

**DESARROLLO PSICOMOTOR: LA
EXPRESIVIDAD MOTRIZ -UN MODELO DE
INTERVENCIÓN EN LA ETAPA
INFANTIL. EDUCACIÓN CORPORAL:
Miguel Ángel Domínguez Sevillano**

DESARROLLO PSICOMOTOR: LA EXPRESIVIDAD MOTRIZ - UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN LA ETAPA INFANTIL.

Miguel Ángel Domínguez Sevillano

Universidad del País Vasco

RESUMEN: Proponemos un modelo de Educación Corporal que colabore en abordar la enseñanza de la Psicomotricidad en la etapa infantil desde una perspectiva global; globalidad que preside la vida del niño y hace referencia a su cuerpo, su afectividad y su inteligencia. De esta manera respetamos su proceso madurativo que podríamos concretar en un recorrido que se extiende del placer de hacer al placer de pensar.

Es nuestra intención con este modelo aplicar en el ámbito educativo una serie de estrategias que implican una filosofía que tiene por objeto favorecer el desarrollo armonioso del niño con el fin de proporcionarle el máximo bienestar posible: contribuir a una infancia feliz.

Esta etapa en que la unión psicosomática es evidente se extiende hasta los 7/8 años y el niño lo vehiculiza a través de la expresividad motriz, es decir, por medio de su tonicidad, competencias motrices, manipulaciones del material, movimiento, etc.

Este modelo de intervención supone tener en cuenta una serie de elementos que conformen una estructura y diseño pedagógico coherente para, de este modo, crear un clima que propicie las condiciones en las que el niño pueda actuar, comunicar, expresarse y pensar. Para ello nos situamos en el marco de la pedagogía no directiva, que no es sino otra forma de dirigir, queriendo ello significar que elaboramos estrategias que permitan al niño, en un proceso activo, a apropiarse de su propia experiencia y de su originalidad y singularidad.

PALABRAS CLAVE: Jugar, actuar, pensar, comunicar, crear.

PSYCHOMOTOR DEVELOPEMENT: MOTIVE EXPRESSIVE NES AN INTERVENTION MODEL FOR CHILDHOOD

SUMARY: We propose a model of corporal education that contributes to approach the teaching of psychomotor skills from a general perspective: this generality dominates the life of children and is related to their body, their emotional nature and their intelligence. In that way, we respect their maturing process, which, we could say, goes from the pleasure of doing to the pleasure of thinking.

Through this model, our intention is to apply in the education field a series of strategies which involve a particular philosophy, whose target is to promote the harmonic development of children, to give them as much wellbeing as possible, contributing to a happy childhood.

This stage in which the psychosomatic union is evident reaches the age of 7/8 years, and children conduct it through the motive expressiveness, that is, through their tonicity, motive competences, manipulation of materials, movement,...

This intervention model requires to take into account a series of elements that shape a coherent pedagogical structure and design, in order to create an atmosphere where children can act, communicate, express themselves and think. To achieve those targets we place ourselves in the frame of a non-directive pedagogy, which is only another way of directing. That means that we arrange strategies through which children, by means of an active process, can appropriate their own experience, their originality and their singularity.

KEY WORDS: Play, act, think, communicate, create.

INTRODUCCIÓN

Proponer un modelo de intervención que aborde los planos que histórica y científicamente han sido observados aisladamente (afectividad, motricidad y cognición), es una tarea que exige de manera fundamental una metodología de intervención que supere el dualismo tradicional e interrelacione los tres planos mencionados. De tal modo, se respeta el itinerario de maduración que preside la vida del sujeto en sus primeros años.

Basándonos en estos supuestos, nos planteamos aplicar desde el mismo ámbito educativo, una serie de estrategias que implican una filosofía que habría de interpretarse como un intento de ayuda a los niños en una de las facetas más importantes del desarrollo del ser humano: la integración armónica de la personalidad del niño en la etapa infantil.

Favorecer un desarrollo armonioso del niño es, ante todo, darle la posibilidad de existir como persona única en el futuro, y por tanto, ofrecerle las condiciones más favorables para comunicarse, expresarse, crear y pensar.

Para nosotros hablar de Psicomotricidad es hablar de un estado de la persona; es hablar de una unión muy estrecha que existe entre el soma y todo lo que es del orden de la psiquis.

La plenitud de esta unión psicosomática se manifiesta en el niño hasta los 7/8 años; es la etapa de la globalidad, de la unión indisoluble entre motricidad, afectividad y lo cognitivo; es la edad donde el niño se dice, expresa y descubre el mundo sin moderación, invistiendo todos los parámetros en su relación con el espacio, los objetos y las personas. Actualmente se admite que todas las relaciones que establece el niño con el mundo exterior están influidas, dominadas, mediatizadas por su historia afectiva profunda.

A esta manera original del niño de establecer relaciones con el mundo exterior bajo la dependencia de su afectividad profunda y más arcaica hemos convenido en denominarla expresividad motriz (Ex: poner en el exterior; presión: lo que está presionando en su interior), por la vía motriz, por la vía postural, por medio de su

tonicidad, sus vivencias de placer o displacer, su voz, su mirada, en definitiva por su manera corporal de estar en el mundo.

La práctica psicomotriz intenta favorecer la expresividad motriz desde la más excesiva hasta la más inhibida. Vamos a partir de lo que el niño es, ajustándonos a él, canalizando, orientando su expresividad motriz en un recorrido madurativo que podríamos denominar “del placer de hacer al placer de pensar”.

En el curso de la evolución del niño observamos que sobre los 7/8 años la expresividad motriz ya no está en situación de privilegio; la pérdida sensoriomotriz en su relación con el medio es clara; el juego simbólico ocupa menos lugar en sus actividades; la emoción se encuentra ahora mucho más mediatizada por la expresión oral y gráfica. El niño gracias a su lenguaje adquiere la capacidad de distