

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**EL PAPEL DE LA PSICOMOTRICIDAD: UNA PROPUESTA PARA
FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO**

Tesis

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presenta:

Guillermo Castañeda Cortés

Directora: María Eugenia Martínez Compeán

Revisora: María de la Concepción Conde Álvarez

México, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Emanuela

A mi Elena

A mis padres

A mi Hermana Laura

A mi Hermano Rubén

A mis amigas y amigos

A mi directora de tesis

A las maestras del jurado

A las niñas y niños de aquí y de allá

EL PAPEL DE LA PSICOMOTRICIDAD: UNA PROPUESTA PARA FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

Índice

	Página
Introducción	1
1. El significado del cuerpo y el movimiento.	5
1.1 La visión del cuerpo en diferentes épocas y culturas.	5
1.1.1 El cuerpo en la prehistoria y en las culturas primitivas.	7
1.1.2 La cultura griega.	9
1.1.3 La cultura romana.	11
1.1.4 Las culturas mesoamericanas.	11
1.1.5 La edad media.	17
1.1.6 El renacimiento.	20
1.1.7 La época moderna.	22
1.1.8 La época contemporánea.	23
1.2 La constitución de la propia historia corporal.	25
1.2.1 El esquema corporal y la imagen del cuerpo.	27
2. Orígenes y desarrollo de la psicomotricidad.	31
2.1 Origen de la psicomotricidad.	31
2.2 Desarrollo de las tendencias reeducativas, terapéuticas y educativas en psicomotricidad y sus autores representativos.	33
2.3 Algunas aportaciones de autores que han contribuido a fundamentar las propuestas de los teóricos de la psicomotricidad.	40
3. La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva del Profesor Bernard Aucouturier.	48
3.1 Consideraciones teóricas en el desarrollo de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva.	51
3.2 Conceptos principales.	53
3.3 Encuadre de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva.	67

	Página	
3.3.1	Objetivos de la Práctica Psicomotriz educativa.	71
3.3.2	Los Principios de acción.	74
3.3.3	La sala de psicomotricidad.	75
3.3.4	El dispositivo espacial y temporal de la sesión de psicomotricidad.	76
4.	La psicomotricidad en la actualidad.	85
4.1	Las características del psicomotricista según la Práctica Psicomotriz del Profesor Bernard Aucouturier.	86
4.2	Algunas organizaciones de psicomotricistas.	91
4.3	Escuelas y programas de estudio.	95
4.4	La psicomotricidad y su relación con la psicología.	100
5.	El cuerpo en la institución escolar y el significado de los juegos del niño.	104
5.1	Modelos educativos.	105
5.1.1	María Montessori.	106
5.1.2	Rossa Agazzi.	110
5.2	La maduración afectiva del niño a través de los juegos.	113
5.3	El significado de los juegos.	114
5.4	El espacio donde juegan los niños y los objetos que utiliza.	125
6.	Propuesta: Espacio de juego interno y externo.	130
6.1	Propuesta de un espacio interno.	130
6.2	Propuesta de un espacio externo.	153
	Conclusiones.	159
	Referencias.	164
	Anexo A.	168
	Anexo B.	169

	Página
Anexo C.	171
Anexo D.	177
Anexo E.	183
Anexo F.	185

INTRODUCCIÓN

Para el niño el movimiento y el juego son las formas privilegiadas de comunicar y manifestar sus emociones durante sus primeros años de vida, las herramientas con las que cuenta para transformar su mundo y a la vez a sí mismo, pero en ocasiones, en el ambiente familiar o escolar las posibilidades de moverse y jugar son limitadas o poco aceptadas; actuar de esta forma impide al niño acceder a una dinámica evolutiva global. Por este motivo considero que un espacio creado especialmente para el movimiento y el juego del niño debería de desarrollar todas sus potencialidades emocionales, cognitivas y motrices bajo la supervisión y cuidado de un psicomotricista.

La psicomotricidad, ofrece un espacio donde los niños pueden expresarse en libertad. Se puede decir que, lo que vive un niño en la sala de psicomotricidad es un momento de situaciones de juego con la finalidad de estimular el desarrollo integral. A partir de la espontaneidad del niño, de su placer de actuar y de jugar en la sala de psicomotricidad, se le acompaña en su proceso evolutivo, ayudándolo a enfrentar de forma adecuada los tropiezos y avances que se presentan en el desarrollo. Además, la psicomotricidad es una estrategia de intervención muy valiosa, debido a que es una de las pocas que trabaja con niños pequeños, ya que se aplica en el ambiente educativo o terapéutico. Lamentablemente aún hay confusión en relación a sus alcances y no se le ha dado la importancia que realmente tiene para los niños, para los padres y para los profesionistas que trabajan con ellos.

En la actualidad, el personal que colabora en la educación de los niños tiene cada día mayor información que les ayuda a su formación profesional (y por tanto en el cuidado y educación de los niños) pero, como mencione con anterioridad, me parece que aun no se tiene una idea precisa de lo que es la psicomotricidad y del significado de los juegos de los niños; así mismo, los padres de familia que hoy en día tienen acceso a información más completa, que les ayuda a la relación cotidiana con sus hijos. A pesar de ello, a veces no saben lo que sus hijos les están queriendo

decir a través de sus juegos o como ayudarlos a través del juego y el movimiento. Por tal motivo el presente trabajo podrá ser utilizado para la difusión de información al personal que colabora en la educación de los niños y a los padres de familia para que den la importancia que se debe a la psicomotricidad, al juego y al movimiento del niño. También puede ser usado para sensibilizar a otros profesionistas que trabajan con niños, además a los psicólogos les permitirá tener una visión más amplia de la psicomotricidad y considerarla como una alternativa válida de intervención. Ya que son ellos, como profesionistas, los más adecuados para realizar este tipo de intervención debido a su preparación en ámbitos como teorías del desarrollo del niño, teorías del aprendizaje, entre otras temáticas que le permiten realizar intervenciones sólidas y con ética profesional.

En psicomotricidad existen diferentes niveles de intervención: reeducativo, terapéutico y educativo. Este trabajo está centrado en la psicomotricidad educativa, cuyo origen y desarrollo se dio en Francia. Se pueden reconocer diferentes « escuelas » como la de Le Boulch, Vayer, Aucouturier y Lapierre.

Esta tesis profundiza la propuesta teórica del Profesor Bernard Aucouturier. El motivo por el cual la desarrollo es porque he trabajado más de una década siguiendo su encuadre obteniendo resultados positivos en los niños. Además he comprobado que la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva propuesta por Aucouturier ayuda a la maduración psicoafectiva de los niños y contribuye a que tengan un desarrollo en armonía. Así mismo, es una estrategia que ayuda a los niños que participan en actividades psicomotrices a estar bien con ellos mismos, a comunicarse y a relacionarse con los demás.

Un motivo más por el que describo la Práctica de Aucouturier es que me parece importante que este autor haya continuado el estudio de los niños, enfocando su trabajo cada vez más a la primera infancia, a los recién nacidos e incluso a la vida prenatal Su enfoque humanista respeta las diferencias individuales que existen en cada niño y sostiene, como otros autores, que detrás de las acciones–interacciones de los niños pequeños existe un componente afectivo que constituye el origen de la psique.

El trabajo está dividido en seis capítulos. El **primer capítulo** inicia con un recorrido histórico en el que se muestra el significado del cuerpo y el movimiento en diferentes culturas y se describe cómo es que se constituye la propia historia corporal. El **segundo capítulo** muestra los orígenes de la psicomotricidad y sus tendencias (terapéutica, reeducativa y educativa), así como las aportaciones que ha recibido de algunos teóricos de la psicología infantil.

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva del Profesor Aucouturier se ilustra en el **tercer capítulo**, donde se precisa su marco teórico y sus conceptos principales; se indican sus objetivos y cómo poder llegar a ellos. Se explica el dispositivo espacial y temporal de la sesión psicomotriz, describiendo los espacios y los momentos que la componen. En el **cuarto capítulo** se describe el rol del psicomotricista, sus características y la actitud que debe tener frente a los niños; se señalan algunas Asociaciones de Psicomotricistas y se informa de los centros educativos en los que actualmente se ofrecen cursos de formación para psicomotricistas, dando algunos ejemplos del contenido de los programas de estudio; se hace una relación entre la psicomotricidad y la psicología, y la importancia que tiene para un psicomotricista ser psicólogo.

En el **quinto capítulo** se mostrarán algunos modelos educativos en los cuales el movimiento es parte importante de su programa; se explicará como el movimiento y el juego del niño favorece su maduración afectiva, se analizará el significado de estos juegos y los espacios en donde los desarrollan. Tomando como base la propuesta teórica del Profesor Aucouturier y el significado de los juegos de los niños, en el **sexto** y último capítulo se hará la propuesta para la creación de un espacio interno y un espacio externo en los que existan las condiciones necesarias para realizar actividades motrices y juegos y favorecer, en el niño, su desarrollo integral.

La intención de esta tesis es que haya una comprensión clara de lo que la psicomotricidad es en nuestros días. Que sirva como un documento de consulta para los profesionistas que trabajan con niños; que la psicomotricidad sea considerada como una alternativa de intervención imprescindible en el ámbito educativo y que sea una estrategia de trabajo en la cual los psicólogos se puedan

apoyar. Una formación en psicomotricidad requiere de conocimientos en el área psicológica, por este motivo, en este trabajo se desea reconocer las ventajas que tiene para quien se forma como psicomotricista el hecho de poseer una licenciatura en psicología; esta sería una figura profesional que en el área de la primer infancia podría aportar tanto. Finalmente, se pretende que las propuestas desarrolladas en el último capítulo, sean una aportación para la creación de espacios adecuado para favorecer el desarrollo de los niños.

CAPÍTULO 1

EL SIGNIFICADO DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO

En toda actividad humana esta presente un comportamiento corporal, sea evidente o no, el cuerpo y el movimiento son los intermediarios entre las personas.

En la actualidad, el cuerpo junto con su movimiento es considerado como una vía de comunicación, como un lenguaje; un mediador entre lo interno y lo externo, entre la psique y el medio. Así, el ser humano constituye una unidad funcional no una dualidad, que se caracteriza por la corporalidad.

La concepción del cuerpo, el espacio que ocupa este en la sociedad, su presencia en el imaginario y en la realidad, en la vida cotidiana y en los momentos sobresalientes, han tenido cambios en todas las sociedades históricas y es un campo de estudio muy extenso, aunque no siempre ha sido así.

A continuación se hará un recorrido por las diferentes épocas para describir que significado se le ha dado al cuerpo y al movimiento.

1.1 La visión del cuerpo en diferentes épocas y culturas.

Desde la antigüedad la noción de cuerpo ha estado siempre asociada a la de ánima y múltiples han sido los modos en los cuales los filósofos han concebido la relación entre estas dos entidades, de esta forma, en el curso de los siglos se ha asistido a un amplio debate alrededor del cuerpo y la mente. Se podría afirmar que cada pensamiento filosófico ha elaborado un propio y particular concepto del cuerpo y ha tenido una concepción propia de las relaciones entre éste y el alma o el espíritu.

Encontramos que el significado del cuerpo constituye una gran laguna en la historia. La historia tradicional nos da las imágenes de los potentes, de los fuertes, de las

grandes figuras del mundo pero narra solo sus actos, sus escritos, sus eventos, sus ideas, desposeídos totalmente de cuerpo. El cuerpo ha estado olvidado por la historia y los historiadores, aunque sí ha tenido y sigue teniendo un papel importante en las vicisitudes históricas. El modo de divertirse, de morir, de nutrirse, de trabajar, de vivir el propio cuerpo, de desear, soñar, reír o llorar no ha sido un objeto de interés en la historia.

Es el historiador francés Bloch, M. (1952), quien retoma esta forma de reconstruir la historia y hace una propuesta diferente para transmitirla, ya que no acepta mutilar al hombre de su sensibilidad y de su cuerpo, porque dice que detrás de los escritos y las instituciones están los hombres que las han constituido.

El acercamiento de la historia a las ciencias sociales ayuda a recuperar el valor del cuerpo en las sociedades. En el punto en el que confluyen la sociología y la antropología Mauss, M. (1971), ha sido el primero en interesarse en las técnicas del cuerpo, la técnica entendida como un acto tradicional eficiente, y el cuerpo como el primer o el más natural instrumento del hombre, afirma que tales técnicas que regulan el cuerpo varían sobre todo en función de la sociedad, de la educación, de las costumbres y de la moda, del prestigio o posición social.

Por otra parte el sociólogo Elias, N. y Dunning, E. (1992), promueve las funciones corporales al rango de objeto histórico y sociológico, demuestra que las funciones corporales que han sido por mucho tiempo definidas como naturales son en realidad culturales, o sea históricas y sociales.

Si nos detenemos a reflexionar, podemos ver que en el curso de la historia cada sociedad ha impuesto al individuo un uso determinado del cuerpo, ignorando o reprimiendo las múltiples potencialidades que este posee. Desde hace siglos la sociedad industrial ha instaurado la preeminencia del intelecto sobre lo corporal y de la razón frente a la intuición, a la vez que ha impuesto la adaptación progresiva del hombre al tiempo cronológico más que al tempo biológico, a las exigencias de las máquinas más que a los dictados de la naturaleza. Junto con traducirse en un dominio formidable sobre las cosas, esa situación ha acarreado con frecuencia una

pérdida progresiva de la relación de cada cual con su cuerpo, con su entorno y con los demás.

En el proceso de civilización del occidente se trata de reprimir, interiorizar y privatizar aquellos gestos que son comunes a los de los animales, por ejemplo el comer u otras necesidades fisiológicas, en contraposición con las culturas primitivas que imitaban los gestos y movimientos de los animales. Se diría que por muchos siglos en la cultura de Occidente se ha limitado la expresividad del cuerpo y es solamente en el último siglo que vuelve a descubrir lo que quizás Asia, África y los grupos de indígenas de América Latina no han olvidado nunca: el papel esencial del gesto y el ritmo en la vida de los individuos y en la génesis de las sociedades.

Es necesario entonces restituir un cuerpo a la historia y dar una historia al cuerpo a nivel social, así como reconocer la propia historia corporal.

1.1.1 El cuerpo en la prehistoria y en las culturas primitivas

Los datos que permiten reconstruir la conexión del cuerpo en la cultura prehistórica y en aquella nombrada primitiva son escasos y de difícil interpretación. Estas culturas, en realidad, de las cuales se poseen datos sin lugar a dudas parciales, expresan actitudes extremadamente complejas. Como resultado, es casi imposible encontrar en ellas una idea de cuerpo, tanto más si aplicamos los criterios interpretativos pertenecientes a la lógica occidental. De todas formas es posible hacer referencia a dos actos precisos:

- la imagen de cuerpo que aparece en las culturas primitivas representadas en incisiones hechas sobre rocas, las pinturas rupestres y diferentes esculturas.
- la representación de cuerpo como resulta de la reconstrucción de las ceremonias y el culto a los muertos,

No podemos olvidar la importancia que en las prácticas mágicas tenía la representación de las imágenes, sin embargo la falta de representación del cuerpo humano podría ser una precaución alrededor de los posibles hechizos o considera sacrilegio. De todas formas, a la figuración está siempre relacionada una idea de

conciencia y de posesión; cuando el cazador de la era paleolítica traza una línea sobre la imagen del animal, revela en este trazo una conciencia del poder que tiene el hombre sobre la bestia.

Las figuras paleolíticas donde aparece la imagen del cuerpo humano son raras, y sobre todo menos numerosas de aquella que representan los animales. Si bien en el arte rupestre la representación total del cuerpo es poco frecuente, las figuras de algunas partes del cuerpo aparecen con frecuencia: imágenes que representan las partes sexuales del cuerpo o las huellas de las manos.

Una característica significativa del arte primitiva de la América a la China es la de representar el cuerpo a través de una imagen dividida en dos, que hace pensar en la división entre materia corporal y fuerza vital. Además la representación del esqueleto y los órganos internos demuestran la riqueza de conocimiento en el campo anatómico y permite hacer la hipótesis que del cuerpo humano fuera advertida con particular sensibilidad la estructura interior, es decir la energía vital. (Garzanti, L., 1977 a)

Existe una forma de representación que impone un salto de calidad en la consideración del cuerpo: el tatuaje. Este tipo de pintura, en vez de representar un cuerpo, tal vez deformado, dividido en dos, lo deforma realmente, al menos en la apariencia física, y éste intervenir en el cuerpo es una señal de una profunda consideración del mismo. El tatuaje no es considerado como un adorno, ni un emblema, ni como la incisión de un dibujo en la carne, sino que tiene la finalidad de fijar en el cuerpo las tradiciones y la filosofía de la tribu, se reproducen los fenómenos, las amenazas, los estímulos del mundo externo. (op. cit.)

Una representación hecha no en el cuerpo como el tatuaje, sino a través de este es la danza. Para los pueblos primitivos tiene un gran valor la explosión de vitalidad y organización gestual y armónica que produce la danza. Es típico en las danzas el uso del cuerpo como vehículo de conciencia, a través de la imitación el danzante se identifica con los animales o los objetos inanimados y reproduce con el propio cuerpo su aspecto, su movimiento y en cierto sentido reproduce su consistencia. Estos son los orígenes del teatro, de la pantomima. Se revela en la danza un interés

y cierta conciencia de la actividad cinestética del propio cuerpo y la posibilidad de fusión con el movimiento de los otros y de la naturaleza. La danza garantiza a través del cuerpo la victoria del hombre sobre los animales y sobre los seres inanimados.

Es interesante notar que los hombres primitivos no consideraban el cuerpo como una simple envoltura del espíritu o como una simple extensión física, el uso del cuerpo es parte integral de su mundo, de su vida cotidiana, usaban principalmente su cuerpo para cazar, para transportarse, para estar en contacto con los espíritus, para transmitir tradiciones. Algunas manifestaciones análogas de este uso se pueden ver en la actualidad solo en un número muy reducido de culturas y en algunos países de religiones orientales donde las técnicas del cuerpo tienen gran importancia en el camino espiritual, además en estas culturas la danza es una forma de transmitir su historia y sus tradiciones.

1.1.2 La cultura griega

El mundo helénico presenta la fuerza y la belleza como ideales de alcanzar; el hombre debe buscar la perfección, es decir, debe ser equilibrado en toda su esencia, de esta forma el arte y la gimnasia viven en simbiosis. Lo bello no es una abstracción, sino una presencia viva y clara en la realidad cotidiana. También la religión confirma estos conceptos, con la adoración a Venus y Apolo que representan la belleza y a Hércules que representa la fuerza física. (Del Nista, Brillì y Taselli, 1985)

Existe una continua relación entre el desarrollo de la mente, la ciencia y la cultura del cuerpo en la civilización griega, son por mucho tiempo los motivos principales de ésta. Surgen en Atenas los primeros gimnasios, en su construcción participan también los ciudadanos que veían la utilidad pública de esta disciplina y que deseaban que fuera a la mano de todos.

El estado acentúa en los ciudadanos griegos un sentido de devoción por la educación física, es a través de ésta que se podrán desarrollar la educación moral y la maduración cívica. El deporte se desarrolla al máximo en la antigua Grecia por la

variedad de las competencias, la división de los atletas por edad, y por la frecuente regularidad de las manifestaciones deportivas.

En este clima, los griegos dieron vida a las Olimpiadas, juegos atléticos que son realizados en el santuario de Olimpia y del cual toman su nombre. Parece que la primera celebración de estos juegos fue en el 776 A.c. En ocasión de las olimpiadas (cada cuatro años) toda discordia o guerra venía suspendida y los atletas griegos competían con el mayor espíritu deportivo. Las modernas olimpiadas fueron retomadas en 1896 por iniciativa del barón francés Pierre de Coubertin. El deporte no se reducía solo a la manifestación agonista, sino que en las pausas entre una competición y otra los poetas recitaban, los flautistas sonaban sus melodías y los heraldos contaban a voz alta los hechos del momento. (Del Nista et al, 1985)

La introducción de la lucha cambio la manera de conceptualizar el deporte ya que para realizarla se necesitaban entrenamientos específicos porque el objetivo era adquirir fuerza para el combate y esto hecho carecía del espíritu original que era ejercitar el cuerpo para llegar a la perfección.

Otra situación que estaba en contradicción con los ideales inicialmente propuestos era el hecho de que Esparta fundaba su existencia en la fuerza militar que obedecía ciegamente las leyes del estado. Así, los niños desde edad muy temprana venían educados según las costumbres militares y debían soportar el esfuerzo, el dolor y superar toda clase de obstáculos sin demostrar sufrimiento. La educación del cuerpo tenía el objetivo de formar el físico apto para convertirse en buenos soldados. (op. cit.)

Cabe destacar que una de las cosas trascendentales para la humanidad la encontramos en la filosofía del mundo antiguo griego, donde se da un amplio debate sobre el ánimo y el cuerpo; las ideas de filósofos fundamentales como Platón, Homero y Aristóteles seguirán vivas por muchos siglos e influirán toda la forma de pensar del mundo occidental.

1.1.3 La cultura romana

En la Roma antigua la cultura del cuerpo no fue considerada como un medio para alcanzar la espiritualidad o la educación moral; la actividad física estaba en función de la educación militar de los jóvenes, en el II siglo A.c. se tiene la visión del cuerpo como un instrumento de guerra, basándose en el valor y las virtudes personales. Siglos después cuando el Imperio romano está sólidamente constituido no es necesario que todos los ciudadanos participen en el ambiente militar (primer siglo D.c. aprox.), por lo que las condiciones político-sociales son favorables a una regla de vida que se fundaba en el ocio y la diversión, llevando a la decadencia y a la degeneración civil. (Del Nista et al, 1985)

Surgen los grandes espectáculos: las fiestas ecuestres, la lucha contra los animales feroces, y en los estadios se enfrentaban los gladiadores que la mayor parte de las veces eran esclavos o delincuentes comunes, pero había quien lo hacía como profesión, éstos excitaban al público con sus crueles espectáculos.

En plena crisis de decadencia del imperio romano, tiene lugar el Cristianismo, que inspirándose en el amor al prójimo y la exaltación del espíritu, criticó duramente las costumbres y condeno abiertamente los lugares en los que se practicaba ejercicio físico considerándolo un medio que llevaba a la degeneración.

1.1.4 Las culturas mesoamericanas.

“Desde que fue acuñado en el año 1943 por Paul Kirchhof; el concepto de Área Cultural Mesoamericana fue utilizado por todos los investigadores para designar un contexto cultural, histórico y geográfico. La región estaba delimitada en el siglo XVI por el río Sinaloa al noroeste de México, y las cuencas del Lerma y Soto de la Marina en la Costa del Golfo; y al sur por el río Ulúa en el Golfo de Honduras y Punta Arenas en Costa Rica. En este área de poco más de 1.100.000 km², se desarrolló un patrón de civilización mediante el cual las culturas compartieron una serie de rasgos básicos, como la utilización del calendario ritual de 260 días; una concepción del universo en la que el

espacio y el tiempo se consideraban como un continuum con un comportamiento cíclico, recurrente; varios elementos en el campo de la religión, incluyendo deidades de similar funcionalidad, autosacrificios de sangre y toma de cautivos; un sistema social estratificado basado en el prestigio; el cultivo del maíz, la calabaza y el frijol como recursos básico de subsistencia; la confección de libros manuscritos elaborados en pergamino de papel de amate y en piel de venado; la práctica del juego de pelota en canchas de piedra; la construcción de estructuras piramidales y, en definitiva, el sentido de un origen cultural común". (extraído de www.artehistoria.jcyl.es en Enero 2007)

En la tradición mesoamericana que inició hace unos 4500 años y que perdura hasta nuestros días, son muchas las variantes en la concepción del hombre y su razón de ser. Sin embargo hay una historia común milenaria, una decantación cultural también común, la formación de un núcleo rector del que derivan y al que alimentan todas las variaciones culturales mesoamericanas. Así, por ejemplo, la explicación de las diferencias taxonómicas relativas al ser humano es dada por la concepción plural de las entidades anímicas o almas del individuo. Estas eran imaginadas como conglomerados de sustancias de origen sobrenatural que estaban alojadas en distintas partes del cuerpo y que tenían funciones específicas para ser del hombre un ser vivo y consciente, con un destino y con capacidades de conocimiento, afección, voluntad, temperamento y tendencia. Todo esto independientemente de las distintas clases de almas en que se creyera, de su número, del diverso origen que se les atribuyera o de la intrusión de las concepciones europeas en el pensamiento de los pueblos de mesoamérica en el periodo de la colonia.

Según la concepción mesoamericana, existe la coesencia, esto es, la esencia compartida entre los creadores y sus criaturas, pues los dioses hicieron a los entes del mundo con parte de sí mismos. Cada dios realizó su obra a su imagen y semejanza, a partir de su propia esencia, o sea, compartiendo con su obra sus caracteres propios y constitutivos; la criatura surgía al mundo cubierta de materia pesada, perceptible, mortal; pero en su cuerpo anidaba la sustancia divina de su patrono. Con la destrucción del individuo, el contenido inmortal marchaba a la gran bodega cósmica que se encontraba en el inframundo donde los dioses almacenaban

las porciones de esencias divinas entregadas a sus respectivas criaturas en el momento de la creación; para el surgimiento de un nuevo individuo de la misma clase, los dioses tomaban del repositorio la porción necesaria del alma esencial, la que aportaría al ser mundano sus características específicas. Se cree que la creación del hombre era necesaria para los dioses porque no existían seres con los cuales pudieran dialogar y que les asegurarán su perpetua adoración. (López, A., 2004).

Entre el 1 d. C. y el año 1.000, según las zonas, algunas culturas mesoamericanas alcanzarán su máximo esplendor. En el altiplano mexicano, Teotihuacán, supondrá una cultura de referencia y marcará patrones que estarán presentes más allá de su área de influencia en periodos posteriores. Algo parecido puede decirse, en el área sur mesoamericana, con respecto a la civilización maya y en la región de Veracruz se desarrollará la cultura zapoteca. Hacia el año 1000 d. C. los desarrollos culturales han sentado las bases necesarias para la constitución de estados fuertemente militarizados, que será la característica principal del periodo inmediatamente posterior.

“El mundo mexicana se caracterizaba por el cuidado que ponían los gobernantes en el buen funcionamiento de su sistema educativo. Era muy importante que al interior de la familia los niños aprendieran que en la generación del universo, llevada a cabo por los dioses supremos, las energías masculina y femenina se habían unido para dar fuerza a la creación de la vida. Por ello las mujeres educaban a las hijas, mientras que los varones instruían a los hijos; de esa manera, durante todo el proceso de educación informal que se llevaba en la familia, niños y niñas aprendían las conductas adecuadas y diferentes para cada sexo”.

(Solís, F., y Gallegos, Á., 2000)

Al cumplir los quince años, los varones adolescentes eran obligatoriamente enviados por sus padres al Calmécac o al Telpochcalli, mientras que las jovencitas continuaban instruyéndose en casa, junto a sus madres, en las labores ancestrales que las capacitarían, cuando llegara el momento, para ser buenas esposas.

En Tenochtitlán, como en la mayoría de los poblados de la región central Mesoamericana, las uniones matrimoniales significaban la solidez que sustentaba a la sociedad, por lo que todas aquellas ceremonias establecidas de manera tradicional debían seguirse rigurosamente, sobre todo tratándose de los miembros más selectos de la nobleza, pues si éstos las acataban así también todo el pueblo, aunque modestamente, cumpliría con ellas. Después de la ceremonia, fastuosa o humilde según la condición social de la pareja, los recién casados vivirían en habitaciones o chozas separadas de su parentela, pero dentro del espacio de su barrio. (Solís, F., y Gallegos, Á., 2000)

Ya en su propio hogar, las mujeres parían auxiliadas por una partera experimentada; apenas ocurrido el nacimiento los padres mandaban llamar a los sabios sacerdotes que dictaminarían, de acuerdo con las predicciones indicadas en los libros adivinatorios, el futuro de las criaturas.

El calendario ritual estaba integrado por veinte trecenas, con deidades protectoras que actuaban de manera específica cada día, influyendo en el carácter del individuo. El sabio precisaba el día del nacimiento, que pasaba a ser automáticamente el nombre secreto de la criatura. Posteriormente, a los cinco días se realizaba la ceremonia oficial en la que el niño era purificado, y en la que se le entregaban, simbólicamente, las insignias de su futura actividad: armas y herramientas para los niños, o escobas, vasijas e instrumentos para el tejido en el caso de las niñas. En ese momento, mediante el manejo de semillas de color, les era otorgado también el nombre con que serían conocidos en la comunidad.

En la cultura maya los diferentes dioses son representaciones de seres sobrenaturales, concebidos como entidades etéreas. Los dioses están en constante cambio y movimiento; cada uno de ellos puede ser uno y varios a la vez, positivo y negativo, celeste e infra terrestre, de acuerdo con el paso del tiempo. Sus imágenes, que vemos esculpidas o pintadas, y de las que nos hablan los textos escritos, los muestran como seres fantásticos, con rasgos humanos, animales y vegetales. Estas energías divinas se encarnaban en astros y fuerzas naturales, como el fuego y la lluvia; en algunos árboles como la ceiba; en ciertas plantas, como el maíz y las

especies psicoactivas; en animales como la serpiente, las aves y el jaguar; en piedras como los cuarzos, y en sus propias imágenes durante los ritos.

El vínculo del hombre con los animales fue muy profundo entre los mayas, por eso los dioses, que eran energías invisibles e impalpables, se representaban con rasgos animales, y se creía que se encarnaban en animales para manifestarse ante los hombres. Gobernantes, sacerdotes y guerreros se ataviaban con cabezas, pieles y plumas de los animales más bellos y fuertes, para adquirir sus poderes. El jaguar fue el animal por excelencia de los gobernantes. (De la Garza, M., 2000)

“A pesar de ser superiores al hombre y capaces de crear, los dioses son considerados seres imperfectos, que nacen y pueden morir, por lo que necesitan ser alimentados. En la vida comunitaria maya el “ritual” hacia los dioses era de gran importancia, considerados energías invisibles, se les ofrecían materias sutiles, como incienso, aroma de flores y hierbas, y sabores de bebidas y comidas preparadas. Los mayas crearon múltiples objetos rituales para quemar incienso, que era fundamentalmente resina del árbol de copal. Entre las ofrendas, la principal era la energía vital contenida en la sangre de animales y de hombres, concebida también como una sustancia etérea que se liberaba al extraer el líquido vital o al detenerse las palpitations del corazón. Así, en la mayoría de las ceremonias se practicaban el auto sacrificio y la muerte ritual. En el primero, la sangre se sacaba con espinas de mantaraya y otros objetos que tenían carácter sagrado, mientras que la segunda podía ser por flechamiento, decapitación, extracción del corazón o inmersión en pozos o cenotes”. (op. cit.)

El sacrificio y el auto sacrificio se explican por el significado de la sangre y la idea de los dioses. La energía vital de la sangre proviene de los dioses, pues ellos la integraron a la masa de maíz para formar a los hombres primigenios. Y los dioses, como ya dicho, son seres imperfectos que nacen y pueden morir, por lo que necesitan alimentarse para seguir viviendo. Así, la sangre es el lazo de unión entre los hombres y los dioses, y la finalidad esencial del sacrificio sangriento es conservar la vida de los seres divinos para que ellos continúen manteniendo la vida del hombre

y la integridad del cosmos. Paradójicamente, mataban para evitar la muerte, por eso creían que el espíritu del sacrificado se iba al cielo a vivir eternamente al lado del dios supremo.

En el universo mesoamericano algunas partes del cuerpo eran relacionadas con propiedades anímicas. La conformación del cuerpo se concebía de manera muy distinta a la visión europea. Por ejemplo, de los siguientes órganos López, A., (2004) escribe:

- El corazón proporciona al hombre sus características humanas y su vitalidad y era el órgano más importante del pensamiento (más importante incluso que el cerebro), también se alojan en él entidades perturbadoras, como las buenas o las malas inspiraciones o entidades patógenas.
- El ombligo se consideraba el punto de honor, el centro del equilibrio del cuerpo.
- En el hígado se aloja la entidad anímica que proporciona la energía, la potencialidad del crecimiento, el valor, las pasiones, etc.
- En la vesícula se manifiesta la fuerza de la ira.
- La sangre es el líquido vital y vigorizante, hace crecer a la gente y es alimento de los dioses.
- En las pantorrillas se alojan las fuerzas físicas y si son invadidas por entidades sobrenaturales agresivas que las devoran se producirá entonces el cansancio.
- Los ojos y demás órganos de los sentidos proporcionan saber a la gente.

El cuerpo como componente de la persona fue concebido en la cultura mesoamericana como un elemento primordial para el mantenimiento del cosmos. En efecto desde la época prehispánica, los mesoamericanos creían que los seres vivos, plantas y animales, así como los elementos que componen su entorno físico, como cerros, ríos y piedras, eran morada de los dioses o poseían una sustancia sagrada o alma. Su cuerpo actuaba como un conductor que permitía guiar la energía hacía el espíritu y como un mediador entre el macro y microcosmos.

La conquista española de Mesoamérica fue violenta en todas sus múltiples facetas teniendo como consecuencia que el cuerpo adquiriera significados diversos, casi

siempre permeados por la idea de pecado, y alejado de la visión cosmológica indígena.

Por fortuna hoy en día es aún posible vislumbrar ecos del pasado antiguo en ciertos grupos indígenas mesoamericanos, su cuerpo y la forma de usarlo en la vida cotidiana continua a respetar su cosmovisión, fuertemente ligada con la naturaleza.

1.1.5 La edad media

Muchos de nuestros modos de pensar y de nuestros comportamientos han estado concebidos en la edad media. Es en este periodo donde se implanta ese elemento fundamental de nuestra identidad colectiva constituido por el cristianismo, atormentado del problema del cuerpo, glorificado y reprimido, exaltado y rechazado al mismo tiempo.

Al inicio del Medievo, el papa Gregorio Magno define el cuerpo “abominable cobertura del ánimo”. Por un lado el cuerpo es despreciado, condenado, humillado y por otro lado la salvación en el mundo cristiano, pasa a través de la penitencia corporal. Por ejemplo, llevar un cinturón áspero de piel de cabra sobre la piel desnuda era signo de espiritualidad o algunos religiosos para identificarse con Dios en su sufrimiento se flagelan y se reproducen en el cuerpo las heridas que Cristo sufrió durante la Pasión; la abstinencia y el ayuno son otras formas de mostrar la devoción a través del cuerpo.

El pecado original, fuente de la desgracia humana, que en el Génesis viene presentado como un pecado de orgullo y un reto lanzado del hombre contra Dios, en la edad media se convierte en un pecado sexual. El cuerpo se convierte en el gran perdedor del pecado de Adán y Eva, el primer hombre y la primera mujer son condenados al trabajo y al sufrimiento, trabajo manual o preparación al parto acompañado de sufrimiento físico. También la versión de la Creación presente en la Biblia en la que se lee que Dios creó el hombre a su imagen y semejanza o sea masculino y femenino, se deja de lado porque la Iglesia prefiere la versión de Eva plasmada por Dios sirviéndose de una costilla de Adán. De la creación de los

cuerpos se establece entonces el origen de la desigualdad de la mujer. (Le Goff, J., 2005)

A pesar de esto, en el siglo XIII la mayor parte de teólogos pone de manifiesto las características positivas del cuerpo en el mundo terreno. San Bonaventura recalca la excelencia de la posición erecta que corresponde a la orientación del alma hacia Dios y Tomas de Aquino dice que el placer físico es un bien humano indispensable que debe ser regulado por la razón favoreciendo los placeres superiores del espíritu. (op.cit.)

En el cristianismo medieval se asiste a una glorificación del cuerpo. El evento capital de la historia “la encarnación de Jesús Cristo” que asume el cuerpo de hombre. Y Jesús, Dios hecho carne, vence la muerte: la resurrección de Cristo funda el dogma cristiano de la resurrección de los cuerpos. El cuerpo cristiano medieval es atravesado de una oscilación entre la remoción y la exaltación, humillación y veneración. (idem)

Es el proceso de civilización occidental que mira a reprimir, interiorizar y privatizar aquellos gestos de los hombres que son similares a los de los animales. La invención del pañuelo y el tenedor por ejemplo son testimonios de la codificación social de técnicas corporales. Profundamente interiorizadas y advertidas como naturales, estos sentimientos llevan a la formación de reglas de comportamiento, que construyen un consenso sobre los gestos que es oportuno o inoportuno hacer.

La edad media ha sido portavoz de lo que podría ser casi definida una revolución en la concesión en las prácticas del cuerpo. Es durante este periodo que desaparecen las termas, el deporte, el teatro, que son la herencia de los romanos y de los griegos. La mujer es demonizada, la sexualidad controlada, el trabajo manual devaluado, la risa y los gestos reprobados; mascarar, maquillaje y disfraces condenados; el cuerpo es considerado la cárcel y el veneno del ánima. El culto del cuerpo del mundo antiguo se sustituye en la edad media por una desvalorización del cuerpo en la vida social.

El cuerpo sexual en la edad media viene despreciado; las pulsiones y los deseos carnales fuertemente reprimidos. La iglesia impone a los laicos la justa copulación o sea dentro del matrimonio pero se considerará adúltero quien con mucho ardor ame a su mujer, la cual debe ser pasiva; hacer el amor con la esposa durante la menstruación, antes del parto o en los días del señor, serán actos que merecerán una penitencia. La mujer con su cuerpo es un ser pasivo, la incultura científica de la época ignora la existencia de la ovulación y la fecundación es atribuida exclusivamente al sexo masculino. (Le Goff, J., 2005)

La edad media demuestra un relativo desinterés en lo que concierne a la mujer embarazada, la cual no es objeto de alguna atención particular, el interés hacia los niños es bastante modesto aunque si el amor materno y paterno es presente. Es a través de la exaltación del niño Jesús que la infancia adquiere valor, aumenta la presencia de juguetes y se acentúan las manifestaciones de dolor desesperado por la muerte de los niños en contraposición con la ausencia de la manifestación social de los sentimientos. Se bautizan los niños lo más pronto posible por el temor de que puedan morir sin recibir este sacramento, ya que se piensa que de no hacerlo serán privados del paraíso.

Los enfermos y la medicina en la edad media tienen grandes dificultades; la enfermedad era implicada en la totalidad del ser y era una representación simbólica, casi siempre símbolo del pecado, el sufrimiento y la paciencia son la medicina; los curanderos que se sirven de la magia son secuaces de Satanás. Para la medicina un pasaje de la Biblia es fundamental, "Cristo es un médico", el señor ha creado medicamentos de la tierra, el hombre sensato no los despreciará. El arte de curar no es entonces un arte diabólico sino un privilegio de Dios, por lo que la medicina puede desarrollarse, los hombres de la edad media pueden recurrir a un médico y no solamente a Cristo. (op.cit.)

Testimonios importantes de la historia del cuerpo son los monstruos que están presentes en el imaginario de la edad media, criaturas habitualmente representadas de anomalías físicas. Algunos vienen de la Biblia, otros de la mitología griega o del oriente, pueden ser clasificados de acuerdo a sus peculiaridades corporales. Algunos les falta una parte esencial (cabeza, ojos...) otros dotados de órganos

hipertróficos (orejas, pies...) o que se reducen a una unidad (cíclope) o que se multiplican (dos cabezas, dos cuerpos), gigantes, enanos. Algunos son una mezcla entre vegetales y animales o monstruos híbridos, también están los hombres selváticos, los dragones y antropófagos.

No pudiendo controlar plenamente el cuerpo, la iglesia tratará de codificarlo, reglamentarlo y hacerlo rígido. El cristianismo institucionalizado y la naciente civilización de "cortes" se empeñarán en la tarea de civilizar el cuerpo a través de las buenas maneras. En la alimentación se busca lo refinado para transformar la alimentación en cultura y el cocinar en gastronomía. La distinción social pasa a través de la alimentación, harina y vegetales constituye los alimentos del pueblo rural, la carne está presente en las mesas de los nuevos ricos habitantes de la ciudad.

En un mundo idealmente dirigido a la espiritualidad, de renuncia a la carne y de templos de piedra, la gestualidad no tiene nada de natural, los movimientos y la postura del cuerpo son el centro de la vida social. Siendo la sociedad de la edad media principalmente oral, los gestos involucran el cuerpo entero, es necesario distinguir entre gestos y gesticulación, o sea agitaciones gestuales y otros movimientos que hacen pensar al diablo. Los malabaristas serán condenados, lo mismo ocurrirá con la risa a causa de la deformación de la boca y de la cara; la danza no será aceptada por la iglesia ya que el cuerpo se deforma, el teatro será condenado; el deporte desaparece víctima de la ideología anticorporal.

1.1.6 El renacimiento

El renacimiento es un movimiento cultural que nació en Italia y se extendió por Europa durante los siglos XV y XVI. Su nombre es debido al deseo de volver a la antigüedad clásica como una forma de oponerse a la mentalidad teológica medieval.

Es en el renacimiento, cuando el comercio y los bancos comienzan a jugar un papel importante en la sociedad y que se da importancia al individuo en una escala social. El comerciante es el prototipo del individuo moderno, que convierte al interés personal en el motivo de sus acciones, aún en detrimento del bien colectivo. Ese

individualismo hace que el sujeto deje de ser el miembro de la comunidad para volverse “un cuerpo” para él solo. Con el nuevo sentimiento de ser un individuo, de ser él mismo, antes de ser miembro de una comunidad, el cuerpo se convierte en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro. La estructuración individualista progresa lentamente en el universo de las prácticas y de las mentalidades del Renacimiento. Limitado al inicio a ciertas capas de sociedad privilegiadas, a ciertas zonas, a ciudades sobre zonas rurales, el individuo se diferencia de sus semejantes. (Negishi, A., 2005)

Esta individualización que opera en el Renacimiento es todavía más clara en el arte. Es un periodo que se caracteriza por los intentos de desvincular el arte del monopolio de la iglesia. Así mismo, se busca en el arte regresar al modelo artístico grecorromano y toma como canon de belleza la belleza humana. Los pintores toman como modelos a las personas y realizan retratos de ellas, cosa que no ocurría en la edad media, ya que sólo los altos eclesiásticos de la Iglesia o personajes importantes del Reino dejaban retratos de sus personas. El retrato individual cambia la tendencia establecida de no representar la persona humana, a excepción de las representaciones religiosas. Todo esto lleva al desarrollo de un arte centrado en la persona y con un refinamiento en la representación de sus rasgos, una preocupación por la singularidad del sujeto, ignorada en los siglos anteriores.

La oposición y el abandono de la visión teológica conducen al hombre a considerar el mundo que lo rodea como una forma pura sobre la cual actuar, una forma vacía que sólo la mano del hombre, a partir de este momento, puede moldear.

Junto con esta nueva visión del cuerpo humano surge el saber anatómico, en Italia a comienzos del siglo XV se realizan las primeras disecciones del cuerpo oficiales. Es aquí que se produce uno de los momentos claves del individualismo occidental: el hombre, inseparable del cuerpo, no estaba sometido a la singular paradoja de poseer un cuerpo. Las primeras disecciones practicadas por los anatomistas con el fin de obtener información y conocimiento muestran un campo importante en la historia de las mentalidades occidentales, en la Edad Media la incisión de un utensilio en el cuerpo humano se consideraba una violación al ser humano (Negishi, A., 2005). El cuerpo en esta situación particular, disociado del hombre, se convierte

en un objeto de estudio con fines pedagógicos y es visto como una realidad autónoma.

1.1.7 La época moderna

El periodo que conocemos con el nombre de Modernidad o época moderna se desarrolla en Europa y se ubica entre los siglos XVII y XVIII. Es un momento histórico en el cual se da un proceso de nueva comprensión de lo real, del sujeto y las cosas, del yo y de la naturaleza, y de la forma de conocer ésta.

Nace del intento de destruir la vieja representación del mundo regida básicamente por lo religioso, de cambiar todas las ideas que se formaron en torno a lo teológico por, básicamente, la razón. Lo sagrado ya no basta para representarnos el mundo y a nosotros mismos, ni lo mítico; en cambio, se va hacia una representación racionalizada, en base a una razón científico-técnica; la época moderna dividirá al mundo entre "lo antiguo" y "lo moderno". (Negishi, A., 2005)

Con el advenimiento de la filosofía mecanicista, Europa occidental pierde su fundamento religioso. La reflexión sobre la naturaleza que realizan los filósofos o los sabios se libera de la autoridad de la Iglesia para situarse a la altura del hombre. Los saberes que guían a los hombres ya no tienen que ver con el dogma, la religión o la superstición, sino pura y exclusivamente con la razón científica; es en esa razón científica que se busca la verdad. El objetivo es que todo lo que ellos elaboran, valga para todo el mundo y para todos los tiempos; la importancia ahora es convertirse en dueños y poseedores de la naturaleza.

El cuerpo en la época moderna se puede decir que sufre transformaciones, sobre todo en el uso de los sentidos, se deja de privilegiar la boca, como órgano de contacto con los otros por medio del habla, del grito o del canto. La tradición oral requiere de pruebas, no basta describir las cosas se necesita demostrarlas. Así, los ojos, en cambio, son los órganos que se benefician con la influencia creciente de la razón científica; la mirada adquiere cada vez más importancia como instrumento de observación, convirtiéndose en el sentido clave de este periodo. (op.cit.)

Una figura fundamental en este periodo es René Descartes, sus aportaciones son importantísimas para el desarrollo de muchas ciencias (la matemática, la astrología, la filosofía). Con él se da una nueva interpretación al problema mente-cuerpo, piensa que la vida es un mecanismo, por lo que el ánima no puede seguir siendo considerada vida o fuente de vida, como lo sostenían Platón y Aristóteles; para él, ya sea el cuerpo que el ánima son sustancias, pero de naturaleza fundamentalmente diferente: el cuerpo es una sustancia dotada de una extensión pero carece de pensamiento, mientras el ánima es una sustancia pensante pero sin extensión. Descartes menciona que el punto de contacto entre ambas sustancias se encuentra en una glándula del cerebro humano (la pineal). Desde ese momento el problema mente-cuerpo será el problema de la relación entre procesos físico-fisiológicos y procesos psíquicos. (Garzanti, L., 1977b).

De acuerdo al pensamiento de Descartes el cuerpo es concebido como una máquina que se mueve por sí sola, este concepto concordaba con la imagen mecanicista de la nueva ciencia. El cuerpo en la concepción de Descartes tiene una desventaja, ya que lo racional no es una categoría del cuerpo, sino del alma y por lo tanto, al no ser instrumento de la razón, el cuerpo está condenado a la insignificancia. La afirmación del *cogito* como toma de conciencia del individuo está basada en la depreciación del cuerpo. (op.cit.).

Es en el siglo XVIII, el llamado Siglo de las Luces, donde se piensa que la luz de la razón es la fuente del conocimiento, la que posibilitaba al hombre trascender las tinieblas de la ignorancia y descubrir los velos de la realidad. Se propone sistematizar los grandes paradigmas modernos, el mundo deja de ser un universo de valores, para convertirse en un universo de hechos, además se da la consagración del modelo matemático para la comprensión de los datos de la naturaleza; se piensa que no hay misterios que la razón no pueda descifrar.

1.1.8 La época contemporánea.

En los últimos dos siglos numerosos autores se han ocupado de profundizar desde diferentes perspectivas el estudio del cuerpo humano. Actualmente se pueden

encontrar reflexiones de disciplinas como: la psicología, la psiquiatría, la antropología, la sociología, la filosofía y la psicosomática, entre otras.

La unidad del hombre está definitivamente afirmada, no existe más el dualismo cuerpo-espíritu, ya que desde hace tiempo se sabe que los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario se comunican entre sí, esto significa que los procesos mentales, las emociones y el cuerpo no son entidades separadas. Una de las pruebas más convincentes de la existencia de una vía directa que permite a las emociones de tener un impacto sobre el sistema inmunitario ha sido aportada por Felten, D. y Jozefowicz R. (2004); partiendo de la observación de las emociones y su potente efecto en el sistema nervioso autónomo, Felten descubrió que las células inmunitarias pueden ser el blanco de mensajes nerviosos. Así, en una condición mental serena existe una probabilidad menor de enfermarse, además el optimismo y el espíritu combativo de un paciente podrían, a veces, ser determinantes para curarse.

Los factores psicológicos del paciente inician a ser considerados, por parte de los médicos, como elementos que podrían haber generado la enfermedad; por lo que algunos médicos tienen una actitud diferente con sus pacientes y no tratan de curar la parte del cuerpo enferma, sino de ver a la persona en su globalidad. Desde este punto de vista la medicina psicosomática, en su concepción más amplia, mira al ser humano como un todo unitario donde la enfermedad se manifiesta a nivel orgánico como síntoma y a nivel psicológico como malestar. La medicina psicosomática cambia el esquema clásico de enfermedad, en el cual se determina la lesión del órgano que provoca una disfunción en él y que a su vez causa la enfermedad, por el esquema en el que se dice que manteniéndose en un constante estrés, originado en la vida cotidiana, se provoca una disfunción en el órgano que causa su lesión y a su vez la enfermedad. Considerar la globalidad de la persona es confirmar la visión de unidad del ser humano.

Si bien, el problema del dualismo cuerpo-espíritu ha sido superado, en la actualidad se podría decir que existe otro tipo de dualismo: el hombre con su cuerpo. Se puede hacer del propio cuerpo un compañero al cual se le cuida o un enemigo al que se le combate hasta obtener la forma deseada. Aunado a esto, las nuevas tecnologías no

favorecen el movimiento, ni el contacto corporal, ni las relaciones personales; pensemos solamente a la comunicación entre dos personas, hasta hace unas décadas nos movíamos para poder estar con una persona y platicar, ahora usando por ejemplo Internet, nos podemos comunicar en cuestión de segundos con personas de un extremo al otro del mundo sin movernos de casa. Desaparece la necesidad de salir de uno mismo y de vivir el placer que se encuentra en la relación con el otro.

En situaciones extremas, el cuerpo humano es percibido como una metáfora informática: se piensa que los genes programan las características físicas o psicológicas y se pretenden encontrar fundamentos genéticos a todos los comportamientos humanos. Por fortuna quienes piensan el cuerpo como un instrumento en el cual almacenar información y sueñan con la posibilidad de que el espíritu humano pueda ser archivado en un disco de computadora son una minoría. De todas formas, en las futuras generaciones se debería de promover la importancia del movimiento y de los contactos humanos corporales como una característica natural a todo ser humano.

Así como en el curso de la historia, el cuerpo ha tenido diferentes transformaciones, también durante la vida de todo ser humano su propio cuerpo se transforma, se estructura hasta constituirse en un cuerpo único, diferente a todos los demás, con una historia individual. En el siguiente apartado se describirá la forma en la que se construye la propia historia corporal de las personas.

1.2 La constitución de la propia historia corporal

El nivel de evolución al que hasta ahora ha llegado nuestra especie permite a todos utilizar las potencialidades del cuerpo (el cerebro también es cuerpo) para crear, comunicar, transformar, entrar en relación, etc.; pero estas acciones cada uno de nosotros las realiza de forma diferente ya que en ellas se ve reflejada la historia del propio individuo, de su cuerpo, de su habitual forma de ser. Esta forma única de cada ser, ha sido construida (como hemos podido ver) por los elementos de la cultura a la cual pertenece y por las vivencias que su entorno le ha brindado.

Si pensamos en el niño pequeño, en el recién nacido, vemos con claridad que el cuerpo es la forma privilegiada de expresar todos sus estados de ánimo, a través de sus movimientos, sus llantos, sus sonidos y sus sonrisas los niños nos comunican sus necesidades, sus emociones. Ya antes de estar afuera del vientre de la madre existe una serie de comunicaciones que pasan entre los dos (madre e hijo) a través del movimiento del cuerpo de ambos, de las posturas, de la presión que ejerce la madre en el saco de líquido amniótico donde el feto flota, se alimenta, escucha, se mueve y registra estas sensaciones; a veces da una señal a la madre de lo que está sucediendo y esta se da cuenta que entre ambos existe un diálogo, una comunicación. Se puede decir que ya desde antes de salir, de nacer, el niño está construyendo lo que será la propia historia del cuerpo.

Haciendo referencia al cuerpo del adulto podemos ver en él al menos dos historias: una historia colectiva y otra individual. Por una parte mi cuerpo y el de otros miembros de mi comunidad, de mi cultura, tienen ciertas cosas en común, ciertos símbolos que a través de los años se han adquirido, por lo que mi cuerpo es en parte un cuerpo cultural, que ha tenido una evolución; además este cuerpo que “soy” es el mismo producto de una historia personal, diferente a la de todo ser humano, creada a partir de las relaciones y experiencias que he tenido, es una historia única, individual. El primer aspecto tiene una aproximación más antropológica, sociológica-histórica que tiene que ver con el concepto de esquema corporal, el segundo una aproximación más psicológica que se refiere a la imagen del cuerpo.

La propia apariencia de nuestro cuerpo la hemos llamado muchas veces imagen, sin embargo la imagen del cuerpo pertenece al inconsciente; podríamos llamar a la representación que nos hemos hecho de nuestro cuerpo “esquema corporal”. Cabe notar que esta forma en la que nuestro cuerpo se nos aparece, en realidad, no es completa, no se puede tener jamás la representación fiel del propio cuerpo, ya que mi vista no puede explorar lo que se esconde detrás de mis hombros y sobre todo no puede ver la cara que soy (que tengo) y que me expresa. Ni con la ayuda del espejo logro esta finalidad, porque la imagen reflejada no está sobrepuesta respecto a mi sino que es simétrica, la derecha entonces se convierte en izquierda y si como las dos partes no son idénticas, la expresión que veo reflejada no es mi expresión.

En muchas ocasiones algunos autores han usado como sinónimos los términos de esquema corporal e imagen de cuerpo, sin embargo entre ambos existen diferencias fundamentales que se describirán en seguida.

1.2.1 El esquema corporal y la imagen del cuerpo.

En la introducción de su libro “Imagen y apariencia del cuerpo humano” Paul Schilder (1989) nos dice que por imagen del cuerpo humano se entiende aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, o sea la forma en que éste se nos aparece, que se integra a partir de las sensaciones que registramos y de la percepción de que existe una unidad corporal. Y si bien percibimos esta unidad, se trata de algo más que una percepción. Schilder para designarla usa la expresión esquema corporal y escribe que éste es la imagen-tridimensional que todo mundo tiene de sí mismo, y que podemos llamar esta imagen “imagen corporal”, aquí como se puede notar existe una yuxtaposición de los dos términos.

En referencia al esquema corporal y la imagen del cuerpo Dolto, F. (1990) hace una distinción, nos dice que:

“El esquema corporal especifica al individuo en cuanto representante de la especie, sean cuales fueran el lugar, la época o las condiciones en que vive. Este esquema corporal será el interprete activo o pasivo de la imagen del cuerpo, en el sentido que permite la objetividad de una intersubjetividad, de una relación libidinal fundada en el lenguaje, relación con los otros y que, sin él, sin el soporte que él representa, sería, para siempre, un fantasma no comunicable.

Si, en principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos (de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima, poco más o menos) de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia”.

Para Dolto el esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y consciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente; puede tornarse en parte preconscious y solo cuando se asocia al lenguaje consciente, el cual utiliza metáforas y metonimias.

El esquema corporal es en cierto modo nuestro vivir carnal al contacto del mundo físico y la imagen del cuerpo, que se estructura mediante la comunicación entre sujetos, es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas a través de las sensaciones eróticas electivas, arcaicas o actuales.

Según Dolto (1990):

“La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica, a la vez narcisista e interrelacional: camuflable o actualizable en la relación aquí y ahora, mediante cualquier expresión fundada en el lenguaje, dibujo, modelado, invención musical, plástica, como igualmente mímica y gestual. Gracias a nuestra imagen del cuerpo portada por nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro”.

Como se puede notar, Dolto hace una clara distinción de los dos términos y afirma que es posible que en un mismo sujeto convivan un esquema corporal inválido y una imagen del cuerpo sana.

Por ejemplo en niños que han sufrido poliomielitis, si la enfermedad se presenta después de que el niño inicia a caminar, el esquema corporal, incluso si está afectado en forma duradera, sigue siendo compatible con una imagen del cuerpo casi siempre intacta. En cambio, cuando la poliomielitis se presenta en la edad de lactancia, antes de la marcha, el esquema corporal queda dañado. Sin embargo, aún cuando estos niños no recuperen un esquema corporal íntegro desde el punto de vista motor y neurológico, su invalidez puede no afectar su imagen del cuerpo, pero para que esto ocurra es necesario que la relación con sus padres sea satisfactoria,

que estos creen una relación en la que el niño se sienta sostenido, acudido en todas sus necesidades. La evolución sana de estos niños, simbolizada por una imagen del cuerpo no inválida, depende de la relación emocional que los padres establezcan con él.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, se puede pensar que la no estructuración de la imagen del cuerpo se debe en gran parte al hecho de que los padres, o quien desenvuelve la función materna, desorientada por no obtener nunca las respuestas habitualmente esperadas de un niño de esta edad, renuncia al diálogo con él, al intercambio mutuo de sensaciones, emociones y afectos y ya no intenta comunicarse con él de otra manera que mediante un cuerpo a cuerpo dirigido solo a cubrir sus necesidades, y abandona de esta forma la relación afectiva, su humanización. El desinvertimiento afectivo provoca en el niño la imposibilidad de crearse una imagen integra de cuerpo o la fragmentación de ésta.

Tanto el esquema corporal como la imagen del cuerpo se estructuran durante el desarrollo del niño, el primero mediante el aprendizaje y la experiencia, mientras que la imagen del cuerpo se estructura mediante la comunicación, mediante la vivencia relacional entre sujetos. Pienso que ambas instancias se construyen influyéndose mutuamente, que no se pueden separar y que tienen su origen en la acción del bebe.

Se puede decir que sin acción es prácticamente imposible crearse un esquema y una imagen del cuerpo, siendo fundamentales las partes del cuerpo en un bebé que por su movilidad le permiten una exploración de sí mismo y del medio. Así por ejemplo, vemos el bebé que después de muchos intentos logra recrear la unidad de su cuerpo cuando sus dos manos logran sujetar sus dos pies, en ese momento las sensaciones registradas fundamentan parte de lo que será el esquema corporal; además, si esta acción ha provocado una transformación en el otro (los padres) y este otro demuestra el placer de la acción cumplida por su bebé, éste recibirá mensajes que constituirán parte de lo que será su imagen corporal.

El éxito de la acción del bebe depende del placer de la madre cuando él actúa sobre ella y esto condiciona su evolución. Efectivamente un medio maleable,

transformable, garantiza la evolución del niño, lo que continúa siendo válido toda la vida.

Esquema corporal e imagen del cuerpo son dos conceptos que encontramos frecuentemente cuando se habla de psicomotricidad. También aquí, ha existido un uso poco claro de estos conceptos pero con el transcurrir de los años existe más claridad y se han creado distinciones precisas entre las teorías que se ocupan de desarrollar un esquema corporal en los niños y aquellas que a través de la acción de estos desean conocer y reforzar su imagen del cuerpo.

Una característica común a todas las aproximaciones teóricas de la psicomotricidad es el énfasis que ponen en el cuerpo y su movimiento, se puede decir que el campo de estudio de la psicomotricidad es la expresividad corporal de los niños a través del juego y el movimiento.

En el siguiente capítulo se describirán los orígenes de la psicomotricidad, los autores más representativos y sus aportes al estudio del desarrollo del niño.

CAPÍTULO 2

ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD

En nuestros días cuando oímos la palabra “psicomotricidad” pensamos frecuentemente al movimiento de los niños, sin embargo este concepto en sus orígenes fue relacionado solo con los trastornos o dificultades motrices de los adultos. Al inicio, el objetivo de la psicomotricidad era rehabilitar a las personas que presentaban déficit en el movimiento, se consideraba como lo que actualmente conocemos con el nombre de terapia física y se aplicaba casi exclusivamente a enfermos mentales. Además la psicomotricidad no se impartía en el ambiente escolar infantil, tanto menos se tomaba en cuenta como parte esencial en el desarrollo global del niño.

En este capítulo se hace un recorrido cronológico sobre los orígenes y el desarrollo de la psicomotricidad, donde podemos encontrar tres grandes tendencias: reeducativa, terapéutica y educativa; los teóricos más representativos para cada una de estas tendencias son: E. Guilmain para la reeducación, Julián de Ajuriaguerra para la terapia y la “escuela francesa” de J. Le Boulch, P. Vayer, B. Aucouturier y A. Lapiere en el ámbito educativo. Se describen también algunas aportaciones de autores como: Wallon, Piaget, Gesell, Spitz, Klein, A. Freud y D. Winnicott que han sido de gran importancia para fundamentar las propuestas de los teóricos de la psicomotricidad. Al final del capítulo se dan dos ejemplos de modelos educativos, el de M. Montessori y el de R. Agazzi que iniciaron, a principios del siglo pasado, a promover e implementar programas para favorecer el movimiento en los niños al interno de la institución escolar.

2.1 Origen de la Psicomotricidad.

Al inicio del siglo XX el médico francés **E. Dupré** trabajando con enfermos psiquiátricos observa algunos trastornos de éstos y su relación con los

comportamientos motores, lo que le permite señalar que existe un paralelismo entre el desarrollo de las funciones motoras, el de las capacidades de acción y el de las funciones psíquicas; es el primero en describir el cuadro clínico de la “Debilidad motriz” según el cual todo débil mental posee igualmente alteraciones y retrasos en su motricidad. Dupré (citado en Maigre y Destroper, 1984, p. 23) señala que: “Estas correlaciones que existen en toda la evolución del niño normal son más evidentes en los trastornos del desarrollo, ya sea en la sintomatología motriz, intelectual o afectiva”.

Dupré acuñó el término de psicomotricidad como síntesis de la relación entre los trastornos de la mente y su reflejo a nivel corporal; en el concepto de psicomotricidad se resalta la relación que existe entre lo psicológico (psico) y la forma en que se manifiesta (motricidad), con lo que se da una unidad a la persona, rompiendo con la filosofía de Descartes que entendía al individuo como una dualidad mente-cuerpo. Con el concepto de psicomotricidad se llega a afirmar la idea de que somos un ser único.

Junto con los aportes de Dupré, convergen otras dos corrientes científicas: la patología cerebral y la neurofisiología. Por un lado la patología cerebral acepta la ruptura en la correspondencia entre lesión y el síntoma; se constata la existencia de disfunciones graves sin la existencia de lesiones cerebrales localizadas. Por otro lado, la neurofisiología empieza a preocuparse de las conductas de un individuo en relación con el medio, alejándose del laboratorio para estudiar la función adaptativa del sistema nervioso (Arnaiz, 1987).

A partir de Dupré y durante años, la psicomotricidad estuvo dirigida al tratamiento de niños y adolescentes con deficiencia mental; su pensamiento será presente en toda la neuropsiquiatría infantil de la época.

Si bien el concepto de psicomotricidad aparece al inicio del siglo pasado, no se puede decir que en nuestros días se tenga una comprensión siempre clara de los alcances y la evolución de esta especialidad. El lego y aún muchos profesionistas podrían pensar que la psicomotricidad cura las dificultades de movimiento en las personas; si bien esto fue el inicio, actualmente no es así. Con el transcurrir del

tiempo se ha ampliado el campo de acción de la psicomotricidad, en nuestros días se aplica desde la infancia a la vejez y no solo a nivel reeducativo o terapéutico sino que ha sido incluido también en el ambiente escolar. A continuación se describen algunos de los pasajes más significativos durante el desarrollo de esta disciplina.

2.2 Desarrollo de las tendencias reeducativas, terapéuticas y educativas en psicomotricidad y sus autores representativos.

Después de Dupré, el teórico más destacado de este periodo es **George Heuyer**, el primer catedrático europeo de Psiquiatría Infantil. Él establece la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y la afectividad, es decir, por primera vez aparece una concepción global del ser; probó a aislar los trastornos motrices que acompañan a las perturbaciones de la personalidad de sus pacientes. Estudió cómo los trastornos de las funciones motrices van acompañados de los trastornos de carácter, llegando a establecer programas de tratamiento para resolver estos problemas, dio un lugar importante a la educación motriz en la educación de los débiles mentales anticipando lo que sería la reeducación psicomotriz (Llorca, M. y Vega A. 1998).

La aparición de la **Reeducación Psicomotriz** se remonta a los trabajos realizados por **Guilmain** que a mitad del siglo pasado transfiere al nivel educativo las ideas de Dupré y Wallon. Ideó un verdadero método reeducativo, cuyos objetivos eran de reeducar la actividad tónica, es decir la actividad del tono muscular, o sea las posturas, el equilibrio, la mímica facial. Uno de los principios en los que se basa este método era estimular la actividad de relación a través del juego. Esta era una gran novedad ya que ninguno hasta ese momento había pensado en hacer gimnasia para estimular las relaciones y con ello desarrollar el dominio motriz.

Los trabajos de E. Guilmain se basan en los conceptos desarrollados por H. Wallon, en particular en el papel de la actividad tónica. Wallon respecto al tono señala que:

“El tono es en todo instante el resultado modificable, según los casos y las necesidades, de los influjos que provienen de múltiples fuentes. En

el niño esta función compleja del tono llega a su logro final mediante etapas sucesivas....De ello resultan tipos motores y también tipos psicomotores diferentes: las relaciones entre las manifestaciones del tono y la psique resultan estrechas como consecuencia del equilibrio, de las actitudes y por consiguiente de las conexiones estrechas que existen en el cerebro medio entre los centros de la sensibilidad afectiva y aquellos de los diferentes automatismos en los que la funciones de postura tienen un papel considerable”. (Wallon, 1974, p.134-135)

Guilmain (citado en Maigre y Destroper, 1984), crea un examen psicomotor para los niños con la finalidad de obtener información de tres funciones características en ellos:

- La actividad postural,
- La actividad sensomotora y
- La actividad intelectual

Estas funciones que son denominadas “afectivo-activas” son evaluadas de forma cuantitativa y cualitativa a través de consignas dadas al niño; se observa la comprensión y la rapidez de la ejecución, así como la corrección de los propios errores. Con este examen se podrían apreciar la actitud tónica, de relación e intelectual. La aplicación de este examen condujo a Guilmain a establecer relaciones “entre la función tónica y las diversas funciones activas, entre las funciones afectivo-activas y los defectos de carácter, y a definir, después de Wallon, tipos psicomotores en relación con el carácter y el temperamento”. (Op.cit. p.32)

Guilmain propone una reeducación de las funciones de actividad cuando existe un estado psicomotor deficiente que se manifiesta a través de los trastornos del comportamiento. Plantea la reeducación de la actividad tónica, de la actividad de relación y del dominio intelectual sobre las funciones afectivo-activas y para lograrlo añade a los sistemas de gimnasia ejercicios que conducirían a la reeducación de los diferentes tipos de actividad.

Se considera a Guilmain como el primer teórico en haber establecido un paralelo entre el comportamiento psicomotor y el comportamiento general y su mayor aportación para la psicomotricidad es haber abierto el camino para la implementación de la reeducación, por haber establecido el primer modelo de intervención determinado, con objetivos y finalidades específicas.

La psicomotricidad continúa desarrollándose y es en 1950 que se crea, en Francia, el primer curso universitario de reeducadores y terapeutas en Psicomotricidad, en la unidad del Hospital Pitié-Salpêtrière, de la Facultad de Medicina de París. Así mismo (siempre en Francia), inician a crearse los primeros centros de reeducación psicomotriz en el Servicio de Neuropsiquiatría del Hospital Henri Roussel de París, bajo la dirección del Prof. **Julián de Ajuriaguerra**. En el periodo que va de los años cincuenta a los años setenta un gran impulso viene dado a la psicomotricidad desde el campo de la psiquiatría infantil por parte de éste eminente neuropsiquiatra, sobre todo en la parte de la ***Psicomotricidad Terapéutica***.

Apoyándose en las aportaciones de la psicología, destacó el papel de la función tónica, no sólo como telón de fondo y mantenimiento de la actividad corporal, sino como medio de relación y su influencia en el desarrollo del gesto y del lenguaje.

Ajuriaguerra manifiesta en sus estudios la estrecha relación entre ciertos trastornos motores y los trastornos de comportamiento. Para él, la psicomotricidad debe centrarse en las estructuras neuropsicológicas, articulándose los datos neurológicos con los relacionales (sociales y afectivos). Sostiene que el síndrome psicomotor no va considerado en correspondencia a una lesión cerebral sino ligada, y esto es una novedad, a la afectividad y al soma al mismo tiempo. Es así que proclama la unidad psicosomática tomando en consideración a la persona de manera integral, además afirma que la estructuración del movimiento y de la tonicidad se crean a través de múltiples reportes con implicaciones senso-perceptivas y afectivas; da sobre todo particular atención al rol de la función tónica y emotiva en la actividad relacional. (Auzias, M. 1993)

A partir de los años setenta hasta nuestros días se asiste a un periodo en el que la psicomotricidad tiene un amplio desarrollo en el plano teórico-práctico y la figura del

psicomotricista comienza a ser reconocida. En 1975 el Ministerio de Salud de Francia reconoce la formación del psicomotricista estableciendo el Diploma de Estado de Psicoreeducador; será en 1985 que el mismo Ministerio otorgará el Diploma de Estado de Psicomotricista.

Las metodologías de diagnóstico y tratamiento de las alteraciones psicomotoras, han permitido a la psicomotricidad abordar los síntomas tónico-posturales y motrices que comprometen los aprendizajes en su conjunto. Así, se refuerzan y se definen muchas prácticas psicomotrices educativas que se ocuparán de los trastornos del movimiento y de la manipulación, de la organización espacio-temporal, de la representación simbólica y de la comunicación.

Es en Francia, una vez más, donde se inicia la aplicación de la **psicomotricidad a nivel educativo**, la cual tiene diferentes perspectivas y que se expresan a través de diferentes « escuelas » como la de **Le Boulch, Vayer, Aucouturier y Lapiere**. A continuación se describen algunas aportaciones de estos autores.

Le Boulch, J. (1989) propone el método psicocinético, lo describe así: “Se trata de un método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas”. Intenta superar el dualismo mente-cuerpo presente en la educación y considera los métodos de educación física como medio de educación fundamental; además tomando en consideración los buenos resultados de la reeducación psicomotriz en niños con deficiencias mentales, confía que su método con mayor razón producirá resultados con niños normales durante su etapa de maduración.

Su método está dirigido a niños menores de doce años y está ligado a un concepto de pedagogía activa basado en la visión unitaria de la persona y que utiliza la dinámica del trabajo en equipo. Es claro que para él la educación por el movimiento deberá ocupar un lugar privilegiado en la escuela, al respecto dice: “Si bien el objetivo de la enseñanza primaria es el de enseñar a leer, escribir y contar, aún falta una cuarta disciplina básica, la educación por el movimiento”. (op. cit.)

El método Psicocinético es al mismo tiempo un método de educación básica para desarrollar las capacidades fundamentales y un método para lograr una mejor adaptación del hombre a su medio social. Su objetivo es la formación global del ser a través del desarrollo de sus capacidades psicomotrices y actitudes mentales, ambos atributos son indispensables para superar las dificultades que se presentan en la actividades de la vida cotidiana.

De acuerdo a este método el aprendizaje de un niño depende de lo que vive y del carácter de ésta vivencia. Así, las demostraciones y explicaciones por parte del maestro no lo ayudarán, puesto que la práctica personal, la propia experiencia es lo que le permitirá adquirir conocimientos.

Pierre Vayer por su parte, sostiene una acción educativa y un contexto formativo concebido en función del niño, relacionado a su edad y a las necesidades típicas de ésta. Sus ideas fueron compartidas por L. Picq con quien trabajó en forma estrecha. Así para estos autores:

“El modo de ser del niño va guiar al educador en la determinación de las situaciones dirigidas a reestructurar, no a corregir, la persona del niño, tal como ella le guía en su relación con él. Esta determinación de las situaciones, esta relación de ayuda, está considerada por Picq y Vayer como una acción educativa y no como una terapia”. (Citado en Maigre y Destroper, 1984, p. 48)

Observando el comportamiento dinámico del niño Vayer junto con L. Picq, ideo un famoso examen psicomotor dirigido a definir un perfil que describe el modo de ser actual del niño, en un momento determinado de su vida. Según Vayer una personalidad alterada no va corregida sino que va reestructurada toda la personalidad, apoyándose de la acción voluntaria.

Maigre y Destroper respecto a Vayer nos dicen que:

“Insiste sobre la importancia de los diversos constituyentes del diálogo corporal niño-mundo, y pone el acento sobre los tres modos

fundamentales de relación del niño: la relación del niño a sí mismo, a los objetos, a otro (adulto y otros niños). Los hace objeto de la intervención del pedagogo. En efecto, el pedagogo debe favorecer en el niño la elaboración y la evolución de cambios constructivos entre estos diferentes constituyentes del mundo infantil. Las modalidades educativas que favorecen o permiten el establecimiento del dialogo (...) y su integración en un lenguaje relacional coherente marcan un progreso indiscutible en la comprensión del fenómeno de la psicomotórica así como en su tratamiento". (p.49)

El método de Vayer atañe a una educación psicomotora global con el cual se desarrollan los siguientes niveles de psicomotricidad:

- La organización del esquema corporal, como: percepción y control del propio cuerpo, el equilibrio postural, la respiración y el relajamiento.
- Las conductas motrices de base, como: el equilibrio, la coordinación dinámica general, la particular coordinación oculo-motriz.
- Las conductas llamadas neuromotrices, como: la paratonía, las sincinesias y la lateralidad.
- Las conductas perceptivo-motrices, como: la organización del espacio, el ritmo, la organización y la estructuración del tiempo.

Bernard Aucouturier y André Lapierre que han trabajado y escrito juntos en los años setenta y que desde hace mucho tiempo trabajan de manera autónoma, han ideado una práctica psicomotriz metiendo en discusión el proceso de adquisición de conocimientos, ya que proponen un proceso basado sobre la acción motora, sobre la acción corporalmente y espontáneamente vivida que va hacia una pedagogía del respeto del niño y sus descubrimientos.

Proponen un cambio de enfoque educativo: empezar considerando las pulsiones, los deseos primitivos, y propiciar así el reencuentro del cuerpo y el movimiento con su significación afectiva. Más adelante su trabajo se situaba más allá del nivel simbólico, se situaba a nivel de lo imaginario, es decir, los fantasmas inconscientes que sustentan el comportamiento. Aucouturier, ya sin la colaboración de Lapierre, ha

proseguido el estudio y la teorización de la génesis de los fantasmas y su desarrollo durante la infancia. (ver capítulo 3)

Aucouturier propone la Práctica psicomotriz educativa y preventiva para niños menores de siete años. La concibe como: “un itinerario de maduración que favorece el paso del placer de actuar al placer de pensar y permite que el niño se asegure frente a las angustias”. (Aucouturier, 2004) La psicomotricidad propuesta por Aucouturier está basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar. También, la Práctica Psicomotriz viene actuada en el ámbito terapéutico, donde a través de una relación interactiva entre el niño y el terapeuta se le ayuda en la superación de bloques afectivos y el restablecimiento de una dinámica en evolución global. En este trabajo se hace referencia solamente a la Práctica Educativa.

Como se ha visto, existen diferentes corrientes teóricas, por lo que cuando se habla de psicomotricidad es importante clarificar, de qué tipo de psicomotricidad se trata pues los objetivos y niveles de intervención varían de teoría en teoría.

En un *primer nivel* encontramos la psicomotricidad en la que hay un cuerpo instrumental, funcional, un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc., que se manifiesta por el equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad, etc., que se expresa mediante la neuromotricidad, permitiendo el desarrollo de la potencialidad corporal que facilitará la capacidad de adaptación a la realidad externa. Trata sólo y exclusivamente situaciones de tipo motor, en donde el cuerpo, visto como un instrumento de interacción con el medio, debe ser optimizado.

Un *segundo nivel*, tal vez el más difundido, es el de la psicomotricidad que ve en el movimiento la posibilidad de acceder a las nociones de espacio-tiempo, y del esquema corporal, aquí la acción es dirigida. El cuerpo a través de las experiencias sensoriomotoras sería el vehículo para la adquisición de nociones cognitivas; es el cuerpo que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos. Este nivel no es tan superficial como el anterior, hay un cuerpo cognitivo que se encarga de la

motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general.

Aucouturier y Lapierre (1980) señalan que a un nivel más profundo, el *tercer nivel*, esta: “toda la organización tónica, involuntaria, espontánea, parte integrante de la vivencia afectiva y emocional, vinculada forzosamente a las pulsiones, a las prohibiciones, a los conflictos relacionales y al inconsciente; un obrar espontáneo cuya significación simbólica no puede ser ignorada”.

Por último se encuentra el *cuarto nivel* que considera en el núcleo más profundo de la personalidad, “toda una problemática fantasmática, ligada a la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación con el otro y con el mundo. Un imaginario inconsciente que condiciona toda la vida relacional”, (op.cit.) siendo el cuerpo el lugar donde se ponen de manifiesto las huellas de placer o de displacer que han quedado grabadas en el inconsciente.

Para que la psicomotricidad durante más de un siglo haya tenido este constante desarrollo han sido de gran importancia las aportaciones de algunos teóricos que, sin realizar directamente estudios en el ámbito de la psicomotricidad, han contribuido a su evolución. En seguida se mencionan alguno de estos autores.

2.3 Algunas aportaciones de autores que han contribuido a fundamentar las propuestas de los teóricos de la psicomotricidad.

Grandes aportaciones vienen determinadas por los estudios de la psicología del desarrollo y el psicoanálisis.

Según Maigre y Destroper (1984):

“Es en la obra de **H. Wallon** donde encontramos el punto de partida de la noción fundamental de unidad funcional, de la unidad biológica de la persona donde psiquismo y motricidad no constituyen dos dominios distintos o yuxtapuestos, sino más bien representan la expresión de las

relaciones reales del ser y del medio. (...) Ha puesto en evidencia que, antes de utilizar el lenguaje verbal para hacerse comprender, el niño hace uso en principio de los gestos, es decir, movimientos de conexión con sus necesidades y situaciones surgidas de su relación con el medio”.

En su obra Wallon rescata la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño y dice que en este movimiento prefiguran las diferentes direcciones que podrá tomar la actividad psíquica. Es decir que el desplazamiento en el espacio puede adoptar formas distintas, teniendo cada una de ellas su importancia en la evolución psicológica del niño.

Como señalan Maigre y Destroper (1984) tres son los desplazamientos en el espacio que propone Wallon:

1. Pasivo o exógeno: son los reflejos de equilibrio; las reacciones a la gravedad.
2. Activos o autógenos en relación con el exterior: la locomoción y la prensión.
3. Las reacciones posturales que se manifiestan en el lenguaje corporal que son los gestos, las actitudes y las mímicas.

Estas tres formas de actividad están en relación, evidentemente con la contracción muscular que se traduce a la vez por los desplazamientos segmentarios, función clónica, y por el mantenimiento del equilibrio y las actitudes, función tónica.

Wallon plantea que el tono muscular no es solo importante para el desarrollo de las actividades motrices y posturales, sino que juega un papel fundamental en la vida de relación del individuo. La función tónica descrita por Wallon es un concepto muy importante en psicomotricidad. Aucouturier basa gran parte de su trabajo en estas consideraciones, pues es el diálogo tónico-emocional la base de las relaciones.

Es a través del tono muscular que el niño pequeño hace sus primeros contactos con el mundo, con el otro; de estas relaciones nace poco a poco una primera noción del mundo que lo rodea y por consiguiente la estructuración de su mundo dependerá de la calidad de la relación con el otro.

Siguiendo las consideraciones de Wallon, se puede pensar que al inicio el niño sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación. La función tónica del cuerpo es entonces la función primitiva y fundamental de la comunicación, pero para que haya un diálogo tónico en la relación debe haber un acuerdo entre las dos personas, entre el niño y el otro. La base de la comunicación se establecerá a través de la tensión del tono, el movimiento y el gesto.

En la Práctica Psicomotriz propuesta por Aucouturier no solo, el tono, la comunicación tónico-emocional, es uno de los instrumentos esenciales usados en la relación del psicomotricista con los niños.

La psicología evolutiva tiene en **Jean Piaget** a su más importante exponente. Sus aportaciones al conocimiento del desarrollo del niño han servido como punto de reflexión para muchos teóricos y su influencia en la psicomotricidad ha sido muy significativa.

Piaget (1985) dice que:

“El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico...consiste en una marcha hacia el equilibrio...es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”. (p.11)

Piaget pone de manifiesto que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia; la actividad motriz es el punto de partida del desarrollo de la inteligencia, ya que en los dos primeros años de vida, los niños no son otra cosa que inteligencia sensoriomotriz.

“El dinamismo motor es, por tanto, el punto de partida de la construcción, o más bien de la elaboración, de los diferentes datos expuestos de aquello que se ha convenido denominar inteligencia, (...)”

pone en evidencia que la actividad motora y la actividad psíquica no son realidades extrañas". (Maigre y Destroper, 1984 p.20)

Son tres los grandes períodos que propone Piaget para el desarrollo intelectual:

- El período de la inteligencia sensorio-motriz
- El período de preparación y de organización de las operaciones concretas
- El período de las operaciones formales

El período de la inteligencia sensorio-motriz va desde el nacimiento a la aparición del lenguaje, o sea, aproximadamente, los dos primeros años de vida y está dividido en seis estadios:

1° El estadio de los ejercicios reflejos.

2° El estadio de los primeros hábitos y comienzo de las reacciones circulares primarias.

3° El estadio de la coordinación de la visión y de la aprehensión y comienzo de las reacciones circulares secundarias.

4° El estadio de la coordinación de los esquemas.

5° El estadio de la diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular terciaria.

6° El estadio del comienzo de la interiorización de los esquemas.

El período de preparación y de organización de las operaciones concretas se extiende desde los dos años hasta los 11 ó 12 años. Se debe subdividir en un subperíodo (A) de preparación funcional de las operaciones, de estructura preoperatoria, y un subperíodo (B) de estructuración propiamente operatoria.

El subperíodo (A) de preparación funcional de las operaciones se subdivide en tres estadios:

1° El estadio de la aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. Va de los 2 a 3 años y medio ó 4 años.

2° El estadio de las organizaciones representativas, de 4 a 5 años y medio.

3° El estadio de las regulaciones representativas articuladas, que va de 5 y medio a 7 u 8 años.

El subperíodo (B) de estructuración propiamente operatoria, de las operaciones concretas se extiende de los 7 u 8 años a los 11 ó 12. Se puede dividir en dos estadios:

1° El estadio de operaciones simples

2° El estadio de la culminación de algunos sistemas de conjunto, del dominio del espacio y el tiempo.

El período de las operaciones formales. Aquí, de los 11 ó 12 años por una parte (primer estadio) con un nivel de equilibrio alrededor de los 13 ó 14 años (segundo estadio) se asiste a una multiplicidad de transformaciones, relativamente rápidas en el momento de su aparición. Se ve que aparecen operaciones tan diferentes unas de otras como las siguientes: las operaciones combinatorias, las proporciones, es decir, la capacidad de razonar y de representar según dos sistemas de referencias a la vez, y la lógica de las proporciones, la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis y no solamente sobre objetos representados inmediatamente. (Piaget, J. 1973)

Los estudios del desarrollo motor en psicología son vivamente representados por **Gesell**, quien creó una “escala de desarrollo” que sigue siendo usada en nuestros días. Sus estudios del desarrollo motor incluían en particular, el desarrollo postural (mantenimiento de la cabeza, posición sentada, posición de pie, marcha, etc.) y el desarrollo de la coordinación oculo-motriz (prensión, construcción, etc.).

La aportación fundamental de Gesell, citado en Stambak (1963), consiste en la popularización del término de maduración, que se vio obligado a adoptar para explicar ciertos hechos observados durante el desarrollo del niño y que no

encontraban explicaciones válidas en la teoría conductistas, dominante en esta época. Según Gesell, el crecimiento necesita de importantes factores de regulación intrínseca más que extrínseca y utilizó el término de maduración para este mecanismo regulador.

El psicoanálisis aporta a la psicomotricidad elementos muy importantes para que ésta se desarrolle y profundice sus conceptos y objeto de estudio. El psicoanálisis a partir de los trabajos de Freud toma en consideración la semántica del cuerpo, la importancia de la vida relacional y de la vida fantasmática.

La afirmación que el psicoanálisis hace del cuerpo acerca que éste tiene prácticamente un lenguaje ha sido una de las consideraciones básicas para los psicomotricistas. Claras son sus influencias en los trabajos que Aucouturier y Lapierre realizarán en relación de la simbología del movimiento.

Todos los autores de orientación dinámica destacan la importancia de la relación afectiva del niño con el otro (especialmente con la madre) para una correcta estructuración del esquema corporal, teniendo claro que los extremos, tanto la sobreprotección como el abandono, ocasionarían una representación mental desorganizada del cuerpo y una torpeza excesiva en los movimientos y en la postura. **R. A. Spitz, M. Klein, A. Freud, D. Winnicott** han dedicado amplio espacio en sus teorías al desarrollo afectivo del niño. De estos autores, los teóricos de la psicomotricidad han retomado muchos principios y esto ha dado la posibilidad de tener una comprensión de lo que un niño es, de cómo se estructura su personalidad y de la importancia del movimiento como medio privilegiado de expresar la vida afectiva del niño.

La concepción del Yo corporal se ha enriquecido con las teorías psicoanalíticas en las que se establece la diferencia entre esquema corporal e imagen del cuerpo (ver cap. 1); de esta forma el cuerpo y los comportamientos motores tiene un nuevo significado, un lenguaje propio relacionado con la historia personal de cada persona.

René Spitz (1987) desarrollo principalmente su investigación en el campo de la psicología del Yo. A través de una particular técnica de observación del niño, la

“screen analysis”, Spitz identificó en el desarrollo infantil algunos “periodos críticos” durante los cuales la integración de diferentes factores evolutivos lleva a la formación de una nueva estructura psíquica, definió tales estructuras sucesivas “organizadores”, e indicó en “la respuesta de la sonrisa”, en la “angustia del extraño” y en el “inicio del no” algunas señales de la aparición de un nuevo “organizador”.

La investigación de Spitz hace hincapié en la idea del cuerpo como objeto vivenciado, condición que lo diferencia de los demás objetos. En esta vivencia de lo corporal, tres van a ser los componentes decisivos para lograr un adecuado esquema corporal: las sensaciones interoceptivas, el tono muscular y el juego corporal. Spitz fue particularmente incisivo en el señalar los daños específicos provocados al desarrollo infantil de la “frustración precoz” y de las carencias de cuidados maternos.

Melanie Klein, citada en Segal (1985), trabaja centrándose en el análisis de los niños y en particular de la primera infancia. Elaboró para este objetivo una técnica de expresión que sustituía aquella de la libre asociación, la técnica del juego libre, que permitía a los pequeños pacientes de demostrar los trazos de su vida interior mediante el uso de juguetes, con los cuales venían puestas en escena representaciones significativas. Central, en el pensamiento de Klein, es la noción de fantasma; un lactante que cuando está a punto de quedarse dormido hace movimientos y ruidos con la boca como si chupara, fantasea el chupar de un pezón. Esto significa que cada pulsión está acompañada de una fantasía de un objeto que puede satisfacerla.

Klein introduce el concepto de objeto “bueno” y objeto “malo”; un objeto es bueno o malo no solo en relación a la gratificación (un pecho es bueno porque satisface el hambre), sino sobre todo en relación a la dialéctica de la fantasía y a la cualidad de las pulsiones (libidicas o destructivas) sobre de él proyectadas.

Otra noción de gran importancia introducida por Klein fue la de posición (depresiva o paranoica): con esta se ilustran las modalidades de relación con los objetos antes de los cuatro meses de vida (posición paranoica) y después del cuarto mes de vida (posición depresiva); en la primera se tiene una división del objeto en bueno y malo

(por ejem. el pecho) y la angustia es persecutoria; en la segunda, que supera la precedente y se atenúa en el curso del primer año de vida, los objetos de amor (por ejem. la mamá) son ya percibidos en su totalidad.

Ana Freud además de su tratamiento analítico con niños, cumplió un enorme trabajo al sistematizar las investigaciones psicoanalíticas en el campo de la infancia y el material derivado de los casos atendidos en su clínica de Londres. Limita la terapia analítica a los casos de neurosis infantil y considera el aspecto diagnóstico fundamental, tomando como punto de partida el conocimiento del proceso evolutivo normal.

De los cuatro elementos de análisis de adultos identificados de S. Freud (historia personal, interpretación de los sueños, la asociación libre y el transfer), Anna Freud considera que el más fácil de transferir para trabajar con los niños es la interpretación de los sueños, auxiliándose también del dibujo. Usa poco la asociación libre porque piensa que el niño rechaza interrumpir su pensamiento consciente no comprendiendo la finalidad terapéutica. (Freud, A. 1991)

Considera que debe existir un periodo preliminar al análisis ya que se debe incluir al niño en un transfer productivo con quien lo cura. Esto lo dice porque el niño no es quien hace el contrato terapéutico, sino los padres; entonces faltan todos los elementos que sostienen el pacto terapéutico: la comprensión de la enfermedad, el deseo de curarse, la decisión de curarse.

Anna Freud elaboró una teoría de los mecanismos de defensa del Yo, como una instancia de mediación en la que se pudieran minimizar los conflictos entre el mundo exterior y el mundo interior. Hará una síntesis de los mecanismos descritos por S. Freud y agregará nuevos elementos. (Freud, A. 1991)

Con la intención de crear mejores condiciones para el desarrollo del niño, Anna Freud se entregó a la profilaxis social de la infancia, trató de sensibilizar a los puericultistas, las maestras, los médicos, las enfermeras, así como a los padres, para que escucharan las necesidades de los niños antes de que la indiferencia de los adultos transformara estas en síntomas.

Anna Freud es crítica con los métodos educativos de su época, solicita un mayor interés por la conciencia del hombre y de profundizar las relaciones entre niños y adultos, alumnos y educadores; el aspecto pedagógico viene situado dentro de la terapia en vez de ser ignorado en cuanto que ésta se debe preocupar de reparar los daños causados al niño en el curso del proceso educativo.

Otro psicoanalista que ha dado un gran aporte a la comprensión de la psique del niño es **D. Winnicott** (1981). Da mucha importancia a la “función materna” y el sostenimiento que ofrece a su bebé. Para Winnicott el sostenimiento es una envoltura que viene del exterior, es una envoltura tónica, táctil, vocal, de lenguaje, sonora y todo este placer que envuelve al niño le evita la fragmentación.

Winnicott desarrolla el concepto de objeto transicional, nos dice que la función socializante del juego no inicia solo con el juego de grupo sino ya con los objetos transicionales que tienen la característica de no ser más parte del cuerpo como lo podría ser el chuparse el dedo, y entonces constituyen la primera experiencia de separación entre el Yo y el no Yo, entre la realidad interna y la realidad externa. En el objeto transicional Winnicott ve el origen del juego como experiencia ilusoria de la relación objetual sustitutiva de la relación privilegiada con la madre, y como concretización de fantasías que vienen proyectadas al externo sobre objetos usuales y familiares.

CAPÍTULO 3

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA DEL PROFESOR BERNARD AUCOUTURIER.

Desde hace más de tres décadas el Profesor Bernard Aucouturier ha estado interesado en el estudio y la práctica con los niños, su teoría ha tenido una evolución constante, fruto de una gran experiencia adquirida a través de años de trabajo con ellos, tanto a nivel educativo como terapéutico, y de las situaciones vividas por los aspirantes a psicomotricista en los cursos de formación, además ha mantenido una permanente apertura a la revisión y discusión conceptual.

El Profesor Bernard Aucouturier es presidente fundador de la ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación a la Práctica Psicomotriz), teórico y creador de la Práctica Psicomotriz Educativa y Terapéutica, profesor y formador en Práctica Psicomotriz, y coautor de diversos libros sobre la psicomotricidad.

Pretender plasmar en un capítulo la totalidad de su teoría sería demasiado ambicioso, por lo que en este capítulo se desarrollara: una visión general de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva, sus objetivos, principios, medios y condiciones para actuarla, así como la descripción de algunos conceptos básicos que le dan coherencia.

La Práctica Psicomotriz Aucouturier (también llamada Práctica Psicomotriz Relacional) propone actualmente dos formas de trabajo con el niño que, aún compartiendo los mismos principios teóricos, tienen cada una su propia metodología y sus propios objetivos. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

a) *La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva.*

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva está dirigida a todos los niños de 1 a 7 años y se propone la maduración psíquica del niño a partir de la acción y del

juego. Se realiza siempre en grupo y está compuesto por niños que al inicio de la Práctica no han sido identificados como problemáticos o con alguna dificultad; tiene un carácter preventivo ya que en el caso de que exista alguna dificultad en el desarrollo de estos niños, se les da la posibilidad de superarla a través del juego y la intervención del psicomotricista. La Práctica educativa facilita el acceso al pensamiento y a la comunicación, a través de una progresiva toma de distancia del movimiento, de la acción y de la emoción.

Aucouturier (2004) señala que:

“La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva es una práctica que acompaña las actividades lúdicas del niño. Está concebida como un itinerario de maduración que favorece el paso del placer de actuar al placer de pensar y permite que el niño se asegure frente a las angustias.”

b) *La Práctica Psicomotriz terapéutica.*

La Práctica Psicomotriz terapéutica es una forma de ayuda que se basa en la escucha de la persona en su totalidad psicosomática y actúa sobre la valoración de todas sus partes positivas. “Esta práctica psicoterapéutica está dirigida a anclar el registro simbólico en el cuerpo y en los afectos de placer, por medio de una relación interactiva entre el niño y el terapeuta” (op.cit.). A partir del placer vivido en la relación con el terapeuta, se facilita la superación de bloques afectivos y el restablecimiento de una dinámica en evolución global.

La Práctica de ayuda (la terapia psicomotriz) se propone a un niño cuando ha tenido dificultades en un periodo de su maduración, siendo necesario un regreso a este periodo que, por alguna razón, detuvo el proceso, a fin de rearmonizar las sensaciones, el tono, el movimiento y la psique del niño. En algunos casos, cuando es necesario, la ayuda se realiza con niños muy pequeños, incluso menores de dos años. La terapia psicomotriz se puede realizar ya sea en forma individual como en un pequeño grupo, dependiendo de la situación personal de cada niño.

En este capítulo se tratarán solamente los aspectos que corresponden a la **Práctica Psicomotriz educativa y preventiva**.

3.1 Consideraciones teóricas en el desarrollo de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva del Profesor Bernard Aucouturier

En una primera etapa Aucouturier junto con André Lapierre desarrolla una propuesta de Práctica Psicomotriz educativa que pone una cierta distancia en relación a la escuela y a la enseñanza tradicional. Meten en discusión el proceso de adquisición de conocimientos y proponen un proceso basado sobre la acción motora, sobre la acción corporalmente y espontáneamente vivida que vaya hacia una pedagogía del respeto del niño y sus descubrimientos.

En la década de los setenta, Aucouturier y Lapierre estaban influenciados por los trabajos y la teoría de J. Piaget que demostraba que solamente partiendo de la experiencia vivida, con la participación activa de la motricidad corpórea, se pueden elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto. La pedagogía tradicional ignoraba, en la práctica, estos datos esenciales.

Aucouturier y Lapierre (1978) precisan:

“No somos “Piagetianos”, ni “Rogerianos”, ni “Freudianos”, ni “Lacanianos”, y si algunas veces nos referimos a las teorías de Freud, de Wallon, de Piaget, de Rogers, de Lacan, de Decroly, de Neil, de Illitch y de muchos otros, es porque tales concepciones han confirmado y clarificado en ciertos momentos nuestras observaciones personales y se han integrado de este modo en nuestra forma de pensar; no tenemos ningún impedimento de hacer uso de tanto en tanto de conceptos etiológicos, ontogenéticos, filogenéticos o existenciales.”(p.11)

Más adelante Aucouturier y Lapierre proponen un cambio de enfoque educativo: empezar considerando las pulsiones, los deseos primitivos, y propiciar así el reencuentro del cuerpo y el movimiento con su significación afectiva. Fue para ellos

necesario tomar distancia de sus primeras propuestas pedagógicas y considerar cada vez más los factores afectivos inconscientes; extraer el contenido simbólico de los distintos comportamientos espontáneos.

El resultado de esta nueva forma de ver al niño era, y muchas veces lo es todavía, muy lejana a la forma de pensar de la escuela tradicional, la cual se ha demostrado en muchas ocasiones inadecuada, ya que no da la posibilidad al niño de expresarse globalmente, a través del gesto, la acción, el cuerpo, la voz; no da importancia al significado simbólico de los comportamientos motores espontáneos

Un paso más en la concepción teórica de Aucouturier se ha dado cuando se introduce un nuevo parámetro en la relación con el niño, y es el cuerpo del adulto.

El cuerpo del educador había estado hasta entonces lejos del alcance de los niños, protegido por su estatus social, por su actitud de adulto, sólido, equilibrado. La Práctica Psicomotriz dio acceso a ese cuerpo y las reacciones de los niños en la escuela, ante ese cuerpo que ya no era un tabú, ese cuerpo que se podía tocar, abrieron un nuevo camino que es el de la fantasmática corporal. Esto implicó un trabajo que se situaba más allá del nivel simbólico, se situaba a nivel del imaginario, es decir, los fantasmas inconscientes que sustentan el comportamiento, así como el lenguaje de las personas.

Aucouturier y Lapierre (1980) señalan que “la actitud del niño frente al cuerpo del adulto se presenta a menudo de forma reactiva a los propios fantasmas que el adulto proyecta sobre él”. (p.p. 3-4) Por este motivo en el momento que un maestro o una maestra permite a los niños vivenciar su cuerpo en el plano afectivo, pulsional, fantasmático, la relación entre ambos cambia, el maestro deja de ser la autoridad institucional y crea una relación de persona a persona, auténtica, teniendo como consecuencia una mejor calidad en la relación pedagógica con sus alumnos.

Aucouturier, ya sin la colaboración de Lapierre, ha dedicado mucho tiempo a la comprensión de la génesis de los fantasmas y su desarrollo a lo largo de la infancia.

Se puede decir que actualmente la Práctica Psicomotriz educativa de Aucouturier es considerada como la puesta en juego de las emociones del niño, en un espacio seguro y que cuenta con un tipo de material específico; donde se sostiene el placer que encuentra el niño de actuar, de expresarse a todos los niveles y con la naturalidad que le caracteriza; donde el telón de fondo es el placer que se da a través de la relación que el psicomotricista instaura con el niño. Durante las sesiones de psicomotricidad los niños vienen acompañados en su proceso evolutivo, ayudándoles a enfrentar en modo adecuado las temáticas inherentes a su crecimiento. La Práctica Psicomotriz es un itinerario de maduración que a través de una serie de vivencias tiene el objetivo de favorecer el desarrollo armónico del niño en su globalidad, en donde se toma en cuenta la dinámica que existe entre las áreas afectiva, cognitiva y motora de la persona y busca su equilibrio.

La propuesta de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier está constituida por un conjunto de conceptos y estrategias fundamentados desde la práctica; su teoría no hace una síntesis de conceptos sino que utiliza aquellos que le permiten entender las situaciones vivenciadas, con el objetivo de comprenderlas y profundizarlas. Consiste en un tejido interdisciplinar que emplea conceptos procedentes de algunas teorías como el psicoanálisis y la psicósomática. En ciertas ocasiones usa el significado del concepto tal cual ha sido creado, pero en otras ocasiones lo usa con diferentes interpretaciones para aplicarlo a la Práctica Psicomotriz, además algunos conceptos usados en la Práctica han sido creados por el propio Aucouturier.

3.2 Conceptos principales.

La Práctica Psicomotriz tiene un sustento teórico en constante evolución. Con el tiempo los conceptos han sido revisados, profundizados, reelaborados, dando por resultado una teoría con una base sólida, coherente, que da respuesta a quien busca comprender al niño en su desarrollo, en su forma de ser ante el mundo. Según Aucouturier (2004) “las referencias teóricas y prácticas no han de ser una restricción sino las claves de la libertad de pensamiento, de acción y de creación de todo psicomotricista.

Respecto a la Psicomotricidad Aucouturier (2004) nos dice que:

“El concepto de psicomotricidad pertenece al ámbito del desarrollo psicológico y se refiere a la construcción somatopsíquica del ser humano en relación al mundo que le rodea (...) Efectivamente las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo, desde las representaciones inconscientes más originarias a las más conscientes”.(p.17)

La psicomotricidad es un conjunto de actividades que tienen la intención de favorecer un desarrollo armonioso en el niño. A partir de la espontaneidad del niño, de su placer de hacer, de accionar y de jugar se le acompaña en su proceso evolutivo, ayudándolo a enfrentar en modo adecuado las temáticas relativas a este periodo de su vida.

La acción esta en el corazón de la psicomotricidad, porque en este periodo de maduración psicológica, es a través de la acción que el niño formará su pensamiento. "La psicomotricidad es una invitación a comprender todo lo que expresa el niño de sí mismo por la vía motriz, una invitación a comprender el sentido de sus conductas" (op. cit.).

A continuación se explican los conceptos mas importantes de la Práctica Psicomotriz del profesor Aucouturier. El orden de presentación no tiene que ver con el grado de importancia, ya que se puede decir que todos son parte de un conjunto. Con el propósito de clarificar la articulación que existe entre los conceptos, al final de esta sección se presenta un esquema.

Pulsión.

La pulsión es un empuje biológico instintivo necesario a la supervivencia del niño. El objetivo de la pulsión es la satisfacción inmediata de la necesidad: apunta entonces, a la conservación de la integridad del cuerpo y la perpetuación de la especie, por lo que descarto enseguida la concepción de la pulsión que no esté orientada hacia la integridad, la continuidad, la realización de las potencialidades y a la adaptación del

organismo al medio ambiente. (Aucouturier, citado en Vázquez s/a a, p.6, no publicado) Entendemos que toda pulsión, en su evolución, ha de llegar a ser pulsión de vida, pulsión de existir, de ser.

Pulsión de placer.

Para definir este concepto Aucouturier nos dice que:

"Cuando el recién nacido es alimentado, este vive un placer de órgano bucal y digestivo y ese placer orgánico deja en la psique recuerdos de placer, ahí se sitúa la relación más arcaica entre la soma y la psique, a este nivel para mí se inicia toda la dimensión somatopsíquica del ser humano que se va a desarrollar más tarde por lo que llamamos dimensión psicomotriz. Por lo tanto, podemos hablar de una pulsión del placer porque los órganos satisfechos viven ese placer y van a dejar una marca en la psique, es decir, recuerdos de placer y pienso que hay que tener en cuenta que hay que ver ese placer como fundador de la psique". (Aucouturier, 1992, p.1, no publicado)

Impulsividad motriz.

Es una necesidad del niño pequeño, por moverse, por ejercitar su musculatura y expresarse a través de ésta como forma privilegiada, sobre todo durante los primeros tres y medio años. Esto, debido por una parte a la carga energética (pulsión) centrada en el aparato muscular y, a la aún precaria capacidad de expresión simbólica, y de lenguaje. La impulsividad motriz del niño es entendida como placer de dominar el mundo y también como placer de "decirse" profundamente.

Según Gerard Mendel, (citado en Vázquez s/a b, p.2, no publicado) en el origen del funcionamiento humano se encuentra el "fenómeno placer", fundado en principios orgánicos de satisfacción de la necesidad. La pulsión de placer queda situada en la articulación de lo somático y lo psíquico, y vinculado al fenómeno de búsqueda del placer y que han demostrado los estudios de la Biología y la Química

(descubrimiento de las endorfinas). Así, la pulsión de placer es el constitutivo de la primera organización psíquica, referida a la función mnémica en los recuerdos de placer obtenidos del fenómeno placer y su repetición y retroalimentación, y en donde la movilización energética se traduce en dicha búsqueda de placer, es decir, la repetición de los estados de placer obtenidos en la satisfacción de la necesidad y registrados en un nivel de memoria arcaica, de carácter sensorial.

Acción.

Aucouturier (2004) la define de la siguiente forma:

“La acción es un proceso dialéctico que implica el sujeto y al « objeto », lo que quiere decir que una acción completa ha de entenderse en términos de interacción y de transformación entre dos seres y más tarde entre dos funcionamientos psíquicos (...). El carácter fundamental de la acción es la reciprocidad de las transformaciones del sujeto y del « objeto » aunque hay que señalar que la transformación que se produce en el niño es diferente a la transformación que se produce en la madre, ya que no tiene la misma madurez biológica ni psicológica”.

(p.29)

Son las personas del entorno las que ayudan al niño a hacer el paso del movimiento a la acción. Toda acción busca una transformación externa e interna, si no se da esta transformación interna a nivel sensorial, tónico y emocional, no se puede hablar de acción.

El éxito de la acción del bebé depende del placer de la madre cuando él actúa sobre ella y esto condiciona su evolución. Efectivamente un medio maleable, transformable, garantiza la evolución del niño, lo que continúa siendo válido para toda la vida.

Engramas de acción.

Para explicar este concepto Aucouturier (op. cit.) nos dice:

“El niño interioriza las secuencias de transformación del cuerpo que resultan de sus acciones, va haciendo una reserva de acciones propias, confundidas con las de la madre, que se graban en el conjunto del sistema neurobiológico, según procesos bioquímicos, eléctricos y hormonales y se almacenan en el cerebro y en la musculatura. Las descargas de endorfina que acompañan el placer de la acción facilitan el almacenaje de las secuencias de transformación corporal.

Llamamos engramas de acción a estas secuencias interiorizadas. Los engramas no son recuerdos, tampoco son representaciones, ha tenido lugar algo que no tiene un lugar psíquico, pero que sí tiene un lugar corporal.

Los engramas de acción son el crisol de los escenarios fantasmáticos de la acción, de la actividad onírica y de todos nuestros deseos inconscientes arcaicos a partir de los que se desarrolla toda actividad psíquica. (...) El conjunto de engramas de acción forman el estrato primitivo del afecto de placer. Los engramas de acción se fusionan con el afecto de placer para abrir al niño al mundo de las representaciones inconscientes y al los intercambios con el mundo exterior”. (p.31)

Engramas de inhibición.

Las vivencias dolorosas, como consecuencia del continuo fracaso de las acciones de transformación, vienen registradas en el mismo sitio que los engramas de acción, es así que Aucouturier llama engramas de inhibición “a los engramas dolorosos porque crean un bloqueo neurobiológico que detiene -inhibe- la circulación de los engramas de acción y el afecto de placer”. (Aucouturier, 2004, p.32)

Además Aucouturier agrega:

“Los engramas de inhibición son el crisol de las representaciones corporales (las somatizaciones) que pueden explicar los trastornos somáticos precoces del recién nacido asociados a la sensación de

vacío. Estos engramas son también el crisol del miedo y de la fijación de imágenes obsesivas acerca de la devoración, la explosión, la amputación, el aislamiento. Estas imágenes son un tentativo de representación inconsciente de las somatizaciones, que no tienen un sentido psíquico (...) Los engramas de inhibición son estáticos y constituyen el afecto del displacer. En el futuro toda situación afectiva de sufrimiento tendrá el efecto de actualizar el afecto de displacer de los engramas dolorosos de la infancia”.

La estructura tónico-afectiva.

Es un concepto que Aucouturier define de la siguiente forma:

“Los engramas de acción y los engramas de inhibición, inscritos en el mismo sistema neurobiológico, se interrelacionan y forman la estructura tónico-afectiva básica de cada individuo; una estructura en la que el afecto de placer y el afecto de displacer son dependientes en una interrelación constante, una estructura en la que también está presente la estructura tónico-afectiva de la madre.

La estructura tónico-afectiva del bebé es el origen de los hábitos posturales y motores que persistirán toda la vida a pesar de las posibilidades de adaptación al entorno (...) los afectos de placer y de displacer son el resultado de los engramas corporales y dependen de la relación con el “objeto”. Permitirán expresar las emociones que se manifestarán en la relación. Las emociones actualizan los afectos”. (op. cit. p.33)

La expresividad motriz.

El concepto de expresividad motriz se refiere a una expresión del niño a través del movimiento en la que emerge su historia afectiva arcaica de los primeros meses, es decir, sus primeras experiencias en torno a las relaciones afectivas y a las primeras imágenes no verbalizables; la expresividad motriz es la motricidad que mediatiza el

imaginario, las imágenes y la acción. La motricidad es la vía privilegiada de expresión de los contenidos inconscientes que son los fantasmas de acción

La expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que lo rodea.

La función materna.

En los primeros meses de vida el niño vive un estado de indiferenciación entre sí y el otro, de confusión, de una ausencia del límite entre el interno y el externo, de dispersión en el tiempo y el espacio. El niño no posee todavía las herramientas para protegerse de los excesos de estimulación provenientes del mundo externo (estimulaciones táctiles, visuales, auditivas, etc.). Su existencia se puede decir que es intermitente, con grandes momentos para dormir y breves momentos para satisfacer sus necesidades.

Esta situación es muy angustiante para el niño, y es la madre o quien cumple la función materna quien contiene a este niño a través de todos los cuidados y deseos, creándole una envoltura. Es una envoltura que viene del exterior, es una envoltura tónica, táctil, vocal, de lenguaje, sonora. Todo este placer que envuelve al niño le evita la fragmentación.

La tarea de la madre y del padre es contener los excesos de sensaciones, de fantasmas y de afectos, ofreciendo lo que Winnicott define como sostenimiento.

Para Winnicott (1981) el sostenimiento protege contra la afrenta fisiológica; toma en cuenta la sensibilidad epidérmica del bebé: tacto, temperatura, sensibilidad auditiva, sensibilidad visual, sensibilidad a las caídas (acción de la gravedad); así como el hecho de que el bebé desconoce la existencia de todo lo que no sea él mismo; la función de la madre o quien cumple la función materna, incluye toda la rutina de cuidados a lo largo del día y de la noche, sigue, así mismo, los cambios casi imperceptibles que día a día van teniendo lugar en el crecimiento y desarrollo del bebé, cambios tanto físicos como psicológicos.

Se puede decir que tanto las madres como los padres deberían ofrecer un cuidado satisfactorio a su hijo o hija, sin embargo, esta capacidad de maternaje y paternaje está condicionada por la propia historia de cada uno de ellos y por la cultura. Los modelos educativos recibidos por los padres, la información, así como el sistema de actitudes adquirido serán fundamentales para desempeñar la función materna o paterna. En situaciones extremas, aún teniendo información suficiente, si en el padre o en la madre no existe el deseo de acompañar y ayudar el desarrollo de su propio hijo, será muy difícil para ellos desarrollar ese papel, teniendo (probablemente) una repercusión negativa en el niño.

Para dar un buen sostenimiento, la madre debe instaurar una relación profunda de afectos y de imaginario con el niño, que le permita mostrar la capacidad de regresión con el propio niño y al mismo tiempo de situarlo en la realidad, de dejarse transformar en la interacción con él, pero no al grado de perderse con él. Esta relación profunda entre la madre y el niño le permite a éste de integrar al "otro" (incorporarlo) en sus afectos, de asociar las propias sensaciones físicas el placer o displacer del "otro". Las interacciones corporales entre el bebé y la madre son la base de los fantasmas de acción.

Fantasma de acción.

Actualmente una referencia clave para la Práctica Psicomotriz es, seguramente, el concepto de fantasma de acción que emerge de las experiencias corporales compartidas entre la madre y el bebé. Los fantasmas de acción animan todas las actividades y juegos del niño facilitando el acceso al sentimiento de continuidad del placer de ser uno mismo, abierto a los demás.

“El bebé solo en su cuna, cada vez que se siente oprimido por el dolor de la insatisfacción de sus necesidades, reproduce la acción de chupar, de una manera similar pero no idéntica a las veces que la ha repetido con su madre. Poniéndose los dedos en la boca intenta recuperar el placer de las sensaciones de la acción de mamar, y con ellas recuperar el placer de la unidad dual. Es decir, el bebé reproduce una acción que ha dado placer a él y a su madre a la vez (...) La reproducción de la

acción es el pivote sobre el que se articula la actividad fantasmática. En efecto, a partir de esta reproducción, nace el deseo de acción, es decir, nace una reproducción ilusoria de la acción y del placer que le mantiene en relación con el « objeto », y, como consecuencia, calma momentáneamente el horror de la falta de respuesta de parte del « objeto »". (Aucouturier, 2004, p.52)

Una representación ilusoria de la acción, destinada a amagar la realidad, es un fantasma de acción que permite que el bebé, en torno al sexto mes, pueda recuperar el objeto perdido y actuar imaginariamente sobre él obteniendo como resultado la seguridad afectiva y el placer. El fantasma de acción es una representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el "objeto" y de actuar sobre él. (op. cit.)

El fantasma de acción pone de manifiesto una intensa y precoz actividad psíquica inconsciente que corresponde a un grado cualitativo de integración somatopsíquica. El fantasma resulta de las interacciones corporales entre el bebé y la madre, que hacen evolucionar el impulso biológico instintivo del bebé. El fantasma de acción pone pues de manifiesto una nueva organización pulsional que pone de relieve que la prima actividad psíquica del ser humano tiene sus raíces en el cuerpo en relación.

Unidad de placer.

Gracias a las acciones de transformación que le procura el objeto externo el bebé va incorporando un conjunto de sensaciones que es el resultado de la calidad de los cuidados que recibe: lo incorpora como envoltura externa olfativa, sonora, visual, táctil, postural y llega a ser una envoltura propia. La cobertura externa se hace envoltura propia y le permite al bebé sentirse recubierto de manera continua creando una unidad de placer en él. (Anzieu, 1994)

La cobertura protectora común que estructura al bebé es el primer continente corporal y si la madre cumple adecuadamente su función y "envuelve" bien al niño, las angustias de éste estarán mucho más atenuadas, porque estarán contenidas. Esto permite al niño unificar su placer por intermedio del "otro", naciendo en él una

unidad de placer. Se puede constatar que entre los seis u ocho meses el bebé se toca, se coge las manos, los pies, se siente feliz de estar entero, unificado.

Como lo describe Aucouturier cada transformación provocada por una acción, ayuda a construir la unidad de placer y, a medida que las transformaciones evolucionan, la unidad de placer se va desarrollando hasta llegar al primer grado cualitativo de la unidad. Este grado cualitativo interiorizado permite al bebé acceder a la cenestesia, es decir al sentimiento narcisista temprano de tener un cuerpo, lo que llevará a una primera "intuición de sí mismo", una primera representación, que le garantizará la continuidad de su existencia.

Se puede decir que el desarrollo de la unidad de placer va a manifestarse por la capacidad de decir "Yo, yo soy, yo hago", la palabra "Yo" es un símbolo que es usado por los niños de más o menos tres años, es un representante de esa constitución interna de la unidad de placer.

Las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo.

“Si la interiorización de transformaciones es pobre en cantidad y cualidad se corre el riesgo de no alcanzar la unidad de placer y en su lugar llegar a una sensación de vacío que se ha de llenar compulsivamente por medio de la agitación motriz” (Aucouturier, 2004, p.39).

La inconsistencia, incluso la ausencia total, de un entorno favorable tiene como consecuencia la imposibilidad de una integración somatopsíquica al nivel más primitivo en el niño.

Ya en los primeros meses de vida el bebé vive los acontecimientos afectivos dolorosos como amenazas que se engraman en todo su cuerpo dejando huellas dolorosas que no tienen un “lugar psíquico”, por la falta de organización psíquica en este momento, pero esto será la causa de la aparición de las angustias arcaicas de pérdida de cuerpo.

“Cuando la envoltura protectora es débil por el fracaso de los procesos de transformación, que han sido difíciles, y a veces imposibles, las experiencias dolorosas se interiorizan y las angustias arcaicas no se pueden contener. Las angustias arcaicas limitan la constitución de los fantasmas de acción, el placer de los primeros pensamientos ilusorios que mantienen unido al bebé y a su madre, cuando ella no está. En estos casos tanto las funciones somáticas maduras, como las que están en desarrollo, son escasamente estimuladas por el placer por lo que se desarrollan más lentamente y su función será menos eficaz”. (op. cit. p.48)

La angustia de caída.

Los niños que no se han sentido bien sostenidos, ni protegidos, experimentan el miedo a caer, a precipitarse en el vacío o al abismo. Desde el nacimiento el bebé experimenta el miedo a caer, debido a la pérdida del sostén que había tenido en el saco uterino y a la intensidad del peso que le aplastaba y le precipitaba al vacío, por lo que necesita sentirse bien sostenido y protegido para continuar desarrollando sus competencias sensoriales, motrices y relacionales. Los niños que viven esta angustia de caída se sostienen “colgándose” por ejemplo, de los olores, de algunos sonidos, de los ritmos, de determinadas fuentes luminosas o teniendo en sus manos un objeto duro del que no pueden separarse.

La angustia de falta de límites.

La angustia de falta de límites fue descrita por Tustin (citado en Aucouturier, 2004). “El bebé, a los tres o cuatro meses, se siente formado solo por elementos fluidos y gases. Únicamente absorbe líquidos y lo que evacua es poco sólido, por lo que, si no contiene estos elementos fluidos en su interior por medio de una envoltura sólida, puede ser destruido a causa del goteo continuo de esta sustancia interna”.

Hay niños que cuando están invadidos por la angustia de disolución o de licuación se desbordan como una cascada y se desparraman sin ninguna contención. Por esto a menudo se sienten confundidos con lo que se desborda y fluye: el agua de la llave, las cascadas, el agua que pasa debajo de un puente, la sangre que fluye en una herida; y también con el aire o el viento: se sienten fascinados por el movimiento del aire y los movimientos giratorios.

La angustia de explosión.

Se observa la angustia de explosión por el miedo que tiene un niño de explotar él mismo o por el miedo a que las cosas puedan explotar. Niños así pueden tener estados de pánico por el miedo a que exploten las pelotas, los globos o los fuegos artificiales o cuando en una tormenta caen los truenos.

La angustia de rotura.

La angustia de rotura que muestra el terror del niño ante la posibilidad de partirse en dos, ha sido descrita por Hagg (citado en Aucouturier, 2004):

“El niño teme sentirse partido en dos mitades como una nuez y caerse en el agujero así creado (...). Además de la angustia de rotura a partir del eje sagital, se puede encontrar también la angustia de rotura a nivel cervical o lumbar. Si la cabeza no está bien sostenida, el bebé puede sentir el horror de perderla y si no se siente animado para esforzarse en la conquista de la vertical puede sentir su unidad excesivamente tensa, dura, lo que puede perdurar por medio de una angustia de rotura a nivel lumbar”. (op. cit. p.p. 44-45)

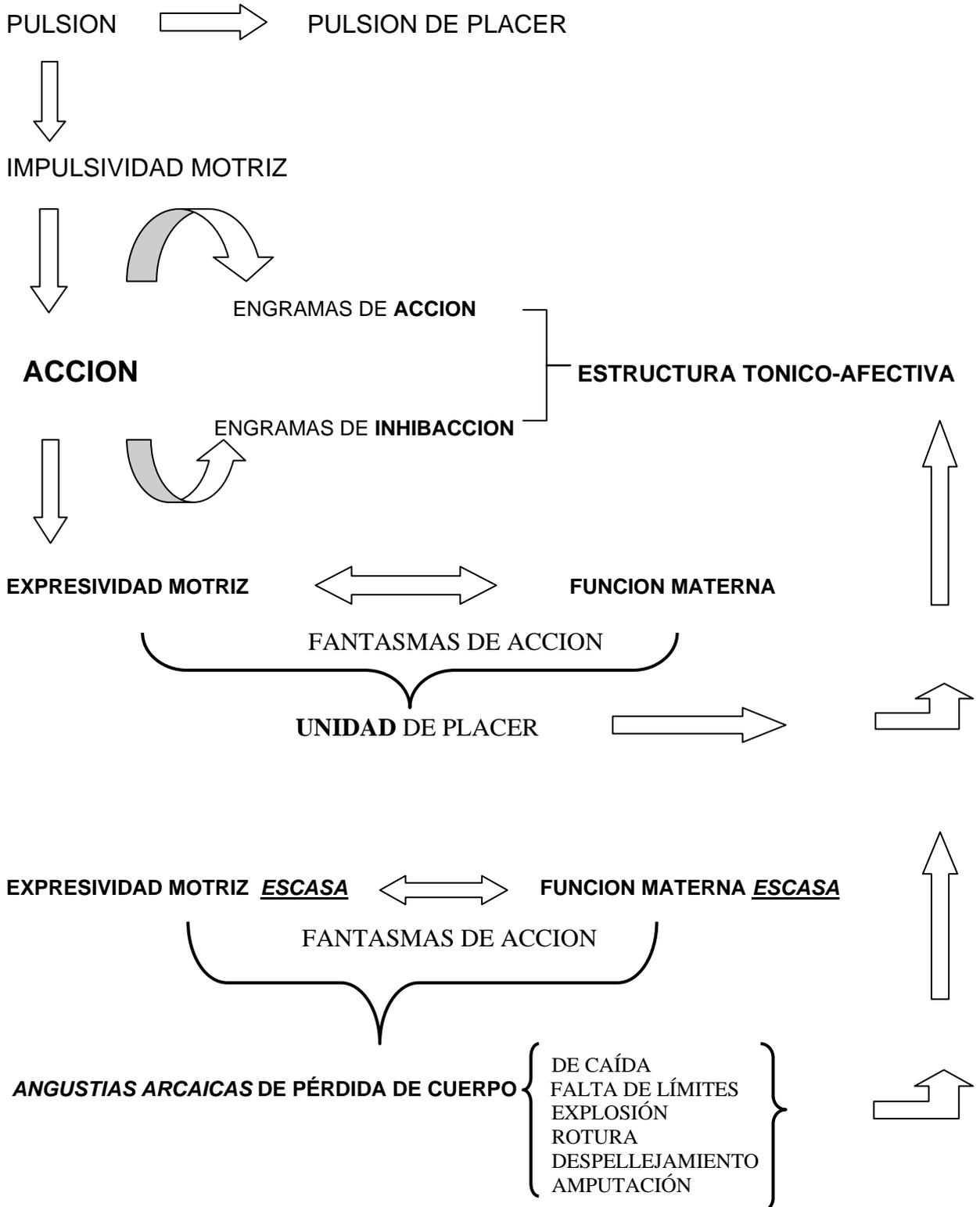
La angustia de despellejamiento y amputación.

Esta angustia se puede presentar en un bebé cuando ha sido separado de su madre bruscamente, sin tomar precauciones, esto crea en el niño una sensación como si le quitarán o le arrancaran alguna parte de su cuerpo.

Efectivamente como lo describe Aucouturier, el bebé siente que le han arrancado su piel y esta herida suele ir acompañada de descargas emocionales dolorosas, llantos, escalofríos. La agresión sufrida por la separación de la madre puede dejar estigmas (dermatitis) unidos a alteraciones respiratorias o circulatorias y problemas en la alimentación. Estas partes amputadas al cuerpo del bebé pueden engendrar en el futuro imágenes obsesivas de cuerpos cortados, despedazados, devorados.

Hasta aquí se han descrito algunos conceptos teóricos de la Práctica Psicomotriz propuesta por Aucouturier que son esenciales para el psicomotricista. Estos conceptos forman el marco teórico que permiten al psicomotricista dar significado al movimiento de los niños. Para desarrollar su trabajo el psicomotricista debe poseer una total claridad conceptual que le permita dar una lectura e interpretación a la acción del niño, identificar lo que un niño nos dice a través de su expresividad motriz. Para observar la expresividad motriz de un niño el psicomotricista se vale de la relación que establece con él en la sala de psicomotricidad; se sabe que la teoría no basta para entrar en relación con un niño, es necesario establecer un diálogo tónico-emocional de tal forma que las vivencias que el niño comparte con el psicomotricista, junto con la concepción teórica y el conocimiento de sí mismo (que ha de obtener el psicomotricista a través de el trabajo de formación personal) den en su conjunto la posibilidad de intervenir en las sesiones de forma adecuada y espontánea de frente al niño.

CONCEPTOS PRINCIPALES DE LA PRACTICA PSICOMOTRIZ DEL PROFESOR
BERNARD AUCOUTURIER



3.3 Encuadre de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva.

El trabajo de Bernard Aucouturier sobre la psicomotricidad se desarrolla a partir de una crítica a los parámetros normativos de la escuela tradicional. La escuela generalmente culpabiliza el deseo, las pulsiones y el movimiento, la Práctica Psicomotriz propone dejarlas expresarse para conducir las poco a poco hacia medios más abstractos de expresión. No obstante que se favorece la liberación de las pulsiones, la Práctica cuenta con mecanismos de contención específicos.

El trabajo educativo tiene la función primordial de crear las condiciones necesarias para la maduración psicológica de cada individuo en el grupo y de ofrecer a cada niño las condiciones especiales necesarias para un desarrollo más armónico.

“Favorecer el desarrollo armónico del niño es ante todo darle la posibilidad de existir como sujeto único y de expresar un discurso propio y específico ante los avatares de su historia personal y es además darle la posibilidad de inscribirlo en el discurso general de la maduración psicológica, lo que resulta indispensable para desarrollar el placer de comunicar, de crear y de pensar, por lo que si no lo hace automáticamente, tendrá que ser objeto de una atención sostenida”.

(Aucouturier, 2004, p.p.148-149)

La Práctica Psicomotriz educativa debe ayudar al niño durante el periodo de maduración psicológica a desarrollar de manera armoniosa toda su dimensión psicológica a partir de la motricidad, de la acción y del juego. Se trabaja con lo que el niño tiene, con lo que sabe y quiere hacer, y parte de ahí para promover su desarrollo.

La Práctica Psicomotriz educativa abre un espacio en el cual se desarrolla libremente la espontaneidad de la acción, lo simbólico, la comunicación y la creatividad, por lo que el niño tiene la oportunidad de buscar el placer, de vivenciar su cuerpo en relación con el mundo, el espacio y los objetos, sin imposición de actividades programadas por el adulto. Con esta apertura se descubre toda la infraestructura simbólica y emocional de la acción espontánea.

Las sesiones se llevan a cabo generalmente al interior de la escuela, en un espacio adecuadamente preparado y seguro se permite al niño expresarse de modo auténtico y espontáneo, de relacionarse con adultos y niños, en el pleno respeto de sus ritmos y de sus modalidades relacionales. Privilegia la interacción entre niños ya que la posibilidad de estar con los otros y de compartir el placer favorece el desarrollo psíquico; se puede decir que la evolución del niño tiene que ver con su inserción en el grupo, con el hecho de ser aceptado o rechazado, con la posibilidad de comunicar y de actuar.

Idealmente en esta Práctica se tiene que trabajar en vinculación con el contexto escolar a fin de permitir el desarrollo armónico del niño en la escuela. Sin embargo puede haber un choque entre la situación emocional del trabajo psicomotriz y el contexto de una pedagogía tradicional racionalista, que abunda en las escuelas básicas, donde el niño no puede transferir las adquisiciones procedentes del espacio psicomotriz. Es, por lo tanto, necesario que la escuela tenga un proyecto educativo coherente con el que la Práctica Psicomotriz propone. Por ejemplo la Práctica no se puede actuar en una escuela donde lo más importante sea el rendimiento académico, sin que se miren las necesidades del niño, donde enseñar sea más importante que escuchar o educar.

“La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva requiere del marco institucional una serie de condiciones de las que la más importante es un espíritu de apertura en el equipo educativo de la escuela infantil” (Aucouturier, 2004, p.165). La directora, maestras, y especialistas que colaboran al interno de la escuela deben estar de acuerdo con la puesta en marcha del proyecto.

“La Práctica Psicomotriz exige a los equipos educativos un objetivo común, abierto al niño, que en los procesos de aprendizaje dejen un lugar importante a la acción, a la expresión libre, a la actividad lúdica, a la emoción y a la palabra ;así como a la atención sostenida y las potencialidades de cada niño en el grupo; una base pedagógica que privilegie la experiencia de los niños, la investigación colectiva y la elaboración en constante revisión de un proyecto pedagógico como

marco institucional necesario para el desarrollo psicológico de cada niño en el grupo”. (op.cit. p.165).

Antes de iniciar un proyecto de psicomotricidad en una escuela, es necesario tener un encuentro con las maestras de los niños que participarán en las sesiones. Se les hablará en este momento de los objetivos de la Práctica Psicomotriz, de los espacios en los cuales está dividida la sala de psicomotricidad y los momentos que conforman una sesión, es decir se describe el dispositivo espacio-temporal. Además se explica la importancia de la vía motriz para facilitar el desarrollo global de los niños y niñas, el significado del placer de hacer, de transformar y de expresarse. Se darán también indicaciones a las maestras que participan en las sesiones sobre la actitud a tener en la sala de psicomotricidad.

“Se ha de insistir en la observación de “cómo está el niño”, en la comunicación, la creación y la calidad del ajuste a sus producciones”. (Aucoutirier, 2004, p.166).

Durante el desarrollo de la Práctica Psicomotriz se tendrán al menos otros dos encuentros con el equipo educativo: uno a la mitad del proceso que sirve para verificar como se están desarrollando las sesiones, como se sienten las maestras en la sala, se aclararán las dudas que hayan surgido y se planearán estrategias específicas para poder ayudar a evolucionar a ciertos niños dentro de la sesión. En un último encuentro se hablará del proceso vivido por cada niño en la sala de psicomotricidad, se darán indicaciones para actuar algunas estrategias con los niños que revelen algunas dificultades.

Es importante considerar siempre en el proyecto un espacio para reunirse con los padres. En una reunión, que se realiza antes del inicio del proyecto, se explica de forma sencilla los objetivos de la Práctica y los beneficios que tiene para el desarrollo de sus hijos. Además, sabiendo que tipo de psicomotricidad realizan sus hijos podrán estar más atentos a los cambios que se den en el transcurso del proyecto. Regularmente se muestran a los padres fotografías (diapositivas) de una sesión de psicomotricidad y para poder ilustrar los momentos de una sesión, esta es

una herramienta que ayuda a los padres a tener una idea más concreta del proyecto que se actuará.

Cuando el proyecto termina se invita de nuevo a los padres para que den su opinión de cómo han vivido ellos el proyecto a través de lo que su hijo contaba o de los cambios que hayan visto en él. En este último encuentro se proyectan fotografías (diapositivas) de una de las sesiones realizadas por sus hijos, esto ayuda a los padres a tener aún más claro lo que sus hijos realizaban en el proyecto.

Como se ha dicho la Práctica educativa viene actuada con niños de 1 a 7 años aproximadamente, es decir desde que los niños pequeños asisten a la guardería hasta el segundo año de primaria. Una de sus características principales es que se realiza en grupo y estos son constituidos de acuerdo a la edad. En la primaria casi todos los niños de primero tienen la misma edad, así como los de segundo, pero en el jardín de niños hay quien tiene 3, 4 o 5 años por lo que se propone siempre hacer grupos homogéneos por edad. Estos grupos son constituidos por niños que no han sido identificados como problemáticos, sin embargo en muchas ocasiones la Práctica permite detectar algunos niños que muestran ciertas dificultades en su desarrollo, sea a nivel motor, afectivo o cognitivo. Si bien durante las sesiones de Práctica Psicomotriz, el psicomotricista mete en acto ciertas estrategias para ayudarlos, a veces no son suficientes. En situaciones así, se habla con las maestras para exponer los motivos por los cuales se piensa que estos niños presentan dificultades en su persona y si ellas están de acuerdo se toman las medidas pertinentes, es decir, se evalúa si actuando estrategias particulares en la escuela se puede resolver la situación o se habla con los padres del niño en cuestión para informarles como lo vemos y sugerirles que busquen una ayuda fuera del ambiente escolar.

Solo en Italia los grupos educativos contemplan desde el inicio la participación de niños con dificultades, esto es porque existe una ley que establece la integración educativa desde el jardín de niños hasta la secundaria. Sin lugar a dudas estos niños con "habilidades diferentes" obtienen beneficios de la Práctica Psicomotriz educativa, pero si su situación es muy grave este tipo de estrategia es limitada y no será significativa ni suficiente para ayudarlos.

El número de niños en un grupo varía de acuerdo a la edad, por ejemplo, para los niños más pequeños se sugiera una relación de un psicomotricista por cada tres-cuatro niños; en los grupos con los niños más grandes la relación puede llegar a ser de un psicomotricista por seis-ocho niños.

Por cuestiones prácticas es importante realizar el trabajo con un mínimo de dos psicomotricistas, aunque es posible que un solo psicomotricista pueda desarrollar la Práctica si el grupo no es numeroso.

Existe la posibilidad de que la psicomotricidad se realice fuera de la escuela, en algún espacio privado, pero esta situación presenta sus dificultades; en primer lugar, para la constitución propia del grupo, ya que para formarlo se debe considerar las edades de los niños que no deben ser de más de un año de diferencia; el segundo problema es la posibilidad de que padres retiren a sus hijos antes de la conclusión del proyecto de intervención, por lo que las relaciones establecidas en el grupo se verían afectadas; tercero, no existe un trabajo coordinado con la escuela, por lo cual se mantiene una distancia entre los objetivos que pretende la Práctica Psicomotriz y los de la escuela.

3.3.1 Objetivos de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva.

Cuatro son las finalidades de la educación que Aucouturier propone con insistencia, ya que responden a un proyecto educativo coherente y amplio, en el que se incluye la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva: crear, comunicar, acceder a la descentración y pensar.

La Creación.

Se intenta favorecer en el niño, la apertura de su vida imaginaria, de poner al descubierto su capacidad de crear, de inventar, de transformar y transformarse. La creación libera emociones, tensiones y la vida imaginaria, es decir en la medida que un niño crea proyecta al exterior sus deseos, sus afectos y sus emociones. Esta exteriorización en el acto de creación es ya una toma de distancia que favorece la descentración, indispensable en la evolución del pensamiento del niño.

La Comunicación.

El abrir al niño a la comunicación le permite ponerse con sus proyecciones y emociones en el lugar del otro y escucharlo. La apertura al otro no se da espontáneamente sino que es el resultado del itinerario de maduración que tiene su inicio en el nacimiento, incluso antes, y ofrece al niño la posibilidad de desarrollar la función simbólica en condiciones óptimas, de sentir placer en la relación, como base para el desarrollo de la socialización

La comunicación es una necesidad vital que no se satisface sino con la relación, con el lazo afectivo, con el "otro". La necesidad de comunicar se produce desde el nacimiento como una llamada al "otro", capaz de responder. La comunicación nace cuando el "otro" responde a la llamada intensa del niño de ser acogido y escuchado.

Formar al niño en el placer de comunicar es brindarle la posibilidad de sentirse aceptado, reconocido y comprendido en su discurso profundo. Formarlo a la comunicación es ayudarlo a verse de una manera y reconocerse en el deseo del "otro", lo que es muy gratificante para él. La apertura a la comunicación permite al niño compartir sus emociones, las situaciones de placer, sus miedos, comunicar quiere decir transmitir al otro lo que pienso, lo que deseo, lo que soy, es estar en una dinámica de intercambio, de (re)conocimiento propio y del otro.

Desde el momento en que se pone al niño en una dinámica de comunicación, se le pone en una condición para descentrarse. La comunicación así entendida es el preludio de la descentración que es indispensable para el placer de pensar y para la actividad operatoria. Ser capaz de comunicar es estar abierto a los otros y también estar abierto al conocimiento.

Debemos reconocer en el niño su comunicación no verbal y respetar los componentes verbales que contiene, pero esta es sólo una etapa en la que el niño no puede, ni debe encerrarse. Debemos llegar al lenguaje, sino el proceso estará incompleto porque somos seres de lenguaje y este es una toma de distancia de lo emocional.

Descentración.

Favorecer en el niño el desarrollo del proceso de descentración que permite el acceso al placer de pensar y al pensamiento operatorio. Ayudarlo a tomar distancia de sus emociones, a tomar la distancia suficiente en sus relaciones con el espacio, el tiempo, los otros y él mismo, ayudarlo a contener la excesiva invasión de su vida fantasmática, a reconocerse como ser humano y entrar en relación con los otros. Es necesario favorecer una evolución progresiva que le permita establecer relaciones más objetivas con las cosas, con las personas y consigo mismo. Como dice Aucouturier (2004) “la descentración es también tónico-emocional ya que supone la integración de la emoción en las representaciones mentales”. (p.157)

Pensar.

“El placer de pensar es el resultado de la actividad de representación que cubre el amplio campo que va desde las representaciones inconscientes (los fantasmas de acción) a las representaciones más conscientes”. (Aucouturier, 2004 p.155)

“En el placer de pensar se ha de tener en cuenta el juego de transformaciones que permite pasar de las formaciones inconscientes a sus traducciones conscientes indisociables del acceso al lenguaje”. (op.cit.) El placer de pensar en los niños de 3-4 años está en el movimiento, el pensar está pegado a la acción, es pensar haciendo. Más adelante el niño diseña un proyecto que luego desarrolla a través de la acción.

Como dice Aucouturier:

“Pero el pensamiento en acción evoluciona hasta que el niño es capaz de representar la acción sin hacerla, en un pensamiento asociativo que consiste en la mentalización de las acciones que se hacen, que se deshacen y se vuelven a hacer sin ningún efecto sobre el entorno”. (idem)

La maduración psicológica del placer de pensar resulta indispensable para llegar al placer de aprender y dominar el conocimiento, como otra manera de mostrar el placer de ser uno mismo.

3.3.2 Los principios de acción.

Es a través de los principios de acción que nosotros intervenimos, facilitando el proceso de maduración de la pulsión. La maduración de la pulsión es la capacidad que tiene el niño de dominar su acto, de ejercitarlo sin perder los límites.

Siendo la Práctica Psicomotriz un itinerario de maduración, tiene como principios de acción la movilización y la continencia de los afectos y del imaginario y su evolución hacia lo simbólico. Por lo tanto es necesario para el psicomotricista poner en acto durante las sesiones con los niños lo siguiente:

- Movilizar y contener lo que corresponde al orden de lo tónico-emocional.

Las emociones que no emergen, que se quedan atoradas en el cuerpo se deben de movilizar, debemos de favorecer su movilización mediante el juego sensoriomotor. La puesta en juego de la impulsionalidad motriz tiene el propósito de romper la coraza tónica y muscular en la que el niño contiene sus emociones. Hay que mover los afectos y las imágenes, las fijaciones. Es por esto que se favorece el placer del movimiento, de la destrucción.

- Movilizar y contener todo lo que es del orden de lo imaginario.

La puesta en juego del placer del movimiento en una relación de aceptación es la base de la movilización del imaginario, como vía se utilizan los juegos de aseguración. Al niño se le acompaña, se le sostiene en sus producciones, en sus propuestas. Es importante la relación que se mantiene con el niño, así como los roles asimétricos, jugar sin jugar.

- Ayudar al niño a tomar distancia respecto a sus relaciones.

Se ayuda al niño a simbolizar mediante el juego y la representación, se interviene para ayudar al niño a tomar distancia respecto a sus relaciones mediante la devolución que el psicomotricista hace al grupo y a cada miembro del grupo.

Se favorece el investimento de las emociones y de lo imaginario en el placer de representar y el placer de pensar. Se le ayuda a simbolizar, a representar, a comunicar. La representación es la metabolización de los esquemas desconocidos a los conocidos, darle sentido a lo desconocido, darle sentido a sus producciones.

El psicomotricista debe verbalizar la acción del niño, porque verbalizar es constatar su acto, es hacer presente que su accionar repercute en el mundo, que tiene significado. Es necesario en ocasiones redimensionar el imaginario del niño para que no se pierda en su vida imaginaria, dar el límite es ubicar al niño en la realidad y ayudarlo a tomar distancia de su emoción.

3.3.3 La sala de psicomotricidad.

Existen condiciones materiales que son necesarias para un adecuado trabajo con los niños. Una es el espacio donde se desarrolla la Práctica Psicomotriz, debería ser una sala específica para la Práctica, amplia, delimitada, luminosa, limpia, sin muchas decoraciones pero que a la vez sea atractiva para el niño. Son recomendables al interior de la escuela, la sala de gimnasia, de baile, o un salón amplio. “Una sala en la que los niños puedan evolucionar libremente, en la que el psicomotricista se ha de sentir bien y ha de poder vivir junto con los niños y las niñas el placer de ser y de existir”. (Aucouturier, 2004, p.166)

La sala de psicomotricidad debe ser un espacio seguro para el niño, en el cual se puede expresarse de modo auténtico y espontáneo a través del placer del juego y del movimiento. La seguridad es la primer cosa que debemos garantizar al niño, que el espacio no represente ningún riesgo físico para él. La sala donde se realiza la Práctica será siempre la misma, pudiéndose hacer modificaciones dentro del espacio si fuera necesario.

La disposición del material dentro de la sala depende de las dimensiones de esta, de la cantidad de material y de las características del mismo. Es parte del trabajo del psicomotricista encontrar la mejor disposición del espacio y el material para optimizar su práctica (ver anexo **A**). A continuación se hará una descripción de los materiales y de los espacios con los que cuenta una sala de psicomotricidad.

3.3.4 El dispositivo espacial y temporal de la sesión de psicomotricidad.

La Práctica Psicomotriz ofrece un espacio donde se favorece la evolución de la expresividad motriz de los niños y al mismo tiempo exige de un marco que la contenga, para ello la Práctica dispone de un dispositivo espacial y temporal.

El dispositivo espacial se estructura en dos lugares, cada uno con su dominancia expresiva, uno dedicado a la expresividad motriz y el otro a la expresividad plástica, representativa y al lenguaje. El primer lugar es muy amplio, está dedicado a la actividad de motriz y al juego, tiene su material específico, por ejemplo: bloques de hule espuma forrados de tela, colchones, un lugar donde poder realizar saltos, etc..El segundo lugar es menos amplio y su material es por ejemplo: plastilina, piezas de madera pequeñas para construir, plumones y hojas de papel.

Antes de que los niños entren en la sala, el psicomotricista la prepara para ellos. Se trata de dar un mensaje al niño de que se le espera para jugar. En cada sesión deberían encontrar la misma distribución de la sala y del material, porque es un factor que proporciona seguridad, facilita la anticipación imaginaria y también anticipa el placer.

Se distinguen diferentes etapas en la implementación del dispositivo, ya que “los espacios y las fases sucesivas se van ajustando progresivamente en función de la edad de los niños y del desarrollo de sus capacidades de acción y de simbolización”. (Aucouturier, 2004, p.171)

El dispositivo espacial y su material.

Se debe contar con cierto material básico para desarrollar la Práctica (ver anexo **B**). Es importante tener en cuenta que cada lugar tiene su material específico que facilita la dominancia expresiva. Por esta razón el material no se lleva de un sitio a otro. Es una regla que se ha de respetar si nos interesa que los niños hagan un recorrido progresivo por los diferentes niveles de simbolización.

El material usado para el espacio de la expresividad motriz, consiste en bloques de hule espuma forrados de tela, colchones o colchonetas, telas, cuerdas y pelotas; una estructura fija que permita a los niños subir para después saltar o deslizarse. Otro material suplementario pueden ser los cojines, los muñecos de peluche, recipientes tipo vasijas o pequeñas cubetas, antifaces, instrumentos musicales como tambores, cilindros y triángulos de hule espuma, cuerdas fijadas por donde se pueda trepar, una estructura que tenga la función de resbaladilla.

El material de la sala de psicomotricidad tiene la característica de que no determina previamente su uso, es decir, el material puede ser usado por los niños de tal forma que ellos mismos le den un uso particular, por ejemplo un cubo de hule espuma puede ser un caballo, un auto, una cama, un proyectil etc.; una tela puede ser una cobija, una capa, el techo de una casa, un tapete etc.; una cuerda puede ser una serpiente, un látigo, una caña de pescar etc.. El lugar donde se salta puede transformarse en una montaña, en un castillo, en un árbol etc.

En el lugar de la expresividad plástica el niño encuentra a su disposición plastilina, piezas de madera pequeñas para construir, plumones y hojas de papel. Una banca o sillas, una mesa o escritorio, un pizarrón, juegos de mesa (por ejemplo rompecabezas) que podrían ser material de apoyo para este segundo espacio.

Generalmente la distribución de los espacios es permanente y se varía sólo la forma en que son presentados los cubos de hule-espuma, ya que comúnmente se construyen torres para que sean destruidas, pero se pueden hacer con los mismos una plataforma para subir. Estas son propuestas que se hacen con el material, pero es el niño a decidir cómo usarlo.

Aucouturier respecto al dispositivo temporal señala que:

“Se estructura por medio de fases sucesivas que se proponen a los niños para que puedan pasar por diferentes niveles de simbolización, para que puedan sentir placer en un itinerario de maduración psicológica, que podría resumirse en pasar del cuerpo al lenguaje verbal. Cuenta con tres momentos:

- Un primer momento para la expresividad motriz y el juego simbólico. (Proceso de aseguración por medio del juego)
- Un segundo momento para la “historia” narrada al grupo. (Proceso de aseguración por medio del lenguaje)
- Un tercer momento para la expresividad plástica o de representación.

A estos momentos debemos incluir dos rituales, uno llamado de entrada o inicial y otro de salida o final”. (Aucouturier, 2004, p.168) (ver anexo C)

Las sesiones de psicomotricidad no tienen una duración exacta, ya que es variable en función de la edad de los niños. Una hora es un tiempo suficiente para desarrollar todos los momentos, para que un niño haga un recorrido por los diferentes espacios de la sala, para los niños más pequeños a veces bastan 45 minutos y con los más grandes se podrían hacer las sesiones de 70 minutos.

No existe un tiempo determinado para cada momento de la sesión ni para cada tipo de juego; por ejemplo, no se destinan 15 minutos para el juego sensoriomotor o 20 minutos para el juego simbólico etc.. Es la lectura que da el psicomotricista a la situación que se está viviendo en un momento preciso de la sesión lo que determina su duración.

Antes de entrar a la sala los niños y niñas se deben de quitar los zapatos y de preferencia también los calcetines. Esto es ya un primer límite para ellos, porque no pueden jugar en la sala con zapatos ya que el material como colchones, colchonetas y cubos de hule espuma están forrados de tela y los ensuciarían rápidamente; pero más que nada se pretende que sus pies entren en contacto directo con el pavimento, que sientan esa parte de su cuerpo que es muy importante, pues constituye el apoyo de toda su persona. El espacio y el tiempo dedicados a cambiarse son importantes, el psicomotricista debe estar atento también ha estas cosas.

El ritual de inicio.

El lugar del ritual de inicio es un lugar fijo dentro de la sala y es un momento donde

los niños se sientan antes de iniciar la sesión, puede ser sobre el piso pero es recomendable que haya una banca o sillas pequeñas, desde ahí los niños podrán visualizar la sala.

El ritual de inicio sirve para dar las reglas, los límites, lo que es posible hacer o no hacer. La regla más importante es el no hacer mal y no hacerse mal, no lastimarse. El niño es llamado por su nombre, reconociéndolo como persona y para evitar errores se pone su nombre en una tira autoadhesiva sobre su playera.

Este ritual inicial se hará siempre y nos servirá en lo sucesivo para ver como viene el niño (tranquilo, inquieto, alegre etc.). Da la posibilidad al niño de hablar y sobre todo de ser escuchado, lo que un niño dice es importante. En una sesión el relato de un miembro del grupo es facilitador para la expresión de los otros. Pero, no siempre los niños platican algo y esta decisión se debe respetar, no ser insistentes, no hacer preguntas directas que incomoden al niño. Algunas de las cosas que dicen los niños al inicio de la sesión pueden emerger en el curso de esta o pueden ser retomadas por el psicomotricista.

El ritual sirve también para dar un momento de contención, el saber esperar es importante, además la espera incrementa el deseo. Algunas veces se recuerda lo jugado en la sesión anterior, se hace la conexión entre una sesión y otra, lo que le permite al niño dar continuidad al pensamiento a través del tiempo.

En la primera sesión de un proyecto se precisa a los niños que pueden jugar libremente y que los psicomotricistas están ahí para facilitar sus juegos. Se indica cual es el puesto donde pueden realizar los saltos y se dice que las torres que se han construido con los bloques de hule-espuma pueden ser destruidas y que también con los mismos bloques se puede construir; se muestra el resto del material (telas, cuerdas, peluches) y se dice que se pueden usar para los juegos.

El primer momento, la expresividad motriz.

Después del ritual de inicio el niño es libre de jugar, de moverse en la sala, de manifestar sus emociones, los niños invisten la sala y el material como ellos mismos

lo desean. Tienen un espacio donde vivir su expresividad motriz, que contiene todo lo imaginario del cuerpo; lo que sucede en este primer momento es una explosión de movimiento, de juego sensoriomotorio, se ven niños saltando, corriendo, trepando, rodando, buscando desequilibrios, cayendo y metiéndose en pie, subiendo, destruyendo las torres (hechas con los bloques de hule espuma) que el psicomotricista les prepara.

Rápidamente en la sala de psicomotricidad los niños empiezan a desarrollar los juegos que Aucouturier (2004) ha llamado “juegos de aseguración profunda” los cuales tienen la función de asegurar frente a la angustia, son universales e independientes de las influencias culturales. (ver Cap. 5)

Todas estas acciones y estos juegos, que el niño repite incansablemente, son universales; tienen la función de asegurarlos en relación a la angustia de pérdida de la unidad de placer, que es originada por la limitación a la acción, que sufre el niño; pero también por la angustia de pérdida de la madre.

Los juegos sensoriomotores forman parte de estos juegos; pertenecen también a este tipo de juegos: el destruir, envolverse, esconderse, ser perseguido y los juegos de identificación con el agresor, además los juegos como el vaciar-llenar, reunir-separar, etc..

El lugar donde predomina el placer sensoriomotorio le brinda la posibilidad de vivir la estimulación laberíntica y así experimentar el placer de las variaciones tónicas a través de la tensión y la relajación, una serie de rupturas tónico-emocional, que favorece el despertar del imaginario. A través de las sensaciones originadas por el movimiento se le permite al niño de recobrar o encontrar el propio cuerpo, así vemos por ejemplo que algunos niños al vivir una fuerte emoción en la sala de psicomotricidad, se dirigen por ejemplo a saltar, o corren o se ruedan etc.. Se reviven situaciones corporales que remueven afectos, porque el tono es creado de una parte fisiológica y una parte afectiva.

En el juego sensoriomotor el niño siente su cuerpo, vive emociones y de esta forma puede reactualizar recuerdos de tipo corporal, que son los más arcaicos, en los que

existen sensaciones de placer y de displacer; la suma de estas sensaciones si son vividas con placer, podemos decir que dan un sentimiento de unidad del cuerpo, que permite la estructuración de totalidad de cuerpo.

El placer sensoriomotor favorece la maduración de una representación de sí bien estructurada, de un sentimiento de sí más firme y por consecuencia un distanciamiento de la influencia del ambiente. La unión de sensaciones, imágenes y afectos componen la unidad de sí. Ahora bien, mientras más vivencias placenteras tenga el niño mayor será este sentimiento de totalidad, y por el contrario mientras más sean las zonas de displacer del cuerpo será más frágil esta estructuración. Algunos niños no llegan ni siquiera a una unidad del cuerpo y lo viven fragmentado.

En este primer momento convergen con los juegos de aseguración profunda, o surgen a partir de éstos, los juegos simbólicos, que vienen llamados por Aucouturier de aseguración superficial, los cuales se pueden desarrollar en toda la sala. Durante las sesiones, así como sucede en el desarrollo del niño, los juegos simbólicos de aseguración profunda dejan paso progresivamente a otros juegos simbólicos, llamados de aseguración superficial, “que actúan como escudos imaginarios que protegen al niño de los conflictos menores y más recientes (...) mantienen la integridad adquirida en los primeros años y dependen de las identificaciones culturales”. (Aucouturier, 2004, p.184)

Son juegos donde se “finge”, “se hace finta de...” o se juega a “como si”. En estos juegos se representan o mejor dicho se juegan los fantasmas de destrucción y de devoración, que son los fantasmas originarios. El juego simbólico se realiza en toda la sala, y son los juegos en el que el niño da a un objeto o a sí mismo una característica o elementos que le permiten continuar la creación de su juego, se inventan historias, personajes (el lobo, el monstruo, los súper héroes). Tiene la característica de que al simbolizar se puede comunicar con el “otro”.

En el juego simbólico el psicomotricista sostiene las producciones de los niños, los ayuda a dar continuidad a sus proyectos, acompaña su accionar compartiendo sus emociones. Se construyen con los cubos de hule-espuma casas, castillos, refugios, cuevas, barcas, etc. todo esto a partir de la iniciativa del niño. El material cobra vida, es así que una simple cuerda puede ser una víbora, una manguera, un látigo, una

trampa etc.. Una pelota puede ser una bomba, una fruta. Las telas sirven para crear barcas, cobijas, para ser usadas como vestidos, capas, sombreros etc.. Las situaciones creadas son incontables, lo importante de esto es que el niño cuenta de forma inconsciente su historia afectiva profunda. También, estas acciones y juegos tienen la función de "interactuar" con el mundo externo y de experimentar la propia capacidad de modificar el mundo. La interacción es fundamental para el funcionamiento cognitivo.

El segundo momento, la historia.

En el último tiempo Aucouturier ha sugerido la introducción de una historia que toque particularmente los fantasmas que pudieron emerger durante el juego: la devoración, el abandono, el miedo al agresor...

El cuento está ubicado entre el tiempo del juego y el tiempo de la representación porque ubicado ahí ayuda al niño a representar acciones sin actuarlas, pero pensándolas. El cuento favorece el desarrollo de la representación mental y el pasaje a otros medios de representación. La historia debe estar cargada de emoción a fin de que el niño pueda vivir emocionalmente la representación mental. La razón por la cual el cuento es tan importante en este itinerario psicomotriz que va del placer de actuar al placer de pensar es que tiene un gran poder de descentración.

Al contar la historia se necesita ayudar al niño a que le ponga palabras a las imágenes que son fuertemente cargadas de emoción. Las palabras sobre las imágenes tienen la función de atenuar los efectos y de tranquilizar al niño, y esto podría ser una aseguración profunda a través del lenguaje.

El tercer momento, el de la expresividad plástica o de la representación.

Este tercer momento se realiza en un lugar específico, que se abre sólo para este preciso momento, pero que puede ser instalado desde el inicio de la sesión y se le puede pedir al niño de no utilizarlo inmediatamente. Después de haber realizado los

juegos del primer momento y escuchado la historia se pasa a este tercer momento que tiene la función de estimular las proyecciones de la representación de sí a través de medios diferentes al cuerpo (el dibujo, el modelaje, la construcción) y de facilitar de esta forma una toma de distancia de la emoción. La toma de distancia se da a través de la limitación del movimiento y a través del uso del lenguaje. Aquí, el niño detiene su cuerpo, por lo cual debe cambiar su forma de proyectarse ante el mundo y buscar otras vías de expresión.

La **construcción** libre, con pedazos de madera, es de gran interés para observar la maduración de la imagen de sí de cada niño. Se pueden ver diferentes niveles:

- Antes de los tres años el niño agrupa o construye linealmente, y generalmente destruye o dispersa lo que ha hecho (simbólicamente representa la presencia y ausencia del "otro").
- Después de los tres años el niño conserva la construcción y aparecen progresivamente los contrastes y la construcción en simetría. La construcción en simetría, adquirida casi por todos los niños después de los cuatro años, es la proyección de una representación de sí que integra las dos partes idénticas del cuerpo.

El **dibujo**. Es libre por lo que en algunas ocasiones los niños dibujan situaciones que momentos antes han vivido, pero siempre es así. Siendo el dibujo libre se puede observar en él la proyección de la historia afectiva del niño, no han de interpretarse, se debe solo dar una lectura de la forma en que se usa el espacio, de la intensidad del trazado y de los colores utilizados, así como el tema y la evolución de los mismos. El psicomotricista ha de limitarse a pedir a cada niño que hable de su dibujo, para ayudarlo en su proceso de descentración. Se puede ver que hay niños capaces de establecer relaciones entre sus representaciones, mientras otros se mantienen en la descripción. Se trataría de un déficit de continuidad del pensamiento que dificulta dar sentido a la producción gráfica.

El ritual final.

Se hace siempre en el mismo lugar, con los niños más pequeños para concluir la sesión se realiza una "ronda", a los más grandes se les pide sentarse para juntos hacer un círculo. Es un momento en el que se puede hablar con el niño de su construcción, de su dibujo y el niño, con ayuda del psicomotricista, se hace espectador del "actor" que acaba de ser, lo que le permite percatarse y tomar distancia de las emociones apenas vividas. Es el último momento de la sesión, es el cierre, el final.

El desarrollo de una sesión de psicomotricidad, así como el desarrollo de un proyecto de psicomotricidad, es comparable al desarrollo del niño, ya que se va del movimiento a la construcción de esquemas de comunicación. Esto debería ser considerado por todos los padres y por todas las escuelas, para crear un ambiente en donde el niño pueda vivir plenamente su existencia, donde pueda encontrar placer en el cumplimiento de sus necesidades.

La Práctica Psicomotriz cumple su función desde el momento en que ayuda al niño a percatarse de sus emociones y a tomar distancia de estas. En el primer momento, el de la expresividad motriz, se puede ver en el niño la emoción en movimiento, un movimiento exterior e interior. En el momento de la historia, hay una emoción sin movimiento, es decir, hay sólo un movimiento interior en el niño al momento de escucharla y vivirla. En el momento de la representación hay menos emoción, existe una mayor distancia, lo que da al niño la posibilidad de asociar ideas, pensamientos. Se cumple el principio del recorrido que hace el niño durante su desarrollo, en el que va **del placer de actuar al placer de pensar.**

La Práctica Psicomotriz del Profesor Aucouturier ha tenido una evolución y lo mismo se puede decir de la psicomotricidad en general. En el siguiente capítulo se describirán las características que debe tener un psicomotricista y se dará un panorama general de la situación actual de la psicomotricidad, las escuelas y programas de estudio.

CAPÍTULO 4

LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ACTUALIDAD

La psicomotricidad ha tenido un gran desarrollo y si bien en casi ningún país es reconocida como una carrera universitaria se sabe que su campo de intervención es amplio y válido. El no tener un título oficial para llegar a ser psicomotricista ha creado dificultades enormes a quienes se han formado en diversas escuelas de psicomotricidad y quieren trabajar en esta área.

A pesar de ello la psicomotricidad “existe” como puede deducirse de diferentes hechos: la presencia editorial de la psicomotricidad es innegable , cada año se publican nuevas obras de psicomotricidad, sobre todo propuestas de trabajo práctico; en algunas facultades de psicología o educación se incluye como materia del plan de estudios o como área dentro de otras materias; la propia Secretaria de Educación Pública contrata profesionales ocupando plazas de psicomotricista en los Centros de Atención Psicopedagógica, una de sus funciones es la de participar en la detección y determinación de necesidades educativas especiales con y sin discapacidad mediante la observación en el jardín de niños de las diferentes actividades que realice la educadora. Otras funciones son: elaborar diagnósticos, orientar a los padres sobre la modalidad de tratamiento psicomotriz propuesto a su hijo(a), y realizar las sesiones de psicomotricidad con los niños. (extraído de www.geocities.com/Athens/Acropolis/1645/ en Octubre 2007)

Las dificultades que han impedido un mejor desarrollo de la psicomotricidad han sido varias: la falta de entendimiento entre los profesionales formados en distintas tendencias dentro de la psicomotricidad; la escasa delimitación del campo de trabajo en colisión con otros profesionales como fisioterapeutas o profesores de educación física; la confusión terminológica que se mantiene en torno al término psicomotricidad; la dispersión de los profesionales formados y su escasa conciencia colectiva que ha impedido contar con propuestas claras para la creación de la figura profesional.

Un psicomotricista debe tener una formación que le permita tener una comprensión clara de lo que un niño expresa a través de su movimiento y sus juegos. Si logra esto, tendrá la posibilidad de ayudar a los niños en su desarrollo. A continuación se mencionarán las características que un psicomotricista debe tener.

4.1 Las características del psicomotricista según la Práctica Psicomotriz del Profesor Bernard Aucouturier.

Todo psicomotricista debe aceptar a cada niño como ser único y diferente a los demás, respetar su expresividad, desde la más limitada a la más excesiva. Este es el punto de partida de toda intervención educativa o terapéutica, esto es una actitud de espíritu, una disponibilidad.

El psicomotricista es la persona que da seguridad al niño en la sala, que le permite actuar de forma espontánea, que no dirige, que respeta, que escucha la demanda afectiva profunda del niño gracias a la empatía tónico-emocional que establece con él. Cuando un niño vive un clima de confianza, en el que es respetado y no se le juzga, se siente libre de expresar su imaginario y sus emociones.

Aucouturier (2004) dice:

“La actitud del psicomotricista en la Práctica Psicomotriz está basada en un principio filosófico que se mantiene en todas las relaciones: el de “creer en la persona”. Cualquiera que sea la edad, el problema o la discapacidad, el niño ha de ser considerado ante todo como una persona con una experiencia única, que debe ser acogida con el mayor respeto”. (p.202)

Si existe algún niño con el cual el psicomotricista no puede entrar en sintonía, se deberá buscar los elementos en la propia historia que le permitan comprender el por qué de esta situación, y es sólo a través de un análisis profundo de sí, de un reconocimiento de la propia historia inconsciente del cuerpo que se puede lograr;

esto es lo que la formación personal da, es el rasgo característico de los psicomotricistas que actúan la Práctica, propuesta por Aucouturier.

En este enfoque de la Práctica Psicomotriz, es fundamental que el psicomotricista lleve un proceso personal de formación para que desarrolle un sistema de actitudes y competencia relacional frente al niño a partir del conocimiento o reconocimiento de su propia historia. La formación da la comprensión de la dinámica del niño y la comprensión de lo que le sucede al propio psicomotricista y es gracias al sistema de actitudes adquirido que sabe responder en forma auténtica al deseo del niño y no proyecta su propio deseo sobre él.

Es importante para el psicomotricista tener la capacidad de analizar los niveles de relación que se viven con los niños y que los niños le hacen vivir. Después tiene que comprender y hacer referencia a ciertas herramientas teóricas y conceptuales. Es por eso que para poder escuchar la demanda profunda del niño es necesario que el psicomotricista atienda a sus propios procesos personales, y a su propia claridad conceptual.

La actitud de escucha por parte del psicomotricista, el acoger las emociones del otro le permite tener una comprensión de éste, del sentido de sus vivencias y particularmente de sus producciones no verbales. La actitud de acogida empática es el denominador común de la relación del psicomotricista con los niños.

El psicomotricista escucha, comprende, comunica, propone, toma placer en actuar con el niño, en hablarle, en constatar su evolución y la del grupo durante el desarrollo de la(s) sesión(es). Es un adulto diferente, que se puede tocar, que se puede destruir, que es transformable, que no se pierde, que aparece firme, que acepta, y que sobre todo comparte el placer de accionar del niño. Tiene la función de sostener sus producciones y ser su compañero simbólico. Es también la autoridad, una autoridad estructurante, que da los límites, que dice “no” cuando detrás existe un porqué.

Para Aucoutirier (2004):

“La Práctica Psicomotriz defiende una dirección y unos objetivos claros en la función educativa. El psicomotricista, con sus orientaciones, su acompañar, y la claridad de los límites tanto verbales como no verbales, favorece la evolución del niño hacia formas cada vez más elaboradas de simbolización, sabiendo que su intervención y el placer compartido son imprescindibles para la realización del proceso. De ahí la especial atención a todas las actividades y a las relaciones entre los niños para poder ajustarse a cada niño y al grupo y que ellos continúen su evolución hacia el registro simbólico y el placer de ser uno mismo”.

(p.203)

El psicomotricista debe ayudar al niño a pasar de la acción a la representación pasando por un proceso de comunicación que le permita descentrarse y encontrar placer en el pensamiento. Para hacer evolucionar el pensamiento desde la acción hay que ponerle palabras a esas acciones. Se trata de hacer evolucionar con prudencia esa impulsividad y energía hacia objetivos de socialización, comunicación, representación y lenguaje.

Para lograr esto el psicomotricista cuenta con una serie de características que conforman la tecnicidad de la Práctica Psicomotriz.

- Empatía Tónica-emocional
- Compañero simbólico
- Capacidad de ser ley y seguridad

Empatía Tónica-emocional.

El psicomotricista debe acoger, recibir las producciones del niño. Acoger es ante todo una manera tónica de ser, a través de la mirada, del gesto. Se trata de entender en el nivel tónico-emocional la demanda del niño. Se requiere de un trabajo de descentración en el educador psicomotriz para poder escuchar al otro. Se trata de un trabajo intuitivo y de concientización del psicomotricista, quien no debe

identificarse con la emoción del niño sino tratar de entenderlo. No se trata de dar respuestas emocionales a las emociones de los niños sino de ayudar al niño a que se represente sus propias emociones. Ante el niño, el psicomotricista tiene grados de maleabilidad, este es su trabajo, le da poder al niño pero a la vez debe resistirse a él mostrarse como un otro: acompaña pero también resiste. El niño vive al adulto como un ser transformable pero también existente en sí mismo; los niños sienten la disponibilidad de un psicomotricista capaz de manifestar sus variaciones y modulaciones tónicas, sin abandonar su empatía tónica.

El ajuste tónico y postural, la mímica, la mirada y la sonrisa, en definitiva la expresión del placer de estar ahí, con cada uno de ellos, son la manifestación de la intención del psicomotricista para dinamizar la comunicación verbal y no verbal.

Entre el niño y el psicomotricista hay resonancias tónico-emocionales recíprocas. En la interacción, la descarga emocional del adulto debe ser reflexionada y construida para que toque al niño, no debe responder con alguna emoción pura, por ejemplo con enojo real, porque esto sería solo una contra transferencia. Asociada con la reflexión, la emoción del adulto no se anula, sino que cumple la función de hacer patente al niño el límite del otro. Hay niños que buscan mucho contacto físico, y aunque hay que responder a la demanda afectiva, es necesario alejarse y utilizar la mediación de los objetos.

Compañero simbólico.

Ser compañero simbólico es tener la capacidad de representar la necesidad del niño, de responder a la demanda simbólica del niño. Se debe ayudar a sostener sus producciones dándoles sentido, estas producciones deben tener una carga afectiva que permitan liberar la emoción en el niño.

Es importante apoyar las producciones del niño, y ser ese otro que es mirada, espejo de placer en el que el niño se ve reflejado. Se debe tener confianza en él, la angustia demasiado intensa y la anticipación del adulto limitan la expresividad motriz del niño.

Se trata de ayudar al niño a que juegue, a que desarrolle su experiencia placentera a través del movimiento, pero no jugar con él en el mismo nivel, porque se trata de que adquiera independencia; así el adulto debe pasar de la implicación al retiro, durante la sesión el psicomotricista debe mantener una implicación que se traduce más en una sensibilidad tónico-emocional hacia los niños y en palabras que dan seguridad, que en su participación en los juegos, jugar sin jugar.

Se debe sostener al niño a dar continuidad en sus producciones y favorecer su evolución, pero hay que tener prudencia para detectar cuando el niño está listo para aceptar ciertas sugerencias o bien cuando hay que esperar.

Capacidad de ser ley y seguridad.

En la sala de psicomotricidad se debe garantizar la seguridad física de los niños para que tanto ellos como el psicomotricista y las maestras que participan puedan vivir con serenidad el accionar; un espacio seguro da la posibilidad al niño de desarrollar libremente su expresividad. La mirada periférica del psicomotricista es necesaria para la seguridad de los niños y, para mantenerla, su participación en las actividades del grupo ha de limitarse, aunque si son propio ellos que la demandan.

Pero el psicomotricista no solo debe garantizar esta seguridad física, sino además la seguridad afectiva y lo hace sobre todo a través de su capacidad de comprender la demanda profunda de cada niño y de la introducción de reglas, de límites que ayudan a los niños a contenerse. Por esto, para el psicomotricista es necesario establecer una relación afectiva con ellos que le permitirá por una parte acoger la expresividad del niño y por otra que el niño sienta que esta de frente a un adulto que lo deja expresarse en libertad y que lo ayuda a contener los excesos de emoción.

La introducción de límites y reglas por parte del psicomotricista ayuda a los niños a reasegurarse, que el niño sepa lo que se puede hacer en la sesión y lo que no. Algunos límites que forman parte de una sesión de psicomotricidad son: jugar sin zapatos, entrar en la sala de psicomotricidad y hacer el ritual de inicio, es decir, no jugar inmediatamente, durante el juego no destruir las cosas que han construido otros, no hacer mal a los otros ni a sí mismo, respetar el tiempo de juego que antes

de su conclusión viene anticipado y que no podrá excederse, etc.. Para facilitar el respeto de estos límites y reglas el psicomotricista debe ser claro en la comunicación y firme en el respeto de los mismos. Todo esto permite al psicomotricista ser una autoridad estructurante.

El psicomotricista en la sala representa para el niño, un adulto con el cual se puede contar en los momentos de dificultad con sí mismo o con los otros niños, además ofrece las condiciones más favorables de seguridad afectiva y material para que puedan vivir su expresividad. El psicomotricista se vuelve contenedor, autoridad estructurante y envoltura maternante.

4.2 Algunas organizaciones de psicomotricistas.

Con el paso de los años existe un interés creciente por ampliar la difusión de los estudios y las experiencias en psicomotricidad y el propósito de mantener un mayor número de relaciones entre las personas formadas o que desempeñan su trabajo alrededor de la psicomotricidad, así como la defensa común de sus intereses. Es así que un instrumento útil y válido para los psicomotricistas lo han encontrado en el crear asociaciones. Este es un buen punto de partida aunque si en ciertas ocasiones estas asociaciones nacen con un ámbito muy limitado de influencia (a veces una única escuela de formación) y por ello surgen en excesivo número para la escasa cantidad de personas a las que van dirigidas, de modo paralelo y, paradójicamente, continúan compitiendo entre sí.

Un ejemplo de lo anteriormente escrito se presenta en la realidad italiana donde existen múltiples organizaciones que en pocas ocasiones llegan a ponerse de acuerdo en sus objetivos y la forma de ver la psicomotricidad. Entre estas agrupaciones se encuentra la Federación Italiana de Psicomotricistas (FIPM), la Federación de las Escuelas y de los Cursos de Psicomotricidad (FIScOP), la Asociación Nacional Unitaria de los Psicomotricistas Italianos (ANUPI), la Asociación Profesional de Psicomotricistas Italianos (APPI), la Asociación Italiana de Formadores en Psicomotricidad (AIFP), la Federación Italiana de Escuelas Superiores Profesionales de Psicomotricidad (FISSPP). Pero Italia no es el único caso, sucede lo mismo en España, Francia y otros países.

Los mayores grupos de asociaciones los encontramos en Europa pero también en América Latina se están creando redes para poder trabajar y difundir la psicomotricidad. En Europa la Organización Internacional de la Psicomotricidad y la Relajación es un organismo, con sede en París, que se interesa por divulgar la psicomotricidad por los diferentes países del mundo. Organiza los Congresos Internacionales de Psicomotricidad y ha creado un Certificado Internacional en Ciencias y Técnicas del Cuerpo (CISTC) para proporcionar un marco formativo a los profesionales de países que carecen de una titulación o especialización oficial de psicomotricista, cuenta con delegaciones nacionales en muchos países, no sólo europeos.

Otra gran organización es el Forum Europeo de psicomotricidad que nace en Alemania en mayo de 1995 y agrupa a representantes nacionales de asociaciones de psicomotricistas, su objetivo es divulgar y defender tanto a la psicomotricidad como a los y las psicomotricistas. En el Forum participan 15 países representados por las siguientes organizaciones:

Italia: CISERPP. Centro Italiano studi e Ricerche in Psicologia e Psicomotricità (Verona)

Austria: Aktionskreis Motopädagogik Österreich (Wien)
Gesellschaft für Motopädagogik, Mototherapie und Psychomotorik (Graz)
Berufsverband der Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker Österreichs (Mödling)
Psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH (Graz)

Suiza: ASTP. L'Association Suisse des Thérapeutes de la Psychomotricité.

Checoslovaquia: ASPV. Association Le Sport pour tous.

Alemania: Aktionskreis Psychomotorik e.V.

Dinamarca: Danske Afspændingspædagoger

Francia: Fédération Française des Psychomotriciens

Finlandia: Suomen Psykomotorikkayhdistys Ry (Helsinki)

Luxemburgo: Letzebuurger Aktiounskrees Psychomotorik

Portugal: APP. Associação Portuguesa de Psicomotricidade

Holanda: Nederlandse Vereniging voor Psychomotorische Therapie

Suecia: Föreningen forum för Psykomotorik

Bélgica: Fédération belge des associations en éducation et thérapie
psychomotrice

España: Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español

Slovenia : Drustvo Za Gibaino Vzojo in Psyhomotoricno Obravno.

La ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación a la Práctica Psicomotriz) es otra de las grandes asociaciones europeas, fundada en 1986 en Bélgica, sigue el orientamiento teórico del Profesor Aucouturier y reagrupa las siguientes escuelas:

AEC – Associació per la Expressió i la Comunicació - España

Apartado de Correos 36109 de Barcelona

Tel: 0034 929 33 42 77 E-mail: asscomexp@eresmas.net www.aecassocicio.org

ARFAP – Associazione per la Ricerca e la Formazione all' Aiuto Psicomotorio - Italia

Via Fra Antonio Eremita 31, 36061 Bassano del Grappa (VI)

Tel/fax: 0039 042430395 E-mail: arfapbassano@supereva.it www.arfabassano.it

CEFOPP- Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz Bernard

Aucouturier – España. López de Hoyos 11 bajo dcha, 28006 Madrid

Tel/fax: 0034 915641234 E-mail: cefopp@retemail.es www.lanzadera.com/cefopp

CEFPP- Centro de Estudos e Formação em Pàctica Psicomotora - Portugal

Pavilhao Municipal, Avda Miguel Bombarda 1 Andar, 8500 Portimao

Tel: 00351 282491492 (A.Machado) Fax: 00351 282416875 968099092

E-mail: cefpp@cefpp.org - efpp@clix.pt www.cefpp.org

CFP – Centro di Formazione Permanente Spazio Psico-motorio - Italia

Via Brione 40, 10143 Torino

Tel/Fax : 0039 0117412840 E-mail: cforper1@virgilio.it www.cftorino.it

CNRPP- Centro Nazionale di Ricerca in Pratica Psicomotoria - Italia

Via Lanzone 47, 20123 Milano

Tel/Fax : 0039 02865718 E-mail: cnrpp@libero.it www.cnrpp.com

GREPPA - Ecole Belge de Pratique Psychomotrice Aucouturier - Bélgica

14, Rue du Gruyer, 1170 Bruxelles

Tel/Fax: 0032 26727274 E-mail: philippelemenu@skynet.be

LUZARO (ESCUELA DE PSICOMOTRICIDAD DE LA UNED) - España

Plaza San Martín de Aguirre 4, 20570 Bergara (Guipuzcoa)

Tel: 0034 943769033 Fax: 0034 943762721 E-mail: info@bergara.uned.es

www.uned.es/ca-bergara

PERCORSI – Associazione per la ricerca e la formazione in Pratica Psicomotoria - Italia

Via F.E.De Giovanni 16/E – cap.40129 BOLOGNA

Tel e fax: 00.39.051.355.559 e-mail: percorsipsicomotori@hotmail.com

ZAPPA - Germania

Professor-Neu-Allee 6 53225 Bonn

Tel: 0228 4 79 76 13 Fax : 0228 4 79 76 14 E-mail proiecta@t-online.de

www.zappa-bonn.de

Además está presente con formadores reconocidos por la ASEEFOP en México y Brasil.

En América Latina existe la Red Fortaleza (Red de Universidades con formación en psicomotricidad) con sede en Montevideo, Uruguay y la Asociación Iberoamericana de Psicomotricidad Infantil (AIPI) con sede en Madrid (España).

La red Fortaleza fue fundada en Brasil en 1998 y está integrada entre otros por la Universidad de la República del Uruguay, la Universidad CAECE de Argentina y la Universidad Católica del Maule en Chile.

La AIPI cuenta entre sus miembros representantes de al menos 15 países: España, Portugal, Canadá, Cuba, República Dominicana, Colombia, Venezuela, Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay y Ecuador.

4.3 Escuelas y programas de estudio.

Sin un reconocimiento universitario, en teoría, no existe la posibilidad de trabajar como psicomotricista, en México esta profesión no se encuentra en el registro nacional de profesiones que se pueden ejercer en nuestro país y esto crea confusión y problemas. En ocasiones existe la posibilidad de que un psicomotricista, (un profesional que ha invertido tiempo y esfuerzo para formarse) tenga un título profesional, un grado académico o un diploma de especialidad otorgado por alguna institución educativa y aún esta no haya solicitado su registro ante la Dirección General de Profesiones. Esta situación es muy común en nuestro país aunque si no somos la excepción.

Como se puede observar no existe una línea directiva en psicomotricidad que prevalezca y esto conlleva a que en la actualidad se den muy diferentes concepciones, distintas maneras de abordar los tratamientos y lo más importante niveles de formación muy diversificados. Frente a todo esto existe un enorme interés, un gran movimiento por esta profesión y su desarrollo.

En Europa por ejemplo Francia y Dinamarca tienen Diploma de Estado; Italia tiene reconocimiento Universitario desde hace un año, pero la figura profesional oficialmente viene llamada Terapeuta de la Neuro psicomotricidad de la edad evolutiva.

En América Latina existen, en paralelo a una gran motivación, muy diferentes niveles de preparación; en Uruguay y Argentina existe la Licenciatura en psicomotricidad, en Chile el Diplomado en psicomotricidad. En general, tanto en toda Europa como en América, hay mucho interés por la psicomotricidad aunque se enfrenta a todas las dificultades de las nuevas profesiones.

En México existen institutos y universidades que ofrecen una formación en psicomotricidad a diferentes niveles. A continuación mencionare algunas:

- La Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte ofrece:

- Un Diploma en Métodos y Didáctica de la Psicomotricidad de 50 créditos en cursos contemplados en el programa.
- La Especialidad en Diseño e Implementación de Programas de Psicomotricidad con 75 créditos.
- Una Maestría Profesional en Psicomotricidad con un total de 120 créditos.

El propósito general de estos estudios es brindar a los profesionales de la Educación Física y de carreras afines, alternativas de formación y superación para el diagnóstico, diseño, intervención, investigación y evaluación en el área de la psicomotricidad, además de proporcionar elementos que permitan brindar una atención especializada al respecto, desde la etapa infantil a la geriátrica.

- El Colegio Internacional de Educación Superior (CIES) propone:

- Una Maestría en Psicomotricidad de 5 Semestres (Acuerdo SEP 2014068, 09 de marzo de 2001)
- Un Diplomado de Métodos y Didáctica de la Psicomotricidad de 120 horas y,

- Una Especialidad en diseño e implementación de Programas de Psicomotricidad.

Este Colegio plantea una visión integral del ser humano que parte de los procesos corporales para llegar al desarrollo armónico de aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

- La Universidad Intercontinental (UIC) de la Ciudad de México ofrece:

- Un Diplomado en Terapéutica de la Psicomotricidad. El diplomado pretende proporcionar al participante un acercamiento teórico metodológico y práctico a la Psicomotricidad, como alternativa en el desarrollo infantil, tanto a nivel de la normalidad como en la disfuncionalidad; consta de los siguientes ocho módulos con una duración total de 160 horas:

- 1.- Introducción a la Psicomotricidad
- 2.- Bases Neurofisiológicas
- 3.- Desarrollo Psicomotor
- 4.- Educación Psicomotriz
- 5.- La Reeducción Psicomotriz
- 6.- La Relación Terapéutica
- 7.- Desarrollo Personal del Psicomotricista
- 8.- Taller de elaboración de programas

- El Centro de Estudios Superiores en Educación de Xalapa, Veracruz da:

- Un Diplomado en Psicomotricidad con la finalidad de proporcionar elementos teóricos y metodológicos que permitan analizar cómo la psicomotricidad puede contribuir en el desarrollo del niño y de qué manera ha de incorporarse en el currículo de los diferentes niveles de Educación Básica, al identificar las necesidades de movimiento en el desarrollo del niño. El Diplomado tiene una duración de 153 horas curriculares y está constituido por el siguiente programa :

- Desarrollo Psicomotor de 0 a 12 años.

- El Juego como Mediación Sociocorporal.
- Psicomotricidad: Origen y Evolución del Concepto.
- Ámbitos de la Psicomotricidad.
- Bases Neuropsicológicas del Movimiento.
- Habilidades Psicomotoras y su Evaluación
- Trastornos Psicomotores e Intervención Psicomotriz en la Discapacidad.
- Técnicas de Relajación
- Grafomotricidad
- Expresión Corporal.
- La Música como Estrategia de Intervención Educativa para el Desarrollo de la Psicomotricidad.
- La Danza como Estrategia de Intervención Educativa para el Desarrollo de la Psicomotricidad.
- Psicomotricidad y su Vinculación con los Programas de Educación Inicial y Preescolar.
- Psicomotricidad y su Vinculación con los Planes y Programas de Educación Primaria
- Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales

● El Instituto de Rehabilitación Arte y Psicomotricidad Ribadetorre (IRAPSIR) realiza:

- Un Diplomado de Psicomotricidad Educativa con duración de 160 horas.
- Un Diplomado Estrategias Psicomotoras con duración de 140 horas.
- Un Master en Psicomotricidad y Relajación de 230 horas.

Los objetivos son conocer los principios de la psicomotricidad, sus marcos teóricos y metodológicos, así como sus técnicas específicas para poder evaluar, planear y proporcionar la estimulación adecuada bajo una óptica preventiva-educativa. Este instituto está ubicado en la ciudad de México.

● La Universidad Iberoamericana en sus planteles de León, Puebla y Ciudad de México ha propuesto en diversas ocasiones:

- Un Diplomado en Psicomotricidad Educativa teniendo como objetivos conocer los principios de la psicomotricidad, sus marcos teóricos y metodológicos, así como sus técnicas específicas para poder evaluar, planear y proporcionar la estimulación adecuada bajo una óptica preventiva-educativa.

● El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) da:

- Un Taller de estrategias didácticas para la Educación Psicomotriz de 40 horas, su intención es aportar una herramienta de trabajo para los profesionales de la educación que deseen integrarse a los nuevos paradigmas educativos y lograr el desarrollo de los educandos como una unidad psico-afectiva-motriz.

● La Universidad La Salle (ULSA) en la ciudad de México realiza:

- Talleres en Psicomotricidad de 20 horas, su propósito al concluirlo es que los participantes sean capaces de identificar los principios teóricos y metodológicos de la psicomotricidad, además de diseñar estrategias de evaluación e intervención por medio de la psicomotricidad en la educación preescolar y la educación primaria.

● La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología ha propuesto:

- Un taller con el título “Las raíces de la psicomotricidad y su campo de acción” que tiene como objetivos conocer los elementos históricos, filosóficos y etimológicos de la psicomotricidad para entender su campo de acción y los elementos que intervienen en la valoración y terapia psicomotriz.

- Un diplomado en Psicomotricidad (2007): Escuela Francesa, constituido por el siguiente programa:

Módulo 1. Raíces de la Psicomotricidad

Módulo 2. Marco Conceptual de la Psicomotricidad

Módulo 3. Técnicas e instrumentos de diagnóstico y valoración psicomotriz

Módulo 4. Técnicas de intervención psicomotriz

Módulo 5. Análisis de viñetas de intervención psicomotriz.

Existe en la ciudad de México el instituto ISDAPPA que ofrece algunos cursos sobre la Práctica Psicomotriz Relacional; así mismo existen dos formadores (uno en el D.F. y otro en Morelia) reconocidos por la ASEFOP que forman psicomotricistas con la orientación teórica del Profesor Aucouturier.

Como se podrá observar las escuelas, universidades e institutos no han podido delinear un programa de estudios común. Así, encontramos del “Taller” que dura 20 horas a la “Maestría” con duración de 5 semestres y es claro que con esto no se puede dar el mismo peso a los estudios realizados. Lo anterior es un grave problema ya que algunas personas solo por haber cursado un “taller” se presentan como psicomotricistas y ocurre lo mismo, por ejemplo, con algunos profesores de Educación Física que por el hecho de haber cursado la Materia de psicomotricidad ofrecen sus servicios como psicomotricistas. Quien recibe los servicios de estos pseudo-psicomotricistas a veces no queda satisfecho con el trabajo realizado o en el mejor de los casos queda confundido, lo que va en perjuicio de la psicomotricidad. Desafortunadamente, quien se dedica a trabajar en el campo de la psicomotricidad y cuenta con una formación profunda y seria aún no puede hacer nada ante esta situación, pues el problema persistirá hasta que no se le dé un reconocimiento oficial a esta especialidad.

A pesar de estas dificultades, se debe reconocer el esfuerzo de todas las personas que están intentando dar un impulso a la psicomotricidad, a los directores y docentes de las diferentes instituciones y también a todos los profesionistas que interesándose en formarse en este ámbito se preocupan por dar a los niños una posibilidad más de poder crecer en armonía.

4.4 La psicomotricidad y su relación con la psicología.

Si consideramos que el ser humano en la primer infancia se construye a sí mismo a partir del movimiento y la acción, dentro de un contexto de afectos, emociones, comunicación y relaciones que moderan su adaptación al medio, las disciplinas de estudio que podrían tener mayor participación para comprender este proceso en esta etapa específica, son la psicología y la psicomotricidad.

Las dinámicas del desarrollo del niño y el complejo juego de factores que crean la trama en la cual el pequeño crece son objeto de estudio tanto de la psicología como de la psicomotricidad.

En sus orígenes la psicomotricidad se vio favorecida por las aportaciones que hicieron diferentes teóricos de la psicología del desarrollo y el psicoanálisis (ver cap.2). Esto permitió a la psicomotricidad tener una estructura con bases sólidas que al paso de los años se ha consolidado. A su vez, la psicología del desarrollo subraya desde hace tiempo el lugar central de la experiencia corporal en el desarrollo psíquico del niño

En cuanto a la atención en la primera infancia, se puede decir que una metodología de intervención psicológica que utiliza primordialmente los aspectos verbales, no es siempre la aproximación más idónea para prevenir y superar las dificultades de los niños en sus primeros años de vida. Es aquí que toma importancia la estrategia propuesta por la psicomotricidad (ver Cap. 3) ya que con los niños pequeños se deberían de utilizar técnicas corporales experimentadas y válidas, que sean suficientemente integradas a bases teóricas sólidas, pudiendo así ser evaluada su eficacia.

Un ejemplo de lo anterior es la Práctica Psicomotriz propuesta por el Profesor Aucouturier, ya que es una estrategia con un marco teórico y una metodología de trabajo muy bien definida, esto le permite ser considerada por muchos especialistas como una alternativa válida para intervenir con los niños, tanto a nivel educativo como terapéutico.

Pienso que deberían existir figuras profesionales en el ambiente público y privado, que opere tanto a nivel educativo como terapéutico, utilizando con coherencia las teorías psicológicas junto con la eficacia de la intervención psicomotriz. Esta figura sería: el *psicólogo* que después de haber concluido sus estudios continúe con una formación en *psicomotricidad*.

Las ventajas de que el psicomotricista sea psicólogo son muchas. Una es que aunque los programas de estudio de psicomotricidad toquen ciertos tópicos de

psicología son siempre limitados; como consecuencia un psicomotricista tendrá algunas carencias conceptuales. Otra es que los conocimientos adquiridos durante los estudios de licenciatura en Psicología son una plataforma sólida para tener una comprensión clara de la metodología de la Práctica Psicomotriz.

En el nivel terapéutico, los estudios hechos por el psicólogo tienen un gran valor, ya que es capaz de reconocer los trastornos o dificultades que se presentan en el desarrollo, así como individualizar el tipo de psicoterapia que podría funcionar mejor. La psicoterapia es el instrumento que ayuda a reconstruir un sano desarrollo psicoafectivo en el niño, por lo que las decisiones que se tengan que tomar son muy importantes. El psicomotricista tiene el límite de no conocer otras formas alternativas para ayudar al niño que presenta dificultades.

Comprender y ayudar al recorrido evolutivo que hace el niño son objetivos tanto de la psicología como de la psicomotricidad y seguramente esta tarea sería más completa si la realizara la figura profesional a la que se hace referencia, un psicólogo que se forme como psicomotricista. Respecto a las características del psicomotricista (ver Cap. 4.1), podrían ser retomadas por el psicólogo y con ello crear un mayor sistema de actitudes que le permitan comprender y establecer relaciones más profundas con los niños.

En los últimos años se ha observado que hay un interés creciente y una demanda de formación en psicomotricidad por parte de estudiantes y profesionistas de psicología. Una prueba de esto es el Diplomado en Psicomotricidad que recientemente fue organizado por la División de Educación continua de la Facultad de Psicología de la UNAM (ver Cap. 4.3) y que concluyó con gran éxito en agosto del 2007.

Los psicomotricistas, por su parte, han continuado abriendo espacios en los cuales pueden desarrollar su trabajo; cada vez más escuelas considerarán a la psicomotricidad como una estrategia válida para favorecer el desarrollo de los niños, pero esta situación no ha sido siempre así, el cuerpo y el movimiento por mucho tiempo fue un tabú en la educación.

En el siguiente capítulo, se revisan algunos métodos educativos dieron inicio a la creación de espacios para permitir el movimiento de los niños, promoviendo de esta forma una educación más activa. Además, dada la importancia que tiene el juego para la consecución de una maduración afectiva en el pequeño, se describe el significado que tienen algunos de estos juegos y las características que tienen los espacios donde se realizan.

CAPÍTULO 5

EL CUERPO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL SIGNIFICADO DE LOS JUEGOS DEL NIÑO.

La institución escolar ha olvidado el cuerpo de los niños, de los jóvenes. El trabajo con el cuerpo o el tiempo dedicado a éste tiene escasa presencia en el curriculum y cuando esta presente se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar. En ocasiones desde el punto de vista instrumental y racional, se realizan ejercicios de gimnasia, técnicas deportivas y juegos codificados que al final solo encierran al cuerpo en los estereotipos del aprendizaje. El cuerpo permanece de esta forma como un instrumento al servicio de un pensamiento reflexivo y racional.

El cuerpo sabemos que es más que un instrumento, es fuente de conocimiento, de comunicación, con él nos relacionamos y expresamos afectos.

Toda práctica educativa debe partir de la concepción unitaria de la persona, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del niño y de su cuerpo. El niño o la niña organizan poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establece con las personas y objetos que le rodean; el niño es un ser psicomotor y, al menos, hasta los 6-7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices.

La importancia del movimiento para el crecimiento y el desarrollo del ser humano, la concepción unitaria que se manifiesta en la forma de aprender del niño, sobre todo en la etapa infantil (de 0 a 6 años), nos lleva al convencimiento de la necesidad de que el cuerpo deba ser siempre considerado en la educación del niño. Ejemplos de modelos educativos en los que el niño es protagonista, son mostrados en el siguiente apartado.

Otro aspecto que se analiza en este capítulo es, la importancia que tiene el juego para la maduración afectiva de los niños, por lo que se describe el significado que tienen algunos de estos juegos. Junto al análisis de los juegos se describen los espacios donde los niños realizan estos y los materiales que usan; si un niño encuentra un ambiente con materiales adecuados, podrá moverse y jugar con seguridad, y al mismo tiempo expresarse con mayor libertad.

5.1 Modelos educativos.

Es en la primera mitad del siglo XX cuando nuevos métodos pedagógicos traen nuevos aires e incorporan ideas que transforman la visión que se tenía de la escuela y del niño. Autores como M. Montessori, J. Dewey, R. Agazzi, G. Gentile, C. Freinet, E. Claparede, etc. aportan a la pedagogía sus pensamientos que son todavía vigentes en muchas realidades educativas.

Respecto a la educación de niños pequeños destacan los trabajos hechos por **M. Montessori y R. Agazzi**, ambas italianas. Sus ideas han sido difundidas y seguidas por numerosos centros educativos infantiles de Italia y del mundo (sobre todo los de M. Montessori). Estos modelos, también llamados métodos educativos, dan importancia al cuerpo del niño y rompen con la tradición del cuerpo alineado, detrás de los pupitres.

Por otra parte, la reflexión sobre la presencia del cuerpo en la institución escolar, no se debería limitar al cuerpo del niño, porque en la relación educativa está el cuerpo del educador, cuerpo que habitualmente es intocable y poco utilizado ya que estamos acostumbrados a mediar a través de la palabra con escasa disponibilidad corporal para responder a las demandas y necesidades que se nos plantean. Sin embargo, el cuerpo del educador es un tema poco discutido, se tiene poca información aunque algunas corrientes de psicomotricistas han tratado de explicar su importancia.

Respecto a la relación del maestro con su alumno, se sabe que no es solamente una relación audiovisual a través del lenguaje y de la escritura; el cuerpo del

educador y del niño se relacionan, se establece una relación psicoafectiva y psicotónica donde cada uno compromete su personalidad. Si uno de los objetivos de la educación es que la relación pedagógica sea más atenta a las necesidades de los niños, entonces deberían cambiar las capacidades relacionales del educador, su capacidad de escuchar, de comprender y acompañar el desarrollo de éstos, Sin embargo, lo más cómodo y fácil es refugiarnos en una concepción racionalista, excluyendo cualquier implicación corporal en la relación con el otro. La relación maestro-alumno planteada no será abordada en este escrito, pero sería un tema muy importante de profundizar.

5.1.1 María Montessori (1870-1952).

María Montessori (citado en Sunto de pedagogía, 1996) nace en Ancona, Italia en 1870. Es la primera mujer italiana en obtener el título de médico en 1896. En la clínica neuropsiquiátrica de la Universidad de Roma se ocupa de los niños con retardo mental; basándose en esta experiencia considera la posibilidad de usar el material y los métodos de educación destinados a los niños con retardo mental con niños normales. Así en 1907 nace la primera «casa del bambino» (la casa del niño) en un barrio popular de Roma. Su trabajo en Italia es interrumpido por el régimen fascista que le impide continuar desarrollando su pedagogía y en 1936, se refugia en Holanda.

Para M. Montessori el niño es esencialmente un ser activo, el cual encierra en sí energías creativas y disposiciones afectivas, frecuentemente reprimidas por las estructuras educativas deseadas por los adultos. El educador debe ponerse como objetivo fundamental el crear las condiciones que permitan entrelazar tales energías y disposiciones afectivas. La escuela debe ser estructurada en función del autodesarrollo y de la autoeducación de los niños, ofreciéndoles un ambiente acogedor, familiar, en el que los objetos sean proporcionales a sus fuerzas y exigencias.

Según Montessori, el niño posee una extraordinaria capacidad de asimilar las experiencias; una gran capacidad inconsciente de aprender a la cual llama “mente absorbente”, sin la cual no sería posible explicarse la capacidad de adaptarse del

hombre al ambiente. El veloz desarrollo del niño sería posible gracias a la existencia de “periodos sensitivos”, es decir momentos especiales durante los cuales el niño es en grado de aprender determinadas habilidades con gran facilidad, sin aparente esfuerzo ni intención (como el lenguaje).

En sus ideas propone que es necesario en el proceso educativo una fase de educación sensorial que preceda a la educación intelectual, involucrar los cinco sentidos además de las funciones cognitivas.

Uno de los meritos de Montessori es haber comprendido la importancia que tiene el desarrollo motriz del niño para su desarrollo intelectual. Es por este motivo que aprender y seguir los movimientos necesarios para una determinada actividad, aprender a caminar en modo correcto, moverse con gracia y precisión, en fin, la educación del movimiento, ocupa un lugar importante en el método montessoriano. Los niños de acuerdo a este método deben habituarse a ser precisos en los movimientos, desarrollar una capacidad de autocontrol del propio cuerpo que constituye una premisa indispensable de la educación en general.

Para este fin, Montessori predispone una gran cantidad de material oportunamente estudiado para el desarrollo de la motricidad: telares con agujetas, con ojales y varios tipos de botones, llaves y cerraduras para aprender a abrir y cerrar puertas, cajones, etc.. Además de este material inventó algunos ejercicios motrices simples, por ejemplo: alzarse y sentarse sin hacer ruido, caminar evitando obstáculos, poner la silla en su lugar, caminar con un vaso en la mano lleno de agua sin derramarla, el “ejercicio del hilo” que consiste en saber caminar recorriendo una línea blanca dibujada en el piso sin perder el equilibrio. Montessori insistió sobre el interés de la “lección del silencio”, que era efectivamente un medio de que el niño aprendiera a inhibir y controlar sus acciones.

Montessori fue una de las primeras pedagogas contemporáneas que intuyó y subrayó con fuerza la importancia pedagógica del ambiente en el cual se desarrolla la acción educativa, incluso desde el punto de vista de la organización del espacio arquitectónico. El ambiente educativo tradicional es funcional al adulto y no permite una libre y espontánea manifestación del niño, ha sido creado bajo un error

pedagógico que es el pensar que una eficaz acción educativa se da solamente en la inmovilidad absoluta y en el silencio pleno. El niño debe ser dejado libre, pero su libertad debe tener como límite el interés colectivo, en el sentido de que el niño tiene rigurosamente prohibido todas las actividades que son dañinas para la colectividad.

El ambiente educativo debe ser estructurado en forma tal de permitir al niño de moverse libremente eliminando la mayor parte de barreras arquitectónicas. Por consecuencia todo debe ser construido y pensado a medida del niño. Las mesas, los armarios, las sillas los cajones, los pizarrones, deben ser ligeros, de dimensiones pequeñas, fácilmente transportables y utilizables. El ambiente educativo debe ser atractivo y agradable, incluso desde el punto de vista estético.

En el método de Montessori ocupa un lugar muy importante el material didáctico específico, llamado también “de desarrollo”, porque está destinado a desarrollar y afinar los sentidos. Son muchos los materiales creados, un ejemplo pueden ser los bloques, las figuras para ordenar según la forma, la dimensión, el color, el espesor, etc. o la presentación de superficies lisas o ásperas para ejercitar la facultad de discriminación táctil.

Este material tenía también la función de descubrir precozmente el mal funcionamiento de algún órgano, la estimulación de los sentidos con el fin de aumentar la capacidad discriminatoria y de análisis y, por último, el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, como la inteligencia, el aprendizaje, etc..

Las características del material son:

- Debe permitir un inmediato “control material del error”, es decir, debe permitir al niño de entender inmediatamente por sí solo que se ha equivocado, de forma tal de mantener siempre alta su atención durante todo el ejercicio y de desarrollar la capacidad de razonar.
- Debe ser estéticamente atractivo, de modo de interesar al niño, usando colores y formas armónicas y agradables.

- Debe ser fácilmente manipulable y utilizable por parte de los niños para favorecer e incrementar su actividad.
- Debe ser limitado en cantidad, ya que el niño en la escuela no tiene la necesidad de ser mayormente estimulado, respecto a los numerosos estímulos extraescolares que ya recibe, más bien requiere de poner orden al “caos” de los estímulos.
- Debe ser estructurado, es decir programado por el adulto, de forma tal que permita al niño cumplir determinadas operaciones y precisamente aquellas que el adulto desea que el niño cumpla.

Los fines de la educación para Montessori son la defensa de la dignidad y de la libertad de la infancia, contra lo que los adultos pretenden al querer imponer a los niños los propios intereses, las propias experiencias y sus propios puntos de vista. Es un error, sea desde el punto de vista psicológico que pedagógico, imponer a los niños actitudes y hábitos mentales que no son aptos a su naturaleza, porque, si se hace de esta forma, se termina con obstaculizar el libre desarrollo de sus capacidades. La dignidad del hombre en realidad consiste en la autonomía, es decir en la capacidad de bastarse a sí mismo, de ser independiente. Una real acción educativa entonces es aquella que ayuda al niño a alcanzar su plena independencia. (Sunto di pedagogia, 1996).

No han faltado los reproches a Montessori por el hecho que no es por medio de los ejercicios minuciosos, precisos y limitados, en relación con el material de pequeñas dimensiones, como construye el niño los datos que serán la base subyacente de la actividad intelectual, sino a través de su actividad global. Otras críticas tienen que ver con el hecho de no haber puesto atención a la importancia de la socialización en el proceso educativo, en cuanto que los ejercicios con el material de desarrollo vienen hechos por los niños aisladamente. Se piensa también que su método es demasiado rígido y que no permite la creatividad, ya que el material montessoriano no permite ejercicios libres o ser usados de forma diferente, además deseaba contradictoriamente realizar la libertad del niño a través de actividades programadas y rígidamente guiadas por el adulto.

5.1.2 Rosa Agazzi (1866-1951).

Esta mujer ha dejado una huella en la historia de Italia por la reforma de la educación infantil a la cual dio inicio junto con su hermana Carolina. “La casa de los niños” en Mompiano (Brescia), que ella dirigió desde 1896 en adelante, sirve de modelo para muchas otras escuelas infantiles que nacieron con el nombre de las hermanas Agazzi.

Su corriente pedagógica se funda en la idea que el centro del aprendizaje es la experiencia y que el niño no es más un espectador involuntario sino actor de proceso formativo. El método Agazzi se basa en la espontaneidad y las experiencias personales de los niños, que han de vivir en comunidad y que se ocupan de diferentes cosas, escuchan música, cantan y aprenden a conocer cosas nuevas. Este método no tiene nada de artificial o forzado, es un servicio educativo ofrecido al niño y a través de él a la familia y a la comunidad en la cual la escuela está incluida. (Macchietti S.et. al., 1996)

El centro de la pedagogía agazziana es el niño, visto como totalidad. La actividad del niño es el punto central del proceso educativo. Se privilegian las actividades individuales libres a aquellas colectivas si bien vigiladas a distancia de la educadora. El niño debe ser libre de hacer por sí mismo pero respetando el orden de las cosas y ser capaz de colaborar con los otros siguiendo el método del mutuo aprendizaje el niño más experto y que lo sabe, da información e indicaciones a su propio compañero menos capaz.

El método intuitivo viene a ser la estrategia principal del aprendizaje. La educadora actúa indirectamente organizando y preparando ambientes pero teniendo siempre un respeto por la espontaneidad del niño. A través de las experiencias que propone se hace de forma tal que cada potencialidad individual sea llevada a termine.

El método intuitivo identifica la enseñanza como un método para favorecer las experiencias, en las cuales los niños aprenden directamente y espontáneamente con su propio hacer y observar.

La escuela infantil debe ser proyectada de forma tal que refleje el ambiente habitual del niño, y entonces está organizada bajo muchos aspectos como una pequeña casa, donde el niño puede desarrollar actividades domésticas como es su propia casa. El ambiente en el cual se desarrolla la actividad del niño debe ser simple y compuesto de materiales que forman parte de su vida cotidiana.

El material didáctico utilizado es muy particular: Un jardín con animales y plantas, una sala en la que se reúne el material que encuentran los niños y que sirve como material didáctico, distintivos con imágenes de objetos de uso común que sirven para identificar las propiedades de bienes individuales, así como espacios y otros materiales.

La educadora de acuerdo a la teoría Agazzi es una figura profesional siempre actualizada, además de su capacidad de amar a los niños debe saber cultivar las relaciones humanas con optimismo excluyendo actitudes de ansiedad y de mal humor. Debe tener un profundo sentido del deber, un espíritu de orden y de coherencia y debe asegurar a la vida de la escuela una atmósfera de estabilidad y de seguridad.

Los principios fundamentales de la enseñanza agazziana son:

- Actividad de vida práctica: jardinería, preparación de la mesa, higiene personal, etc. Se valoran como elementos educativos de primer orden.
- Educación estética: armonía y belleza están en la base del sentido estético y se encuentran en todos los momentos de la vida cotidiana. Lo que más interesa a la educación estética son las actividades constructivas como el dibujo y la actuación. El primero que nace como actividad espontánea, debe ser estimulado, después de la lectura de una historia. La actuación se entiende como una representación de situaciones típicas de la vida cotidiana infantil.
- Educación sensorial: consiste en ordenar por color, material y forma los objetos que han recogido los niños. Comparándolos pueden descubrir diferencias y semejanzas. Promueve una educación intelectual porque estimula la curiosidad y una actitud

analítica. Promueve una educación lingüística porque a través de la observación de los objetos los niños expresan sus pensamientos bajo la forma de frases, descubriendo así diferencias entre nombres y adjetivos. El lenguaje asume una acción educativa central en la escuela infantil.

- Educación al canto: entendido como aprendizaje espontáneo, como ocurre en las tradiciones populares; ayuda al niño a liberarse del cansancio que le da el trabajo manual y lo pone sereno.
- Instrucción intelectual: se basa en la exploración del mundo. Va de lo conocido, de las percepciones a los conceptos.
- Educación del sentimiento: contra la agresividad; se desarrolla también practicando religión, educación física y educación moral.

En el método Agazzi, la educación física y motriz son parte de la educación total. Para ella toda la educación está fundada no sobre las “palabras” de la educadora sino sobre “la acción” de los niños, o sea el “hacer” es el sostén del “decir”. Basándose en el concepto de actividad, nos dice que para el niño es necesario tomar conciencia del propio cuerpo.

El cuerpo en movimiento en la escuela infantil propuesta por R. Agazzi es difícil de imaginar si se piensa en la época en la cual fundaron su escuela (1896) en Mompiano, Brescia. Este es el gran mérito de su propuesta pedagógica.

Revisando en este capítulo los métodos de M. Montessori y de R. Agazzi se puede concluir diciendo que hablar de “escuela de método” tiene significado en la medida en que no viene experimentada una repetitiva y fría aplicación del mismo, sino que viene realizada una experiencia de escuela que da valor a la calidad, la participación, la intención de la acción humana tanto del niño como de la educadora.

5.2 La maduración afectiva del niño a través de los juegos.

Cuando se piensa o se habla de un niño necesariamente hablamos de su desarrollo, de su maduración, de las etapas que debe cumplir, de su crecimiento; hablamos de un niño como un ser en continua transformación.

Es verdad que toda nuestra vida está en continua transformación, pero la formación de la personalidad de un hombre adulto, con sus pensamientos y sus emociones, tiene su base en la primera infancia. La forma en la que un niño ha vivido su accionar, sus juegos y sus relaciones en sus primeros años de vida, serán determinantes para su futuro.

Al inicio de su vida todo niño se expresa a través del gesto espontáneo, la postura, el equilibrio, los reflejos, la sonrisa, el llanto; todos estos son movimientos que tienen su origen en el propio cuerpo. Pero el niño no puede quedarse en el movimiento, entendido éste como puros reflejos de sobrevivencia, es necesario que las personas del entorno lo ayuden a efectuar el paso del movimiento a la acción, ya que el niño en acción transforma el mundo y se transforma interiormente. El origen del placer está en la transformación del “otro” y de sí mismo, empezando por la relación tónica primaria con la madre.

El deseo de transformar y transformarse, el deseo de comunicar, de explorar, de relacionarse, son expresados por el niño a través del juego, siendo éste una base muy importante para conseguir una maduración a nivel afectivo.

Se da por descontado el hecho de que un niño juega, es para nosotros natural verlos moverse, crear situaciones o personajes, y como a través del juego viven emociones. Pero, ¿qué cosa significa jugar? ¿Por qué a cierta edad corresponden ciertos juegos? ¿Qué cosa nos están diciendo a través del juego?

Es necesario hacer notar la importancia que tiene la comprensión de la expresividad global de los niños y el significado de sus juegos para los padres y los adultos que trabajan con ellos, ya que recae en el adulto la responsabilidad de garantizar el

pleno desarrollo en armonía de los menores, por lo que deberían de ofrecerles las condiciones adecuadas para poder lograrlo.

Con la intención de ayudar a la comprensión de lo que un niño expresa en forma profunda a través de los juegos, en este capítulo se analizarán algunos, describiendo cual es su significado. En este sentido, teniendo claridad del significado de sus juegos sería tal vez más fácil ajustarse a las necesidades y dar una respuesta más adecuada a sus solicitudes.

Si bien el juego del niño es importante, lo es de la misma forma el espacio donde lo desarrollan y el material que utiliza. La creatividad o el movimiento de un niño pueden ser coartados por las condiciones físicas de donde está o simplemente porque las estructuras o materiales con los que cuenta un niño para jugar no son adecuados. Se piensa que el espacio donde están los niños debería facilitar sus producciones, su accionar, sus juegos; por este motivo en este capítulo me ocuparé de hacer un breve análisis de los espacios y materiales que usan los niños para jugar.

5.2.1 El significado de los juegos.

Es importante partir de la acción por qué ésta es la base del desarrollo afectivo del niño; es viviendo el placer de actuar en la relación con el “otro” que el niño construye progresivamente una representación inconsciente de sí, una imagen de sí, que poco a poco pasa a ser más estable.

Se puede afirmar que la actitud del adulto es fundamental para una correcta evolución del niño a nivel psico-afectivo, cognitivo y motriz. Si el padre y la madre viven placer en el ver al niño transformar su propio cuerpo y los objetos alrededor de él, éste asocia su transformación con el placer del “otro” y repetirá ésta para darles placer, y repitiendo se forma recuerdos de placer y representaciones mentales inconscientes que son el inicio de la vida psíquica. La reproducción de la acción es el pivote sobre el que se articula la actividad fantasmática. (Ver Cap.3, concepto de fantasma de acción)

Inicialmente el niño compensa la pérdida de su unidad de placer a través de la motricidad porque es el medio para él más apropiado; hace uso de las acciones para asegurarse frente a la angustia de pérdida de la madre. Hasta los tres años el niño realiza juegos basados en la repetición del idéntico: es la misma situación que se presenta en continuación; son los juegos llamados por Aucouturier (2004), de aseguración profunda. En las sesiones de Práctica psicomotriz se puede ver claramente como los niños realizan de forma espontánea este tipo de juegos; pero no solo en la sala de psicomotricidad se observan sino en tantas situaciones cotidianas que viven los niños.

Estos juegos permiten al niño asegurarse de la pérdida del otro porque, si son hechos con un fondo de placer, reactualizan en continuación al otro y contemporáneamente la unidad del propio cuerpo. Son actividades motoras que hacen todos los niños, a pesar de las diferencias culturales, cuyo sentido está relacionado al aparecer-desaparecer el objeto de amor (la madre); estas actividades se basan en un contraste, en una dialéctica entre ir y venir, aparecer y desaparecer del “otro” y por consiguiente de la unidad del propio cuerpo.

Repitiendo la misma acción el niño adquiere la permanencia de la imagen de sí y al mismo tiempo proyecta en estos juegos la representación inconsciente de sí, que siendo todavía frágil oscila entre momentos de unidad (llenar, reagrupar, construir, etc.) a otros de pérdida de la unidad (vaciar, separar, destruir, etc.).

Se trata al final, de actividades que a nivel cognitivo están a la base de los futuros procesos del pensamiento y de la adquisición de las nociones lógico-matemáticas (clasificación, medición etc.) porque es solo a partir de la igualdad, del regreso a lo idéntico que el niño puede acceder a la diferencia; es solo a partir del todo que el niño puede acceder a la parte.

Estos juegos, estas acciones son la base de todos los demás juegos; los niños cambiarán poco a poco el uso de los objetos, del espacio y del lenguaje, lo cual favorecerá una verdadera y propia evolución de los juegos.

Entonces, el niño a través del juego:

- Se asegura respecto a sus propias angustias
- Proyecta en el juego la representación inconsciente que tiene de sí, expresando su nivel de seguridad afectiva, su nivel de maduración afectiva. Podemos decir que observando el juego de los niños es posible ver el nivel de su maduración afectiva.

Entre los juegos de aseguración profunda encontramos los juegos de placer sensoriomotor, de destrucción, de protegerse con una envoltura, de ser perseguido, de esconderse y de identificación con el agresor; a continuación revisaremos algunos:(ver anexo D)

Del significado de los juegos de placer sensoriomotor.

Los juegos de placer sensoriomotor ayudan al niño a sentir su cuerpo, a vivir emociones, a reactualizar recuerdos de tipo corporal, crea rupturas tónico-emocionales y da apertura al imaginario, todo esto con una base de placer. Son juegos universales que todos los niños en situaciones normales los realizan y le dan la posibilidad de reafirmar la existencia propia.

El salto a profundidad:

En este juego se combinan una serie de acciones, el niño debe subir a una superficie para saltar y al subir pone en movimiento todo su cuerpo en el que hay cierta tensión, busca los puntos de apoyo, una vez que está en alto debe mantener el equilibrio, es un momento de emoción fuerte porque el niño se encuentra frente a sí el vacío, cuando salta su cuerpo no tiene ningún punto de apoyo es suspendido en el espacio, no existe contención y es al momento de hacer contacto con el suelo (con el colchón o colchonetas instalados para su caída en la sala de psicomotricidad) que “recobra”, por así decir, sus límites corporales gracias al reconocimiento de los puntos de apoyo en contacto con la superficie. Este placer de perder y recobrar el cuerpo está ligado al placer de perder y reencontrar al « otro », ambas cosas son índices de una seguridad afectiva. El hecho de no saltar a

profundidad muestra en ocasiones una fragilidad en la estructuración de la totalidad del cuerpo, ya que el niño pueden vivirlo como un sentimiento de fragmentación o en situaciones límites como una angustia de despedazamiento.

El trepar:

En una superficie no estructurada se pone en juego el movimiento de todo el cuerpo cuando el niño inicia a subir, a treparse; es una constante búsqueda del equilibrio y una tensión y distensión de los músculos, a nivel simbólico podría significar el deseo de alcanzar una meta, la satisfacción de superar obstáculos.

El subir:

Es el deseo y la atracción de ascender hasta lo alto, al igual que el trepar pone de manifiesto la constante tensión y distensión del cuerpo. Cuando el niño subiendo llega a lo "alto" tendrá una visión muy diferente de aquella a la cual está habituado, una visión diferente del mundo. La panorámica que tiene el niño desde el alto provoca en él una excitación, un placer que lo ayuda a reafirma su imagen de sí y sostiene su omnipotencia (momentáneamente es más grande que el adulto). El subir es a nivel simbólico la búsqueda del crecimiento, el ser más alto, el ser grande.

El rodar:

Algunos niños pasan rodándose en el piso, buscan con esto vivir un contacto pleno de su cuerpo con la superficie, esta situación ayuda al niño a sentir por medio de la presión que hace contra es suelo, algunas partes de su cuerpo que regularmente no tienen apoyo, por ejemplo la espalda y el pecho. A nivel simbólico representa la posibilidad de cambiar la visión del mundo, es decir, la percepción se extiende a 360°; es el retorno a la primer transformación postural por parte del niño, de la posición dorsal a la posición ventral.

El correr:

Es una actividad motriz muy importante, que inicia aproximadamente a los 18 meses y que indica una maduración del niño ya sea a nivel tanto neuromotriz como psicoafectivo. Es la actividad más común en los niños después del caminar. Significa que el niño ha alcanzado la unidad de cuerpo y que entonces podrá acceder a la disociación y a la segmentación de las diferentes partes. En el correr hay una disociación del cuerpo, un continuo alternarse del desequilibrio y el equilibrio que deben ser coordinados. El correr representa para el niño la posibilidad de alejarse del punto donde está con cierta velocidad, muestra un dominio sobre el espacio y el tiempo. Simboliza la posibilidad de escapar del otro, de separarse de él, siendo esto una afirmación de sí; podemos recordar a los niños que prueban el placer de correr y ser alcanzados por la madre. El correr permite la liberación de la emoción a través de la liberación de las tensiones del cuerpo. A esta edad el niño ha conseguido una identidad suficientemente estable para poder introducir rupturas tónico-emocionales.

La caída:

Es también aproximadamente a los 18 meses aparece esta actividad motriz importantísima para el niño. El hecho de que el niño juegue a caer (se deja caer al suelo, se alza y recomienza) significa que se ha reasegurado suficientemente respecto a la angustia de pérdida del propio cuerpo y del "otro" (se habla en este caso de angustia de caída); de hecho un niño menor de 18 meses no juega a caer y vive con angustia la caída del otro (adulto y objetos) como si fuera la propia; después de los 18 meses el niño juega a caer y ríe en el momento que ve al otro caer.

Si el niño vive con placer la caída, significa que vive con placer las rupturas tónicas, en este caso el paso de la tensión (en el caminar o en el correr) a la distensión que sigue a la caída. La caída, es una situación común en la sala de psicomotricidad, es vivida en un contexto de placer por lo que para el niño es una pausa, una ruptura de su acción, para después reemprenderla. Es además la constatación del propio cuerpo, del propio tono. La caída a nivel simbólico representa la capacidad de poder reiniciar la acción.

El equilibrio-desequilibrio:

Una actividad que refleja el contraste entre tensión y distensión, donde se crean rupturas tónicas, es una situación en la que el niño permanece incierto por un breve momento, ya que debe decidir entre dejarse caer o continuar en equilibrio. Aquí, el niño vive cierto dominio del cuerpo pero a la vez una pérdida del mismo, que se reencuentra en el momento de la caída. Es una de las situaciones privilegiadas en la sala de psicomotricidad. El miedo al desequilibrio esta a veces relacionado a un sentimiento de inseguridad afectiva.

El mecerse:

Es una actividad que requiere un control del cuerpo para no caer, además de la necesidad de mantener un ritmo. Este juego crea la sensación de ser arrullado o el bamboleo de la marcha de la madre durante el embarazo. La acción de mecerse la podemos reproducir en los columpios y las hamacas.

Resbalar:

Es una caída lenta, frecuentemente los niños usan las resbaladillas para vivir esta experiencia, se deslizan apoyando la espalda contra la superficie de esta, lo que les permite sentir el contacto de su espalda contra una superficie dura, lo que de alguna forma reactualiza el apoyo que ha estado ofrecido por la madre. La espalda es una parte del cuerpo muy importante porque está fuertemente cargada de afectos.

Otros juegos de aseguración profunda hacen referencia a tener y no tener, como acciones simbólicas tanto para asegurarse de la continuidad del objeto como para diferenciarse de él y ser uno mismo.

Llenar-vaciar:

Corresponden a sensaciones internas: llenarse del "otro" y vaciarse del "otro". Llenar y reencontrar la unidad, vaciarse y perder la unidad. Es un juego repetitivo que vemos en muchas ocasiones, por ejemplo en la playa cuando los niños vacían sus

cubetas llenas de arena o agua y las vuelven a llenar, también los vemos en el jardín de niños y en la casa donde los niños llenan y vacían recipientes con diferentes materiales. Este juego está relacionado con la alternancia de absorber y expulsar, cuya representación más clara en la vida de un niño es cuando el absorbe (oralidad) los alimentos dados por la madre y los expulsa cuando evacua (analidad).

Buscar espacios donde entrar (para ser contenido):

Es la misma actividad de vaciar y llenar pero hecha con el propio cuerpo en lugar de hacerla con los objetos. El niño busca espacios donde pueda entrar con todo su cuerpo o alguna parte de éste, para después salir; de esta forma reproduce la propia unidad corporal y lo proyecta en el espacio, entrando y saliendo de estos espacios. A veces los niños en lo cotidiano usan cajas grandes de cartón para meterse ahí o debajo de las sillas y las mesas.

Reunir-separar:

Está ligado a la unidad de placer del cuerpo (reunir) y de la pérdida de esta unidad (separar). Es la proyección en el espacio y en los objetos de la representación inconsciente de sí, que va y viene: el niño separa, mete en desorden y a partir de este desorden reconstruirá después su propio orden (espacial y por lo tanto personal). Es una actividad similar a la de ir y venir, al agarrar y alejar de sí, que son juegos ligados a la presencia del "otro". El niño que encuentra placer en alejar tiene recuerdos suficientes del "otro" y no prueba angustia cuando se aleja. Es interesante observar todos aquellos niños que se acaparan todos los objetos, sin dejar nada a los otros. Esto sucede porque para perder es necesario haber vivido primero la unidad; si la unidad no es suficientemente construida, el niño retiene, conserva el objeto y así conserva simbólicamente al "otro".

Aparecer-desaparecer:

Ser capaces de esconderse significa ser capaces de perder la mirada del "otro", de esta forma el niño que vive bien el placer de esconderse y de ser descubierto, es un niño reasegurado respecto a la pérdida del "otro", porque si no fuera así no podría

esconderse, tendría siempre necesidad de estar en la mirada del “otro”. Hasta los tres años es suficiente que el niño se cubra los ojos para estar escondido, lo cual nos dice que todavía no ha integrado la totalidad del cuerpo. En este juego existe el placer de ver al “otro” desaparecer y aparecer. Hay algunos niños que no se pueden esconder porque no están suficientemente reasegurados de frente a la pérdida y temen, no viendo al “otro”, de haberlo perdido definitivamente. Es uno de los primeros juegos que las madres hacen con sus hijos, es un juego de presencia y ausencia; es el primer juego de aseguración de frente a la angustia de pérdida de la madre y de sí mismo.

Ritmos:

Es la repetición de lo idéntico al estado puro, es el mismo sonido que regresa en continuación. Es algo muy arcaico, ligado al latido del corazón de la madre y del niño y a todos los ritmos vitales: respiración-expiración, sueño-vigilia, etc.. Es una actividad que proporciona seguridad al niño, que lo reenvía a los afectos de la vida originaria, a los más arcaicos. La reproducción de ritmos los niños la realizan a veces con partes de su propio cuerpo o con algún objeto.

Hasta los tres años aproximadamente mueve de manera simultánea las dos manos para producir ritmo, a partir de los tres años el niño inicia a alternar brazos y piernas cuando produce ritmos, esto es la prueba que ha alcanzado la unidad de cuerpo, de la cual el niño pasa a la segmentación y al control del movimiento.

Destruir:

Es la evolución del placer de empujar, de alejar de sí. Es rechazar al “otro” y esto es posible si el niño ha con anterioridad alejado, rechazado sin ser culpabilizado en un ambiente placentero. Si los padres culpabilizan y frenan el deseo del niño de alejar “Si me rechazas entonces no me amas” entonces no probará ningún placer al alejar, a rechazar, por consiguiente a afirmarse, ya que rechazar al “otro” significa afirmarse a sí mismo.

Para poder destruir el niño debe haber superado la angustia de caída, ya que la destrucción es la caída proyectada sobre los objetos, en lugar de ser vivida con el propio cuerpo. El niño vive el placer en el hacer caer los objetos, las partes y ver que el adulto reconstruye, o sea en el ver reaparecer la unidad para después destruir de nuevo.

Un niño que no ha vivido una relación de placer y que no ha alcanzado una suficiente unidad del propio cuerpo, podría:

- Conservar todo sin poder destruir, ya que la imagen de sí y del “otro” es tan frágil, que teme perderla completamente con la destrucción. La dispersión crea angustia en el niño porque no puede reconstruir lo que no tiene.
- Destruir en continuación, sin poder construir: es un niño que no es capaz de construir la propia unidad (probablemente porque no la vive), por lo que destruye la construcción de los “otros” (simbólicamente los “otros”, o sea sus imágenes proyectadas), que vive como si fueran provocaciones.

Juegos de persecución:

Son también juegos ligados a la presencia–ausencia del otro, es escapar del otro y perseguir al otro. Es jugar con el deseo de devorar y el miedo a ser devorado. Devorar, morder para el niño es una demostración de amor: es incorporar al otro dentro de sí, pero siendo el niño todavía muy pequeño no hay separación entre sí y el otro, entonces no hay separación entre devorar y ser devorado. El niño teme de ser devorado y juega con este miedo para superarlo.

Juegos de identificación con el agresor:

Son una evolución de los juegos de persecución. Ayudan al niño a asegurarse respecto a los fantasmas de agresión, al miedo al agresor. El niño atraviesa varias fases:

- Miedo del agresor, el niño no hace distinción entre juego y realidad, por lo que no puede desarrollar el juego

- El niño juega al lobo y sabe que el “otro” que está haciendo el papel del lobo en realidad no es un lobo de verdad. Separa el personaje en los momentos en los cuales es necesario regresar a la realidad.
- El niño juega a que él es el lobo, cambia de rol, puede ser él el agresor. Se separa del personaje en los momentos en los cuales es necesario regresar a la realidad.

Dibujar-borrar:

Antes de los tres años el niño no es capaz de dibujar los espacios cerrados, ni de conservar lo que ha dibujado. Tiene, de todas formas, la necesidad de dibujar para dejar trazos de sí inmediatamente después de vivir una experiencia de placer. En el momento en el cual el niño vive placer, se une, y tiene la necesidad de proyectar al externo esta su unidad momentánea, como para dejar una huella de sí (el punto, la línea, son ya proyecciones de sí). Es importante que el niño pueda dibujar en cada momento que lo desee.

Son dibujos que el niño no puede todavía conservar y que borra o cancela, esto es porque el dibujo es la proyección de la imagen de sí que a esta edad no es todavía estable, pues oscila entre momentos de unidad (producción gráfica) y otros de pérdida de la unidad (cancelar).

Construir-destruir-conservar:

Antes de los tres años no hay diferencia entre la construcción (con pedazos de madera de pequeña dimensión) de niñas y niños, representan las mismas cosas. No lo conservan, lo alinean o lo ponen uno sobre el otro y después lo destruyen y lo vuelven a construir (a veces es el adulto que debe favorecer una cierta continuidad en este juego, ayudando al niño a continuar en este proceso de aseguración) varias veces. Esto significa que no hay una representación de la unidad de cuerpo suficiente, de un espacio cerrado y estable.

A partir de los tres años los niños construyen espacios cerrados y conservan lo que han hecho. De este modo las construcciones serán siempre más elaboradas, frecuentemente en simetría, como proyección del propio cuerpo.

La casa:

Todo aquello que nosotros construimos en el espacio es la proyección de nuestra imagen inconsciente. Al inicio el niño no construye y puede solo destruir aquello que el adulto construye; hacia los tres años el niño inicia a construir la casa, es una producción universal. La construcción de la casa es de considerarse como un verdadero test de proyección de sí. Hay casas completamente cerradas, otras abiertas, con salidas que permiten la comunicación.

Antes de los tres años los niños alinean las cosas, en horizontal o en vertical, y dicen que esa es su casa. A partir de los tres años el niño inicia a construir la casa como un espacio cerrado y esto es la prueba de la adquisición de la propia unidad corporal, que se proyecta en un espacio cerrado, con límites que separan el interno del externo. Es una señal de que el niño ha alcanzado una imagen de sí suficientemente completa y estable en el tiempo, constante. Hacia los cuatro años aparece la casa en simetría, proyección de la simetría del propio cuerpo.

Del significado de los juegos simbólicos:

A partir de los dos años aproximadamente el niño inicia el juego simbólico, o sea el juego de “hacer finta de...”. Aucouturier (2004) los llama juegos de aseguración superficial, que protegen al niño de sus conflictos menores y más recientes. A esta edad aparece la diferencia entre los juegos de los niños y las niñas: los niños cumplen más actividades centradas en lanzar, alejar los objetos; las niñas tienden en vez a detener, acercar a sí.

En el juego simbólico se representan a nivel más elaborado las mismas dinámicas ligadas al ir y venir, al aparecer y desaparecer de los juegos precedentes (por ejem. llenar y vaciar la casa de objetos, etc.) y dependen de las identificaciones culturales.

Los juegos de reparación:

A los tres años el niño alcanza la unidad, pero esta unidad nunca es completa: existe siempre del vacío, de las faltas, de las fragilidades (también para nosotros los

adultos). Estas fragilidades se proyectan en el cuerpo, por lo cual los niños juegan a los accidentes, a los heridos. Los adultos en la sala de psicomotricidad se pueden ocupar de curar las heridas, preguntando al niño donde está herido, la respuesta del niño frecuentemente no es casual e indica una parte del cuerpo realmente con más sufrimiento que las otras. La intervención del adulto sirve para reparar simbólicamente el cuerpo del niño, o sea para asegurarlo respecto a la propia unidad de cuerpo. (ver anexo E)

5.2.2 El espacio donde juegan los niños y los objetos que utiliza.

Nos encontramos en la actualidad en un mundo pensado y estructurado por los adultos para los adultos; en la ciudad la construcción de las calles, las casas, los espacios de convivencia o de confluencia son pensados en función a las necesidades de los adultos. Así, los niños se adaptan a vivir cotidianamente en situaciones donde su cuerpo no es todavía “adecuado” a los elementos que están a su alrededor. Es la falta de planeación en el diseño de los centros urbanos lo que ha generado que el rol del niño no sea vivido en plenitud.

En el ámbito familiar y escolar debe existir siempre una gran atención para adecuar los espacios, los materiales y el tiempo a las necesidades, a los deseos de estos niños. Los padres y adultos que se preocupan de esto han tratado siempre de buscar estrategias para que el niño se sienta deseoso de jugar, de crear, de comunicar, de vivir el placer de existir. A pesar de esto son pocos los espacios, sea internos que externos, que efectivamente son estado creados con el propósito de desarrollar las potencialidades de los niños.

Los espacios externos o abiertos que frecuentan con más regularidad los niños son los parques, en ellos se pueden encontrar estructuras diferentes para estimular el juego, pero estas a veces no pueden ser utilizadas por muchos niños ya que son aptas solo para una cierta edad; por ejemplo encontramos resbaladillas en las que solo los más grandes (de 6 años en adelante) pueden subir, ya que la distancia entre los escalones es muy amplia y la altura demasiada, además el descender por ella resulta muy veloz y muchas veces ni con la ayuda de los padres resulta ser una experiencia positiva o placentera. A veces sucede lo contrario, adolescentes que

tienen necesidad de espacios amplios para desarrollar algún tipo de juego se encuentran limitados; por ejemplo, no pueden ni siquiera hacer competencias de carreras pues pueden chocar con los niños más pequeños o incluso con los aparatos.

Si pensamos a los padres que acompañan a los niños, sobre todo aquellos que tienen hijos de seis años en adelante que se mueven independientemente de estos, muchas veces no encuentran que hacer, se aburren y lo que quisieran es solamente regresar a casa, coartando así el deseo de los niños de estar en un espacio abierto. La misma cosa sucede con las personas ancianas, las cuales buscan espacios para pasear, descansar o relajarse y en los parques encuentran poca posibilidad de satisfacer estos propósitos.

En los espacios interiores creados para los niños la situación no mejora mucho, solamente aquellos que han sido creados al interno de las escuelas, de los jardines de niños, cuentan con ciertas características que pueden favorecer algunas capacidades de los niños, pero en ocasiones las personas que los proyectan han pensado más en las necesidades de los adultos que en la de los propios niños, por lo que en lo cotidiano resultan inadecuados o insuficientes para sostener las producciones y los deseos de los niños.

Un límite frecuente, en los espacios internos, es que se promueve los juegos o las actividades en las cuales el cuerpo es poco involucrado, donde el movimiento del niño no es la prioridad, lo cual puede estar en contradicción con la naturaleza del niño y su forma privilegiada de expresarse.

Existen también algunos espacios de juego internos como los creados en ciertos centros comerciales, donde tienen tantos estímulos que la mayor parte de las veces crean confusión y saturación. Son creados como depósito, guardería de niños, no tienen ninguna estimulación que pueda favorecer la maduración afectiva de estos.

Los padres y los educadores se preguntan muchas veces si los lugares, que son externos o internos, donde llevan a los niños a jugar son seguros, es decir si cuenta con las normas mínimas de seguridad física que pueden darles tranquilidad. Si el

material que usan es peligroso, si los juguetes son adecuados a la edad de los niños etc.

En México no he encontrado ninguna reglamentación que regule el diseño y la fabricación de equipos de juego, parece ser que los espacios para los niños son contruidos con los más diferentes criterios.

En otros países como Italia existen instituciones como el “Comité Italiano para el juego infantil” (CIGI, fundado en 1961), que se ocupa de difundir y profundizar el conocimiento de la importancia educativa del juego para el desarrollo psicofísico del niño, y el “Instituto Italiano de seguridad de los juguetes” (fundado en 1978), que tiene la tarea de controlar y certificar la seguridad de todo aquello que forma parte del universo del niño: desde los juguetes, a los parques de juego, al sector escolar, a los muebles y vestidos para niños. Su misión es dar el máximo de la seguridad a los niños y a los padres de estos.

EL trabajo que realizan estos dos institutos es de gran valor y proporcionan una línea guía que ayuda a los padres y a los profesionistas que trabajan con niños.

En 1979 (año internacional del niño) el grupo de estudio y de investigación del CIGI hizo una propuesta para realizar el Parque-juegos experimental de Trento en la cual se evalúan los elementos lúdicos ya presentes en el mercado respecto a su valor físico-psico-pedagógico; paralelamente crearon un centro de formación y autoformación para la construcción de materiales y aparatos.

Los módulos o aparatos propuestos en este parque fueron distribuidos en cuatro espacios o, mejor dicho, en cuatro estadios de maduración y de consciencia: el social, el somático-constructivo, el emotivo y el racional. Este pasaje entre los espacios pienso que es una de las contribuciones más importantes, ya que refleja el interés por dar a los niños diferentes áreas para desarrollar su personalidad de forma global.

En el Instituto Italiano de Seguridad de los juguetes, una psicóloga forma parte del equipo de trabajo. Tiene la responsabilidad de evaluar la modalidad de interacción

de los niños con los juguetes durante las diversas fases del desarrollo infantil, de esta forma clasifica los juguetes de acuerdo a la edad de los niños; así mismo investiga cuales son las habilidades que debe tener un niño para poder jugar con un juguete específico y obtener una actividad lúdica gratificante. Una vez que se determina que el juguete proyectado puede ser usado por los niños de cierta edad, entonces se inician a efectuar las pruebas sucesivas. Este instituto tiene el mérito de reconocer la importancia que tiene el conocimiento de las fases del desarrollo cognitivo, emotivo y motriz para establecer a cual edad los niños son en grado de utilizar los juguetes analizados en forma lúdica y gratificante.

En síntesis las pruebas a las cuales vienen sometidos los juguetes son: clasificación de acuerdo a la edad, físicas (dinámicas y mecánicas), químicas (material, sustancias toxicas), eléctricas, inflamabilidad.

El trabajo que realiza directamente en los parques el Instituto Italiano de Seguridad de los juguetes, es muy importante ya que verifica la seguridad y las características de los aparatos instalados para desarrollar los juegos de los niños, además controla las superficies de las áreas de juego y la capacidad de estas de absorber el impacto.

Considerando las aportaciones de estos dos institutos y pensando en las características del juego de los niños me pregunto si los espacios destinados al juego de los niños favorecen el desarrollo global de los niños.

Para poder verificar esto se necesita tiempo y competencias específicas, por este motivo me he limitado a visitar solo algunos parques y algunos espacios internos dedicados al juego de los niños. El resultado no ha estado alentador, por tal motivo deseo hacer una propuesta que pueda contribuir a mejorar estos espacios. Si pensamos a sus capacidades, a los juegos e intereses que tienen de acuerdo a su edad y las características del espacio que sirven para favorecer el desarrollo de sus potencialidades y su maduración psicológica, entonces se podría realmente ayudar al niño en su desarrollo. Como se ha podido ver en el capítulo 3 la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva del Profesor Aucouturier se puede considerar como una estrategia que ayuda a la maduración psicoafectiva de los niños y que contribuye a que tengan un desarrollo en armonía. Por tal motivo, los fundamentos y

principios de esta Práctica serán la base para realizar una propuesta de creación de espacios que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

En el capítulo siguiente se hará la propuesta de proyectación de un espacio cerrado y uno abierto donde los niños sean verdaderamente los protagonistas, espacios donde existan las condiciones necesarias para favorecer en ellos su desarrollo global.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA: ESPACIOS DE JUEGO INTERNO Y EXTERNO.

Creo firmemente que los niños deben tener la garantía de alcanzar un desarrollo psicomotor, afectivo, emocional, cognitivo y relacional en armonía, y esto será posible si se les ofrece un espacio en el cual se favorezcan sus potencialidades, donde sea acompañado, reasegurado y motivado; tienen necesidad de expresarse globalmente, a través del gesto, la acción, el cuerpo, la voz, el juego.

Entonces, ¿cómo dar entonces la posibilidad al niño de expresarse, de vivir situaciones que lo puedan ayudar en su crecimiento? ¿Cómo brindarles un espacio y material adecuado y seguro, que le da la posibilidad de expresarse globalmente? ¿Qué criterios son fundamentales para la proyectación de espacios para los niños?

Tomando en cuenta el significado que tienen los juegos de los niños para su maduración afectiva y la importancia que tienen para el desarrollo de sus potencialidades los diferentes espacios en que los niños juegan (como lo vimos en el Cap. 4), haré una propuesta para crear un espacio interno y un espacio externo que favorezca el desarrollo global del niño.

6.1 Propuesta de un espacio interno.

Se ha dicho que los espacios infantiles pueden favorecer el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y social en los niños siempre y cuando estos sean adecuados a sus características. Ahora bien, si pensamos solo a los espacios internos en que los niños se desenvuelven encontramos que, excluyendo la habitación de estos, solamente aquellos que han sido creados al interior de las escuelas y de los jardines de niños tienen características de favorecer algunas capacidades de los niños.

En toda estructura educativa se debe pensar en favorecer las potencialidades de los niños y ayudarlos a que vivan con placer esta etapa. Actualmente muchas escuelas

de la infancia usan una estructuración muy particular para sus salones, en los que se pueden ver una división de los espacios: del dibujo, de la manipulación, del disfraz, de la cocina, de la construcción, de la lectura, etc.; ésta distribución facilita el actuar de los niños y les da la posibilidad de elegir que hacer en ese momento. El límite que muchas veces existe en el salón de clases es que no hay un espacio suficiente para permitir el juego de movimiento.

El espacio exterior, el jardín o el parque pueden ser una buena posibilidad para que el niño se mueva, pero sería necesario por muchos factores que la escuela contará con un espacio interno con material específico donde un niño pueda manifestar su expresividad motriz, donde viva el placer de moverse, de actuar, de transformar y comparta este placer con los otros.

Sabiendo de la importancia que tiene el juego y el movimiento para la maduración afectiva del niño, conociendo los principios de la Práctica Psicomotriz del Prof. Aucouturier (desarrollada en el Cap. 3) y considerando las dificultades de espacio de los jardines de niños y escuelas primarias, propongo proyectar un espacio interno fuera del ambiente escolar, en el cual el niño podría encontrar elementos que favorezcan su desarrollo global.

Propondré un espacio interno con características idóneas tanto técnicas como funcionales (seguridad, accesibilidad, barreras arquitectónicas, pavimento, materiales) con el fin de lograr un ambiente que motive, que facilite la expresividad de los niños y que ayude a su maduración afectiva.

El espacio interno propuesto constará de tres áreas de juego:

- Expresividad motriz (EM), juegos espontáneos.
- Control motor (CM), juegos de potenciamiento de la coordinación global.
- Actividad cognitiva (AC), juegos de distanciamiento, representación.

Cada uno de los espacios contará con material específico. Los tres espacios tendrán una continuidad, se hará un recorrido del movimiento espontáneo al movimiento controlado para llegar a la actividad mental.

El uso del espacio será destinado a niños desde uno hasta once años de edad, los cuales entrarán en el espacio en diferentes momentos, divididos por rango de edad:

- De 1 a 3 años (1)
- de 4 a 6 años (2)
- de 7 a 11 años (3)

Es necesario dividir los espacios por rango de edad por cuestiones de seguridad, además los niños de cada rango de edad tienen juegos y usan los materiales de forma diferente.

Características generales del espacio interno.

Dimensiones: Debe ser un espacio amplio de al menos 130 mts. cuadrados, si el niño tiene espacio suficiente se sentirá estimulado para moverse en libertad.

Ubicación: De preferencia debe estar ubicado en un área tranquila, rodeada de áreas verdes, lejana de las zonas traficadas y de las zonas industriales.

Arquitectura: Debe estar construida en un solo nivel, no debe contar con escaleras al interno ni con barreras arquitectónicas, así los niños con habilidades diferentes podrán usar la sala sin problema.

Ingreso: El espacio contara con 5 puertas, todas ellas con las medidas necesarias para que pueda pasar con facilidad una silla de ruedas, además deben tener una abertura facilitada porque funcionaran como salidas de emergencia. El espacio externo a la sala debe ser plano, de forma tal que una silla de ruedas pueda deslizarse sin dificultad y los no videntes puedan caminar sin obstáculos. Para facilitar el reconocimiento de las entradas para los no videntes se sugiere que en el pavimento de frente a la puerta se peguen tiras antiderrapantes, las cuales cuando son pisadas producen una sensación y ruido diferente al piso normal.

Iluminación: El espacio contara con ventanas en lo alto de los muros y lámparas de bajo consumo eléctrico en el techo. Sería ideal que la fuente de energía fuera

totalmente solar, por lo que se deberían instalar paneles solares en el techo.

Ventilación: Las ventanas contarán con sistemas de abertura para poder facilitar la ventilación, además se colocarán ventiladores en el techo.

Pavimento: el piso de preferencia de madera, ya que es un material cálido al contacto, no debe ser resbaloso por lo que no se deben aplicar ceras.

Paredes: deben ser lisas, pintadas con colores no tóxicos claros, tenues. No se colocarán en ellas grandes dibujos, ni cuadros ni posters. Se colocarán en ellas algunos carteles informativos, escritos también en “Braille” para los no videntes.

División del espacio:

Será dividido en 6 áreas: (ver anexo F)

- Un vestidor (V)
- una bodega (B)
- una enfermería (E)
- un espacio para la Expresividad Motriz (EM)
- uno para el Control Motriz (CM)
- uno para la Actividad Cognitiva (AC).

La división entre los espacios EM, CM y AC podría crearse con puertas corredizas, de forma tal que sea fácil pasar de un área a otra y al mismo tiempo haya una clara delimitación de espacios.

El vestidor (V)

Estará muy cerca de la entrada, será utilizado por todos los niños, por lo que el ingreso debe tener una puerta amplia para el acceso de los niños con sillas de ruedas. Los muebles que contendrá son bancas, percheros, repisas a medida de niños. El piso contará con tapetes antiderrapantes. Habrá tres baños, uno para las niñas, otro para los niños y uno más para los niños con dificultades motoras. Este

último contara también con una regadera o tina, todos los muebles de este baño deberán cubrir los requisitos para ser usados por personas diversamente hábiles. (Lavabo, w.c., alarma, barandales, etc.). El vestidor debe ser luminoso, ventilado y amplio.

La bodega (B)

Es necesario un espacio para colocar el material de reserva o que no viene usado. Será suficiente una estancia de 16 metros cuadrados, en la que habrá anaqueles fijos. Las paredes deberán tener ventanas en la parte superior.

La enfermería (E)

Se tendrá un espacio para atender de forma inmediata lesiones leves, con una camilla y un botiquín con todo lo necesario para los primeros auxilios. Un espacio de 9 metros cuadrados será suficiente para esta enfermería.

Espacio para la expresividad motriz (EM):

Este espacio tendrá la función de favorecer la expresividad motriz del niño, facilitar el juego espontaneo, no dirigido o estructurado. Deberá ser un espacio seguro.

En el espacio de la expresividad motriz se establecerá un área donde se dará la acogida a los niños, aquí podría haber bancas o sillas con dimensiones adecuadas para que se sienten los niños, aunque no son necesarias pues la sillas hacen adoptar una postura no natural, sería suficiente que se sentaran en el piso o en cuclillas ya que son dos formas naturales de reposarse. Esta zona debe ser cercana a los vestidores para que los niños se ubiquen rápidamente en ella.

Material:

Espejos: grandes (inastillables anti fragmentos) fijados a la pared. Su función será la de ayudar al adulto a tener una visión más amplia del espacio, a observar un mayor número de situaciones; el niño lo usará de acuerdo a su edad y sobre todo lo usará

para ver su accionar.



Espejo

Espalderas: de madera de 200 x 100 cm fijadas a la pared por las cuales los niños podrán subir y desde lo alto saltar.



Vigas: de madera de 40 x 200 x 5 cm deberán ser muy resistentes ya que son usadas para crear la estructura de los saltos, a veces se suben 5 o 6 niños junto al adulto.



Caballetes tubulares: metálicos de 80 cm. de ancho x 160 cm de alto aproximadamente, los cuales contarán con barras situadas a diferentes distancias para que en ellas se apoyen las vigas de madera y así crear la estructura de los saltos en profundidad; son estructuras importantes en la sala ya que un niño podrá usarlas para treparse, subir y después saltar.

Así mismo la estructura podría convertirse en un instrumento importante para el juego simbólico, podría ser una barca, un castillo, una montaña, un trampolín, etc... Si se colocará una viga inclinada apoyada sobre el caballete se puede crear una resbaladilla.

Colchones: de hule espuma no inflamable de 200 x 100 x 25 cm. forrados de tela o de material lavable. Se usarán para amortiguar la caída de los saltos hechos desde la espaldera y los saltos desde las vigas de madera, se colocarán tantos como sean necesarios.

Colchonetas: de hule espuma no inflamable de 200 x 100 x 5 cm. forrados de tela o de material lavable. Se usarán para proteger al niño de las caídas cuando juega a los desequilibrios, para crear espacios con mayor protección. Además serán usadas en el juego simbólico como por ejemplo para hacer camas, barcas, albercas, techos, muros, etc..

Colchonetas: de hule espuma no inflamable de 100 x 40 x 5 cm. forrados de tela o de material lavable. Se podrán usar como las precedentes.



Sacos: rellenos de hule espuma de 300 x 200 cm. forrados de tela. Darán la posibilidad a los niños de estar en una superficie informe, donde caer sin lastimarse, también se puede convertir en un gran lugar donde los niños se suben para ser transportados.

Sacos: rellenos de hule espuma no inflamable de 60 x 40 cm. forrados de tela. Estos sacos, así como los más grandes, servirán para crear un espacio mullido, en donde los niños podrán hacer saltos y clavados sin hacerse mal, así mismo podrán buscar desequilibrios y meterse debajo de este material. Debajo de esos sacos se colocarán siempre colchones o colchonetas para garantizar la seguridad de los niños. Se permitirá a los niños agarrar este material para su juego simbólico.



Cojines: rellenos de algodón de 30 x 30 cm. que se podrán usar en el mismo espacio de los sacos y ser tomados para lanzarlos o para realizar el juego simbólico.



Prismas (bloques): de hule espuma no inflamable forrados de tela de colores y tamaños diferentes, la medida de referencia es de 60 x 40 x 30 cm., los bloques son ligeros, suaves, silenciosos y pueden ser transportados por los niños con facilidad; les permitirán hacer grandes construcciones y grandes destrucciones, los podrán pisar, lanzar, empujar. Así mismo se crearán construcciones para

desarrollar el juego simbólico. Este material es infinitamente transformable ya que un bloque puede ser un caballo, un auto, una cama, un pedazo de pared, etc...



Bloques de hule espuma

Cubos: de hule espuma no inflamable forrados de tela de colores y tamaños diferentes, la medida de referencia es de 40 x 40 x 40 cm., un cubo de estos podrá ser usado al igual que los prismas para el juego sensomotor y para el juego simbólico.



Cilindros : de hule espuma no inflamable forrados de tela de colores y tamaños diferentes, la medida de referencia es de 60 x 30 cm de diámetro que se utilizarán para rodar, columpiarse, equilibrarse o para construir, a veces se convierten en cañones o chimeneas etc..

Telas: de diferentes colores y texturas: de preferencia cada una de un solo color, de diferentes tamaños, que se utilizarán según la fantasía de los niños. Una tela puede ser una cobija, una capa, el techo de una casa, un tapete, etc. o podrá ser usada para esconderse o ser transportado etc... Es material que estimula a disfrazarse y por consiguiente a representar personajes o situaciones.

Cuerdas: de algodón, de un metro y medio aproximadamente, aunque se pueden usar de diferentes medidas. Se deberá estar atento porque los niños usándolas se podrían lastimar si las mueven con mucha fuerza o velocidad. Sirvirán para capturar, para amarrar al otro (siempre en una dimensión de juego), además una cuerda podría ser una serpiente, un látigo, cables de luz, una caña de pescar etc. o ser usada para delimitar espacios o crear obstáculos.

Muñecos de peluche: de varias medidas, que no sean demasiado grandes. Los niños los usarán no solo como muñecos sino a veces como un instrumento para su juego.

Pelotas: pequeñas de 6-8 cm. de diámetro, de esponja; pueden ser usadas para juegos motorios como el lanzar y en los juegos simbólicos (una pelota es una bomba o una fruta etc.).

Cajas: de plástico donde tener el material organizado (telas, cuerdas, pelotas etc.), ya que el orden ayudaría al niño a encontrar lo que busca en el momento justo, sin tener que pasar mucho tiempo a buscarlo pues esto podría causar una interrupción de su juego creativo y en casos extremos una gran frustración por no poder dar continuidad a su juego.



Cuerdas gruesas: colgantes fijadas en el techo que serán usadas para subir, mecerse y caer.

Cuerdas con círculos o triángulos: fijados en el techo, para columpiarse y caer.

Escaleras: colgantes fijadas en el techo para subir, buscar equilibrios y caer.

Un armario: grande fijado a la pared, donde se meten las cajas de plástico.

Carteles: deberá contar con indicaciones escritas en “Braille” para favorecer la participación de los no videntes.

Espacio para la expresividad motriz para niños de uno a tres años (EM 1):

El espacio contará con la mayor parte del material descrito con anterioridad, se harán pequeños ajustes para facilitar la expresividad motriz de los niños.

El espacio del salto, la estructura de los caballetes con las vigas se colocará en bajo para facilitar a los niños que suban y salten.

No se usarán las cuerdas ni las escaleras colgantes.

Se introducirán cubetas o contenedores de diferentes tamaños donde los niños podrán meter cosas (pelotas y telas), para jugar a llenar y vaciar.



Se introducirá un túnel para que sea usado para "entrar y salir".



Espacio para la expresividad motriz para niños de cuatro a seis años (EM2):

El espacio del salto, la estructura de los caballetes con las vigas se colocará a una altura adecuada para que los niños de esta edad no tengan ninguna dificultad para subir y saltar.

Se introducirán antifaces para favorecer el juego simbólico.

Se introducirán tubos de hule espuma de 10 cm. de diámetro por un metro.

Se usarán las cuerdas y las escaleras colgantes.

Espacio para la expresividad motriz para niños de siete a once años (EM3):

El espacio del salto, la estructura de los caballetes con las vigas se colocará en lo más alto.

Se usará el mismo material que usan los niños del rango de edad precedente.

Espacio para el control motriz (CM).

En este espacio a diferencia del de la expresividad motriz el juego del niño no es espontáneo sino más bien usará instrumentos que tienen una finalidad preestablecida. Cierta tipo de material será a disposición de los niños pero otro será proporcionado por el adulto (por ejemplo los instrumentos musicales).

Material:

Estantes: fijados a la pared donde se colocaran la mayor parte del material de este espacio.

Instrumentos musicales: como tambores, bongos, marimbas, xilófonos.



Estructuras con paneles de tela: con diferentes tamaños de orificios donde puedan entrar pelotas de diferentes medidas.

Aros y cestas: de diferentes medidas.

Pelotas: de diferentes materiales y tamaños

Cajas: de plástico, donde tener el material organizado

Carteles: deberá contar con indicaciones escritas en “Braille” para favorecer la participación de los no videntes.

Espacio para el control motriz para niños de uno a tres años (CM1).

Material y actividades para este rango de edad:

Tabla de equilibrio (balancín). Es una tabla de madera simple de 100 x 80 cm. apoyada sobre la mitad de un cilindro de madera de unos 5 cm. de diámetro. Se ayudara al niño a buscar el equilibrio cuando se suba a esta tabla, podrá hacerlo en pie o en posición de gateo según la edad.

Estructura de plástico a semicírculo para hacer vivir a los niños rotaciones.



Estructura de madera con palos de 20 cm. de alto x 5 cm. de diámetro colocados verticalmente donde los niños ensartarán aros de madera.

Las estructuras con paneles de tela con diferentes tamaños de orificios servirán para que los niños de esta edad hagan pasar por el hoyo la pelota, repitiendo este juego tantas veces quieran.

Los aros de diferentes medidas servirán para que los niños hagan pasar las pelotas tantas veces quieran.

Las cestas servirán a los niños para contener las pelotas que meten y después de llenarlas, vaciarlas.

Tabla larga de madera (de 150 cm. aproximadamente) con orificios en uno de sus extremos para hacer entrar las pelotas que los niños colocan.

Juego de boliche, el niño lanzará una pelota para hacer caer los pinos y después ponerlos en pie.

Espacio para el control motriz para niños de cuatro a seis años (CM2).

Material y actividades para este rango de edad:

Tabla de equilibrio (balancín). Es una tabla de madera simple de 60 x 30 cm. apoyada sobre la mitad de un cilindro de madera de unos 10 cm. de diámetro

Cinta de tela de 15 cm. de ancho x 5 mts. de largo que se apoyará al pavimento y por la que deberán caminar los niños buscando equilibrio.

Estructura de madera con palos de 20 cm. de alto x 5 cm. de diámetro colocados verticalmente donde los niños lanzarán aros de madera

Las estructuras con paneles de tela con diferentes tamaños de orificios servirán para que los niños de esta edad lancen la pelota y la hagan pasar por el hoyo.

Las diferentes pelotas serán lanzadas por los niños para hacerlas entrar en los aros o cestas.

Tabla larga de madera (de 150 cm. aproximadamente) con orificios en uno de sus extremos para hacer entrar las pelotas que los niños lanzan.

Tablas de laberintos.



Tableros de atornillar y desatornillar

Espacio para el control motriz para niños de siete a once años (CM3).

Material y actividades para este rango de edad:

Circulo de equilibrio de madera o plástico que en la parte inferior tiene pegado un semicírculo.

Circulo de equilibrio de madera o plástico en el cual hay un laberinto que deben

recorrer pequeñas pelotas y que en la parte inferior tiene pegado un semicírculo.



Viga de equilibrio para recorrerla buscando el equilibrio.

La estructura con paneles, los aros y las cestas serán usadas de la misma forma que los niños del rango de edad precedente pero agregando mas distancia para crear mayor dificultad en la ejecución.

Tabla larga de madera (de 1.50 mts. aproximadamente) con orificios para lanzar fichas de madera y hacerlas entrar en pequeños orificios.

Espacio para la actividad cognitiva (AC)

El niño después de haber vivido situaciones en las cuales ha probado a controlar sus movimientos a nivel global, pasará a un espacio donde el movimiento se da a otro nivel, es decir se da a nivel de ideas, de imágenes, de pensamiento.

Material:

Estantes: fijados a la pared donde se colocaran la mayor parte del material de este espacio.

Mesas y sillas: que puedan ser usados por niños de diferentes edades.

Pizarrón, gises y borrador

Material para modelar: Plastilina

Tablas: de madera de 40 x 40 x 0.5 cm. para usar la plastilina. De esta forma cada niño tiene un espacio propio para manipular y crear.

Hojas: de papel de diferentes medidas, blancas y de colores.

Crayones

Plumones

Pinturas de colores

Pedazos de madera: para construir, algunos ejemplos de formas y medidas son las siguientes:

- Cuadrados 5 x 5 x 2.5 cm. de grosor
- Cuadrados 10 x 10 x 2.5 cm. de grosor
- Rectángulos 10 x 20, 10 x 40 y 5 x 10 x 2.5 cm. de grosor.
- Triángulos
- Semicírculos



Carteles: deberá contar con indicaciones escritas en “Braille” para favorecer la participación de los no videntes.

Debemos de asegurarnos que el material no sea toxico y que cumpla con las normas de seguridad.

Espacio para la actividad cognitiva para niños de uno a tres años (AC1).

Material y actividades para este rango de edad:

Vasos de plástico de diferentes tamaños que pueda meter y sacar.

Cuadrados de plástico de diferentes tamaños que pueda meter y sacar.

Matrioscas.

Reloj de arena.

Cuadros de arena



Estructura de rodillos para girar.

Laberintos. Pasar un objeto perforado por un alambre no uniforme.

Tablas con orificios donde colocar bastones y formas de madera.

Tabla con un palo vertical donde colocar objetos perforados.

Tablas con siluetas de figuras donde se colocan las figuras correspondientes, rompecabezas.

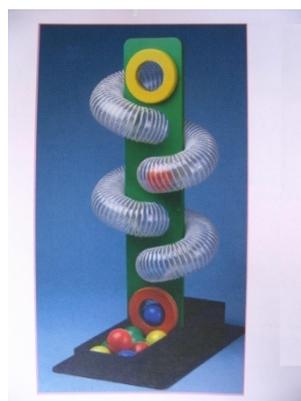


Rompecabezas

Rampas para hacer descender pelotas pequeñas.



Tubo transparente sostenido en vertical para hacer descender pelotas pequeñas.



Todos estos instrumentos el regreso a lo idéntico, la repetición, se reaseguran. Juegos de llenar y vaciar, de ir y venir, lanzar y entrar. Además de control motor grueso y fino.

Espacio para la actividad cognitiva para niños de cuatro a seis años (AC2).

Juegos de mesa como:

- Rompecabezas
- Domino
- Memoria

Construcciones de ensamble como:

- El lego



- Imanes (geomax)

Estructura con bastones e hilos

Juegos lógicos de clasificación formas y colores.

Juegos de atornillar y desatornillar

Espacio para la actividad cognitiva para niños de siete a once años (AC3).

Juegos de mesa como:

- Rompecabezas
- Domino
- Memoria
- Tangram
- Damas
- Palitos chinos
- Fuerza cuatro
- Jenga

- **Mente maestra**

Material para la manipulación y la creación:

- Barro
- Acuarelas
- Pinturas de olio
- Caballetes
- Bastidores con tela
- Material de recicló (papeles, telas, plásticos, etc..)
- Tijeras
- Pegamento

La función del psicomotricista en el espacio interno.

En el espacio interno propuesto, el psicomotricista tiene la función de favorecer las situaciones de juego del niño, acompañarlo en el recorrido por los diferentes espacios compartir el placer que prueban los niños en el accionar, en el jugar. Darle sentido a las producciones del niño sería una de las funciones principales del psicomotricista, además la comprensión de lo que el niño hace a través del juego ayudaría a los padres de estos y a los profesionistas que trabajan con ellos a ofrecerles condiciones e implementar estrategias optimas para su desarrollo. Por lo cual el psicomotricista debería de dar información al respecto, su trabajo no se limitaría a estar en el espacio interno con el niño sino también debería dedicar tiempo para platicar con los padres de los niños y con las demás figuras que participen en él.

Respecto a las figuras que pueden compartir el espacio con el psicomotricista se puede enlistar a los siguientes: educadoras, maestras, profesores de educación física, psicólogos del área de desarrollo infantil y psicología educativa, pedagogos. Estas figuras no podrán conducir las sesiones en este espacio interno pero podrán co-conducirlas junto con el psicomotricista.

Cada uno de los espacios propuestos (expresividad motriz, control motor y actividad cognitiva) tiene una función específica y son de gran importancia para

favorecer el desarrollo integral del niño.

En el primer espacio se dan los juegos espontáneos que el psicomotricista sostendrá sin ser directivo. En este momento los niños desarrollarán los juegos de aseguración profunda y los juegos simbólicos (ver Capítulo 5) y el psicomotricista mantendrá una actitud como la descrita en el capítulo 4. Los niños se sientan enfrente del psicomotricista o en círculo, se explicará brevemente la distribución de los espacios (EM, CM, AC) y se darán las reglas necesarias, para los niños más pequeños (de uno a tres años) este momento es muy breve. En este rango de edad es necesaria la presencia de un padre o acompañante para cada niño durante todo el tiempo.

Los juegos de potenciamiento de la coordinación global serán experimentados por los niños en un segundo momento y en un segundo espacio. El psicomotricista invitará a los niños a pasar al segundo espacio y aquí meterá a la disposición de ellos instrumentos que los ayuden a tener un mayor control de sus movimientos. El niño tiene la posibilidad de seguir moviéndose pero ya no de forma espontánea ya que el material a su disposición requiere de movimientos muy específicos. La actitud del psicomotricista es más directiva pero estará siempre atento para ofrecer a los niños el material o los instrumentos que podrían ayudarlo a desarrollar sus potencialidades. Son juegos en los que la emoción es más contenida.

Los juegos que se realizan en el espacio de la actividad cognitiva tienen como característica principal que el movimiento corporal es limitado, se busca que los niños encuentren placer en desarrollar actividades no físicas. El psicomotricista propondrá juegos “de mesa” estructurados, en los que existen reglas preestablecidas, además se dará a los niños la posibilidad de crear utilizando materiales para modelar, construir o dibujar. También en este espacio la emoción es más contenida, el movimiento mínimo y se da al niño la posibilidad de descubrir el placer que pueden encontrar al imaginar, al proyectar, al solucionar problemas, al pensar.

Este espacio debería ser usado de lunes a viernes en los horarios extraescolares, propongo lo siguiente:

Para niños de 4 a 6 años de las 14:00 a las 16:00

Para niños de 1 a 3 años de las 16:00 a las 17:30

Para niños de 7 a 11 años de las 17:30 a las 19:30

Los sábados y domingos el espacio podrá también ser abierto con horarios matutinos.

En cuanto al número de participantes por rango de edad se propone una relación de:

Doce o quince niños para el rango de 1 a 3 años (estos niños deben ser acompañados por un adulto, al cual se le explicara qué actitud tomar durante el desarrollo de la actividad en este espacio interno).

Doce o quince niños para el rango de 4 a 6 años con la presencia de un psicomotricista más un adulto (educadora, maestro, psicólogo, etc.).

Quince o dieciocho niños para el rango de 7 a 11 años con la presencia de un psicomotricista más un adulto (educadora, maestro, psicólogo, etc.).

Si bien la propuesta de este espacio interno ha sido hecha para que los niños puedan encontrar un lugar donde sea posible sostener su desarrollo integral del niño, se podría pensar en utilizar el mismo espacio para intervenir con niños que presenten dificultades en su desarrollo, ya sea a nivel motriz, afectivo, cognitivo, comportamental o relacional. Seguramente se deberán hacer algunos ajustes pero una de las características del espacio sería su posibilidad de ser versátil, de ser modificado para situaciones específicas. Cabe aclarar que el material propuesto podría ser enriquecido siguiendo los criterios específicos para cada espacio. (Ver anexo D)

6.2 Propuesta de un espacio externo.

Teniendo en consideración los argumentos presentados en los capítulos precedentes, quisiera hacer la propuesta para proyectar un espacio externo para los niños, un parque de juegos al interno de un centro para el tiempo libre, que contenga elementos para favorecer el desarrollo global de los niños.

Ubicación: este centro del tiempo libre debe estar situado en una zona urbana de poco tráfico, no en una zona industrial, bardeado, con un número reducido de accesos (cuatro ingresos pueden ser suficientes) para facilitar la supervisión o vigilancia y subdividido en espacios habitables, equipados y grandes zonas verdes, de preferencia alternando zonas de diferentes desniveles e incluso crear pequeñas colinas si es que no existen, como un campo de golf.

Accesibilidad: será necesaria la eliminación de barreras arquitectónicas en todas las zonas del centro del tiempo libre, implementando rampas de anchura, pendiente y pavimento aconsejables para las sillas de ruedas. Además deberá contar con indicaciones y estructuras para favorecer la participación de los no videntes. Será importante instalar carteles y fichas que expliquen el uso de las instalaciones, deben ser claros, simples y si es posible apoyándose con imágenes.

La seguridad: debe ser una prioridad, por este motivo se hará mucha atención al material y a los equipos que se instalen, a las características de las superficies de las diferentes áreas y a la naturaleza propia del lugar donde se proyectará el centro.

El centro del tiempo libre tendría las siguientes características:

Tres grandes áreas de juego para los niños, dotadas con todo aquello que sirve para moverse, crear, jugar y relacionarse. Se sugiere que estas zonas sean delimitadas pero al mismo tiempo de fácil acceso, se puede pensar en delinearlas con una fila de arbustos o una línea de troncos apoyados sobre el terreno e incluso con cercas de madera.

Área de 1 a 3 años.

En esta zona se deberán privilegiar sobre todo aquellos juegos de placer sensoriomotor y de aseguración profunda (ver Cap. 4) como el subir, saltar, mecerse, trepar, rodar, desequilibrios, caer, resbalarse, correr, llenar-vaciar, reunir-separar, aparecer-desaparecer, ritmos etc.. Para favorecer estos juegos se necesitarán algunas estructuras particulares (ver imágenes del anexo), pero otras las vemos ya comúnmente en casi todos los parques (incluso de diferentes países) como los columpios (para mecerse), las resbaladillas (para subir y deslizarse), los areneros (para llenar y vaciar contenedores), los módulos prefabricados donde los niños pueden entrar (aparecer-desaparecer), etc.. Hay una gran variedad de estructuras para ser usadas por los niños de esta edad, solo debemos estar atentos que sean aptas para la edad y controlar los criterios con los cuales han sido elaborados, así como el respeto que han tenido los fabricantes del ambiente y de los trabajadores, ya que puede suceder que algunas multinacionales usen el trabajo infantil para producir juguetes.

En esta área de juegos será muy importante la presencia de los padres, ya que deberán garantizar al niño su seguridad física pero además su presencia es fundamental porque en esta fase el otro es el espejo de placer del niño, así este encuentra placer en compartir su accionar porque ve en la madre o en el padre el reconocimiento de su acción y el placer que les provoca. La relación con los otros niños es limitada ya que por su edad están centrados en el descubrimiento de sí mismos y de sus capacidades, además el lenguaje a nivel verbal no es todavía bien estructurado.

Área de 4 a 6 años.

También en esta área de juegos se instalarán estructuras que ayuden a desarrollar los juegos de aseguración y se favorecerá siempre el placer del movimiento. A esta edad los niños realizarán más juegos simbólicos que en precedenza, aparecen los juegos de hacer finta de situaciones o de personajes; algunas estructuras desarrolladas a tema o que representan un escenario como lo puede ser un castillo o una barca, etc., pueden favorecer el emerger del imaginario, pero es claro que

estas estructuras no son una condición para la creación de juegos por parte de los niños, ya que estos pueden realizar sus juegos con cualquier cosa. A esta edad podrían usar otras áreas del propio centro como la pista para las bicicletas, o los espacios verdes para el juego libre e improvisar con los elementos que le proporciona la naturaleza. La presencia de los padres será necesaria en ciertas situaciones, por lo que sería de gran ayuda ser informados de esto a través de esquemas o carteles.

Área de 7 a 11 años.

En este rango de edad los niños deberían seguir siendo sostenidos para poder realizar movimiento, algunos (los más pequeños) podrían encontrar aún placer en desarrollar juegos en las estructuras a tema, pero la gran mayoría creo que podría ser más interesado en los ejercicios y en los deportes, que usar los espacios específicos para el deporte, las áreas para el juego libre, o las estaciones para hacer ejercicio. (ver anexo).

Todas las estructuras y materiales utilizados deben ser rigurosamente a norma y ecológicos, que tengan un bajo impacto ambiental. El revestimiento de las superficies del área de juego debe tener la característica de absorber los impactos. Los aparatos serán seleccionados y diseñados para responder a las necesidades propias de cada una de las edades de los niños; cada área tendrá juegos que correspondan a la edad para la cual ha sido creada; deberán tener características específicas para poder ser usadas por niños diversamente hábiles.

Cada aparato tendrá una pequeña ficha que describirá la utilidad de su uso, y sobre todo la edad para la cual ha sido creado. Además en algunos casos se deberá especificar si es un juego que el niño puede realizar solo o si es necesaria la presencia del adulto para su ejecución del aparato. Los padres y los niños son de todas formas libres de cambiar de un área a otra.

Una pista para bicicletas (también utilizable para patines, patín del diablo, patineta) a norma, es decir que cuente con parámetros que garanticen la seguridad de los usuarios.

Un trayecto para peatones (también utilizable para carriolas y sillas de ruedas).

Estaciones para hacer ejercicio. Distribuidas en todo el centro del tempo libre estas estaciones tendrán la intención de favorecer el ejercicio entre los jóvenes y los adultos, serán colocados en cada estación aparatos específicos y esquemas que expliquen su uso y finalidad.

Un gran espacio para los deportes, con pista de patinaje, de patinetas, conchas de voleibol, basquetbol, tenis, futbolito, mesas de ping-pong, frontón. La ubicación de estos espacios debe ser bien planeada ya que cada uno de ellos tiene sus propias características y requieren de un amplio espacio. Esta zona está pensada para ser usada por los niños más grandes, jóvenes y adultos.

Un espacio muy amplio, sin ninguna estructura, dedicado al juego libre, con áreas planas e inclinadas, árboles, arbustos, arroyos, etc..

Un gran espacio verde con árboles y con bancas, dedicado al reposo, en le cual se pueda uno acostar, relajarse, leer, escuchar música, practicar la meditación, artes marciales o tai ci.

Un espacio para los sentidos, donde se hará un trayecto para recorrerlo descalzo sobre diversos tipos de terreno. En el mismo trayecto se instalarán diversas plantas aromáticas y de diferentes colores, así como una cabaña de olores y sabores.

Una biblioteca-hemeroteca, sobre todo para los niños y los jóvenes pero sin excluir a los adultos.

Una mediateca (películas y música); en donde se presten películas, para verlas en la casa, y música para escucharla en el lugar o a casa.

Una ludoteca (juegos de mesa y trabajos manuales con material reciclable, futbolitos y otros juegos similares)

Espacio teatro, donde habrá un palco y material para disfrazarse o vestirse con el objetivo de crear representaciones espontáneas.

Un espacio interno (como la propuesta en precedencia) abierta sobre todo cuando hace mal tiempo.

Un espacio para el laboratorio de música

Un espacio para el laboratorio creativo, de pintura, escultura, etc.

Una zona para los muestras (de pintura, escultura , dibujos, fotografías etc.)

Una zona para las interpretaciones musicales (pequeños conciertos)

Un espacio para el “mercado” para cambiar de forma gratuita objetos de diferente genero (libros, juguetes, música, vestidos, etc.); donde no se use el dinero.

Cabañas para repararse de la lluvia

Baños

Bebederos.

Zona para el pic-nic

Zona canina, delimitada para dejar libres a los perros.

Recolectores de basura diferenciados (vidrio, plástico, orgánico, papel, pilas, general) distribuidos en diferentes puntos del parque

Algunos criterios de distribución espacial podrían ser los siguientes:

La distancia entre las distintas áreas no ha de ser muy grande, a la medida de los propios niños, proporcional a sus capacidades de movimiento.

Las zonas de actividades de movimiento, juegos físicos y deportes han de estar lo más alejadas posible de la zona de juegos cognoscitivos, ludoteca, laboratorios, biblioteca, mediateca y la zona de descanso y relajamiento, ya que son actividades en las que es necesario estar concentrado y de cierto modo protegido del ruido y de «imprevistos» causados por los mismos juegos. Las áreas de juegos y actividades tranquilas pueden estar cercanas.

Estoy consciente que un espacio de juego y para el tiempo libre no puede ser pensado por una sola persona, ya que se necesita de la participación de más personas, de un grupo que incluya la entera comunidad. Un proyecto de este tipo requiere la participación de padres, abuelos, animadores, urbanistas, jardineros, educadores, pedagogos, psicomotricistas, psicólogos, y sobre todo de los niños.

El tiempo libre vivido con placer, el estar bien consigo mismo, es una prevención para el mantenimiento de un equilibrio psicológico del ser humano.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, tuve la posibilidad de reafirmar algunas ideas que en los últimos años me han acompañado en mi trabajo como psicólogo y psicomotricista con los niños y las niñas. En primer lugar, cuando hacia la recopilación de información para desarrollar el primer capítulo, pude observar que el argumento del cuerpo es un tema que se ha tratado poco, que no existe mucha información. Esto, me hizo pensar que muchos adultos que trabajan ofreciendo sus servicios a otros (como maestros, doctores, psicólogos, terapeutas) no han tenido en consideración, la mayor parte de las veces, que el cuerpo del “otro” tiene una historia y que está compuesto de emociones y afectos. Tal vez debido a que no reconocen el suyo en esta dimensión, producto de una ecuación centrada en la adquisición de conocimientos o información mas que en la formación del ser humano como un todo.

De acuerdo con lo que Dolto escribe a cerca de que la imagen del cuerpo *está ligada al sujeto y a su historia*, se puede afirmar que todo ser humano es único, por lo tanto cada niño y niña tienen un desarrollo propio, una imagen de cuerpo personal. Esto debería ser tomado en cuenta por todos aquellos profesionistas que trabajan con niños y niñas, ya que en muchas ocasiones, sobre todo en el ambiente escolar, se intenta aplicar programas iguales para todos, pretendiendo que se alcancen los mismos objetivos sin considerar el ritmo y la historia personal de cada uno de ellos. Lo que nos lleva a concluir que los grupos en las escuelas son más heterogéneos de lo que la concepción tradicional ha querido hacer creer.

En cuanto a la forma de ver y vivir el cuerpo en las diferentes culturas he podido constatar, en las sesiones de psicomotricidad que desarrollo (actualmente en Italia) con niños de diferentes nacionalidades, que el movimiento y la expresividad corporal están ligados efectivamente a la cultura. La postura, el ritmo y la expresividad motriz que manifiestan los niños emigrados de otros países son diferentes a la de los niños nacidos en este país, así como el juego simbólico, como dice Aucouturier está influenciado por el medio socio-cultural al que se pertenece. Sin embargo, todos los niños realizan la mayor parte de los juegos que este mismo autor ha llamado de

aseguración profunda, como el saltar, correr, subir, esconderse, y que he descrito en el capítulo 5. Así, el juego sobre todo a nivel sensoriomotor se puede considerar universal, además de ser un medio privilegiado de comunicación en la infancia.

Haciendo una revisión del desarrollo que ha tenido la psicomotricidad se puede observar que se ha construido a partir del aporte de diferentes disciplinas y que en los últimos años esta adquiriendo, por así decir, una personalidad propia. Sus objetivos comienzan a ser más claros y su campo de aplicación más extenso. Sin embargo, su importancia para ayudar al niño en su desarrollo no ha sido totalmente reconocida, aún no ha sido posible darle el lugar que debería tener. La dificultad para poder ser reconocida como indispensable para el desarrollo del niño, ha sido en parte provocada por los propios psicomotricistas, ya que se han dividido para “defender” la aproximación teórica en la cual han sido formados; esto ha propiciado que cada escuela haga propuestas diferentes de trabajo y desacredite o no reconozca válidas a las otras. Esta situación es muy clara en Europa y se presenta también, lamentablemente, en nuestro país.

Creo que cada escuela de psicomotricidad debe ser considerada válida, a pesar de que los objetivos que se persiguen pueden ser diferentes, finalmente el objetivo es brindarle una ayuda al niño. Por lo que a mí respecta, he descrito detalladamente en el capítulo 3 la Práctica Psicomotriz del Profesor Aucouturier, no porque sea la única válida, sino porque es la que mejor conozco y con la cual he trabajado. Esta Práctica considero que tiene un cuadro teórico y una metodología de trabajo muy bien definida, por lo que podría ser considerada por los psicólogos como una alternativa válida de intervención con niños (incluso muy pequeños), ya sea a nivel educativo o terapéutico.

Los objetivos que propone la Práctica Psicomotriz educativa: la creación, la comunicación, acceder a la descentración y el placer de pensar, para mí deberían ser considerados fundamentales en todo ambiente educativo, lamentablemente aún hay muchas instituciones escolares que no permiten la expresividad de los niños, donde vienen impuestos los temas o argumentos a tratar y el cuerpo es obligado a detenerse, sin considerar la necesidad de movimiento de los niños ni los deseos de

estos. La escuela la mayor parte de las veces dirige y no acompaña el desarrollo del niño, además no escucha sus demandas profundas.

La Práctica Psicomotriz propuesta por Aucouturier es una de las pocas, entre las aproximaciones teóricas de la psicomotricidad, que trabaja en el ambiente educativo y que tiene como finalidad prevenir las dificultades que puedan tener los niños. Esto le da un gran valor que es reconocido por las maestras y los padres de los niños que han participado en los proyectos de psicomotricidad. Una intervención a tiempo, en una edad temprana, respetando al niño y a la niña, da como resultado que las pequeñas dificultades que se presentan en el desarrollo se resuelvan y con esto se dé una calidad de vida mejor para el niño y la familia. Además a nivel económico, la prevención da la posibilidad de ahorrar fuertes sumas de dinero a las familias y al gobierno, lo que no es nada despreciable.

Deseo hacer énfasis acerca de las características del psicomotricista según la Práctica Psicomotriz del Profesor Bernard Aucouturier que he descrito en el capítulo 4. Creo que muy pocos especialistas que trabajan con niños han hecho un trabajo sobre su propio cuerpo y la historia profunda que este contiene; pienso que si dedicaran un poco de tiempo a conocer esta parte de sí mismos, obtendrían grandes beneficios en su trabajo profesional. Por el contrario, una de las características fundamentales que distingue a los psicomotricistas de las escuelas del Profesor Aucouturier es la formación personal, donde se intenta tener una comprensión de la historia inconsciente del propio cuerpo. Esto da como resultado que el psicomotricista tenga una actitud de escucha ante el niño, lo que le permite establecer una empatía tónico-emocional con él, ser su compañero simbólico en los juegos y ser, al mismo tiempo, una autoridad estructurante. Estas “características” considero que deberían ser las características que todo profesionista que trabaja con niños deba tener; en cuanto a los psicólogos, debería de adquirir este sistema de actitudes, ya que son básicas para sostener el desarrollo armónico de los niños.

Revisando los programas de estudio de las escuelas de psicomotricidad, pensando en los orígenes de ésta y los conceptos que maneja, considero que un psicomotricista debería tener como base una licenciatura en psicología y principalmente si el psicomotricista trabaja a nivel terapéutico. Este aspecto es poco

considerado por la escuelas de psicomotricidad (incluso la de B. Aucouturier) lo que para mi es un problema ya que tocando solo ciertos tópicos de la psicología, quedan algunas lagunas conceptuales para quien se forma como psicomotricista. He podido comprobar personalmente, en el desarrollo de mi trabajo como psicomotricista, que si no hubiera estudiado psicología no habría tenido una comprensión clara de las dinámicas del desarrollo del niño, la realización de entrevistas con los padres de los niños, entre otros temas, ya que en la formación como psicomotricista no fueron tratados.

Respecto al trabajo a nivel terapéutico, considero que es obligatorio que un psicomotricista tenga una licenciatura en psicología porque esto le permite observar y comprender las dinámicas de la vida psicológica del niño a nivel profundo; además, contaría con los elementos que le permitirían darle un sentido psicológico a los juegos y a la expresividad del niño.

En cuanto a la Practica Psicomotriz Terapéutica de B. Aucouturier (que en esta tesis no ha sido tratada) se puede considerar una intervención psicológica eficaz que involucra al psicomotricista a nivel profundo, movilizándolo su historia inconsciente; por este motivo se necesita además de una sólida formación psicológica de base, un itinerario de formación personal y de supervisión permanente que ayude al psicomotricista a reconocer sus propias vivencias y sus propias dinámicas psicológicas que surgen en la relación con el niño. Entonces, si la terapia es el instrumento que ayuda a reconstruir un sano desarrollo psico afectivo en el niño, que facilita la superación de bloques afectivos y el restablecimiento de una dinámica en evolución global, entonces el psicomotricista debe garantizar de contar con las base teóricas y una formación personal que le permitan desarrollar esta intervención.

Actualmente, las posibilidades para formarse en el ámbito de la psicomotricidad están aumentando, esto es una señal de que existe sensibilidad y convicción de que la psicomotricidad puede aportar beneficios al desarrollo integral del niño. Recientemente (agosto 2007) en la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología la primer generación concluyó sus estudios del diplomado de psicomotricidad. Me entusiasma pensar que la Facultad de Psicología de la

Universidad Nacional Autónoma de México tenga esta apertura y tome en cuenta los recursos que ofrece la psicomotricidad.

Creo que en el futuro la psicomotricidad tendrá un mayor reconocimiento tanto en el ambiente educativo como clínico. Una de las cosas más importantes que está sucediendo es que se está tratando de reconocer a la psicomotricidad como una profesión; en algunos países se están estableciendo los mismos criterios en los programas de estudio de las escuelas privadas y están siendo incorporados paulatinamente como estudios universitarios. Estudiar psicomotricidad en una universidad ofrecerá más control del que puede tener un instituto o escuela privada. En México se podría iniciar a pensar en esta posibilidad.

Respecto a la propuesta para la creación de espacios en los que existan las condiciones necesarias para favorecer en el niño su desarrollo integral, pienso que debería ser tomada en consideración por las instituciones que intervienen en la primera infancia, ya que ofrecer al niño un espacio de este tipo es garantizarle una mejor calidad de vida. En esta propuesta he tratado de demostrar que un espacio de juego puede ser construido en función de las etapas del desarrollo del niño. La colaboración de los psicomotricistas y de los psicólogos educativos con las instituciones facilitaría la creación de estos espacios cuyo objetivo global es favorecer el desarrollo integral de los niños.

Finalmente, es necesario que los psicomotricistas hagan un trabajo profundo en la currícula de su formación para que este acorde con las necesidades actuales de la educación; que su intervención sea armónica demostrando la eficacia de este tratamiento en beneficio de la mejor preparación de los educandos; que en los casos necesarios no sea solo una ayuda a la educación sino que se vean las bondades de la psicomotricidad en su otra vertiente, la parte terapéutica. Por lo tanto, es fundamental elaborar un documento que exponga exclusivamente la Práctica Psicomotriz a nivel Terapéutico ya que es la parte complementaria a lo que en este trabajo se ha desarrollado. Esta tesis es un documento que puede ser utilizado para que los psicólogos tengan una visión más amplia de la psicomotricidad y que se interesen en profundizarla.

Referencias

Arnaiz, P. (1987). *Evolución y contexto de la Práctica Psicomotriz*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Anzieu, D. (1994). *L'io-pelle*. [El yo-piel]. Roma: Borla.

Aucouturier, B. & Lapierre, A. (1978). *La simbologia del movimento*. [La simbologia del movimiento]. Cremona: Edipsicologiche.

Aucouturier, B. & Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-médica.

Aucouturier, B. (1992). *Conferencia en la Facultad de San Sebastián*. Manuscrito no publicado. España.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: GRAO.

Auzias, M. (1993). Ajuriaguerra continuador de Henri Wallon. *Revista Enfance*, Tomo 47, No. 1.

Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

De la Garza, M. (2000). *El vínculo del hombre con los dioses*. Extraído en Enero 2007 del sitio Web <http://www.mexicodesconocido.com> (Ir a versión en español, ir a “mapa del sitio”, ir a “cultura maya”).

Del Nista, P., Brillì, G. & Taselli, A. (1985). *Tempo di sport*. [Tiempo de deporte]. Florencia: G. D'Anna.

Dolto, F. (1990). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.

Felten, D. & Juzefowicz R. (2004). *Atlante di neuroscienze di Netter*. [Atlante de neurociencias de Netter]. Roma: Elseivler Masson.

Freud, A. (1991). *Normalidad y patología en la niñez*. Argentina: Paidós.

Garzanti, L. (Ed.). (1977 a). *Enciclopedia Europa*. (Vol. 3). Milano: Garzanti A.

Garzanti, L. (Ed.). (1977 b). *Enciclopedia Europa*. (Vol. 7). Milano: Garzanti A.

<http://maestria.emagister.com.mx>

<http://iberopsicomot.net/direcciones.html>

Le Boulch, J. (1989). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México: Paidós.

Le Goff, J. (2005). *Il corpo nel Medioevo*. [El cuerpo en el Medioevo]. Milano: Mondolibri.

Llorca, M., Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del curriculum de Educación Infantil*. Málaga: Algibe.

López, A., (2004). *Ser humano en el México antiguo*. Extraído en Diciembre 2006 del sitio Web www.arqueomex.com (Ir a "Artículos en línea").

Macchietti S.S., Rossi B., Angori S., Cuccurullo R. & Mosconi G. (1996). *Scuola Materna: Gioia di vivere, crescere, apprendere*. Quaderni di Documentazione Pedagogica XVI. Brescia, Italia: Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi".

Maigre, A. & Destrooper, J. (1984). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.

- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Negishi, A. (2005). *Cuerpo y modernidad*. Extraído en Diciembre 2006 del sitio Web <http://www.temakel.com> (Ir a “historia y simbolismo”, ir a “más historia y simbolismo”).
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Planeta.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología genética*. Buenos Aires: Emeci Editores
- Segal, H. (1985). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. México: Paidós.
- Schilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México: Paidós.
- Solís, F., y Gallegos, Á., (2000). *El Telpochcalli, la escuela de los jóvenes guerreros*. Extraído en Enero 2007 del sitio Web <http://www.mexicodesconocido.com> (Ir a versión en español, ir a “mapa del sitio”, ir a “cultura mexicana”).
- Spitz, R. (1987). *El primer año de vida del niño*. México: FCE.
- Stambak M. (1963). *Tono y psico-motricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Sunto di pedagogia (1996). [Resumén de pedagogía]. Catenuto Genova: N.E.G.. Brescia,Italia.
- Vázquez, A. (s/a) a. *Hiperactividad: una aproximación psicodinámica del movimiento*. Manuscrito no publicado. México: CEFOPP.
- Vázquez, A. (s/a) b. *Introducción a la Práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Manuscrito no publicado. México: CEFOPP.
- Wallon, H. (1974) *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Winnicott, D. W. (1981) *El proceso de maduración en el niño*. Argentina:Laia.

www.anupi.it

www.artehistoria.jcyl.es Ir a “Protagonistas de la Historia”, ir a “Contextos”, ir a “Listado Completo”, ir a “Mesoamérica”.

www.asefop.org

www.cisferpp.com

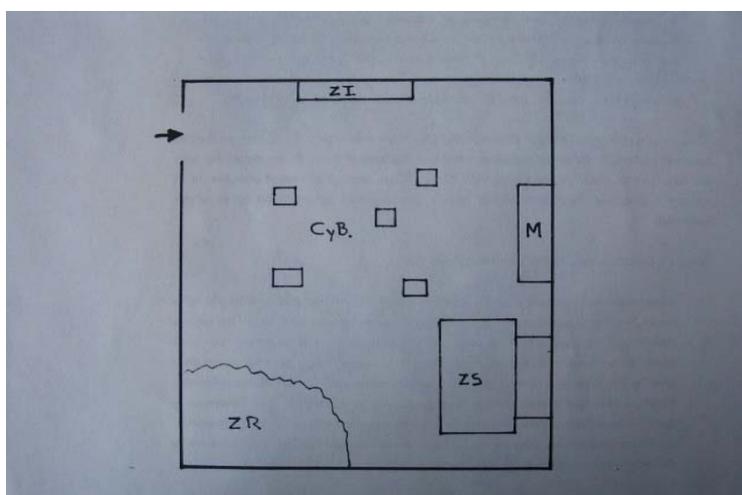
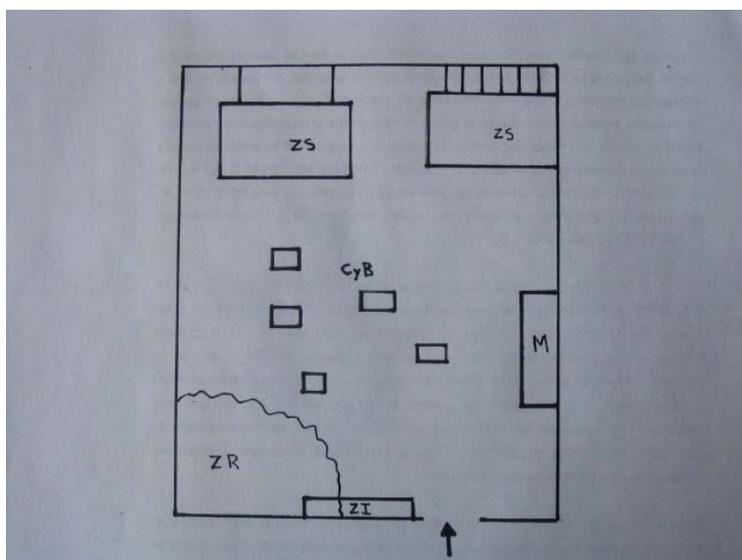
www.coune.torino.it/gioco

www.fiscop.it

www.geocities.com/Athens/Acropolis/1645/

www.giocattolismicuri.com

www.psychomot.org

ANEXO A**LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD****ESPACIO:****ZS** Zona de los saltos**M** Material**C y B** Cubos y Bloques de hule espuma**ZI** Zona del ritual de Inicio**ZR** Zona de la representación

ANEXO B

MATERIAL BASICO PARA DESARROLLAR LA PRACTICA PSICOMOTRIZ DEL PROFESOR BERNARD AUCOUTURIER

EL LUGAR PARA LOS SALTOS.



DISTRIBUCION DEL MATERIAL EN LA SALA.



BLOQUES Y CUBOS DE HULE ESPUMA FORRADOS DE TELA.



PELOTAS PEQUENAS, RECIPIENTES, PELUCHES, CUERDAS, TELAS.



COLCHONETAS

ESPALDERAS



PEDAZOS DE



MADERA



MATERIAL PARA DIBUJAR.



Anexo C

MOMENTOS DE LA SESION DE PSICOMOTRICIDAD

La sala está siempre lista antes de que los niños lleguen a ella.



Ritual de Inicio.



El momento para la expresividad motriz.

La destrucción.





Los Saltos.



Otros juegos en el momento para la expresividad motriz.





Momento para la “historia” narrada al grupo.



Momento para la expresividad plástica o de representación.





Ritual final.



ANEXO D

JUEGOS DE ASEGURACION PROFUNDA

El salto a profundidad.



Trepar



Subir



Rodar.



Correr



La caída.



El equilibrio- desequilibrio



El mecerse



Resbalar



Llenar-vaciar



Buscar espacios donde entrar



Aparecer-desaparecer



Ritmos



Destruir



Juegos de persecución.



Juegos de identificación con el agresor



La casa



Anexo E

El juego simbólico



Los juegos de reparación



Anexo F

El espacio interno

- Vestidor (V)
- Bodega (B)
- Enfermería (E)
- Espacio para la Expresividad Motriz (EM)
- Espacio para el Control Motriz (CM)
- Espacio para la Actividad Cognitiva (AC).

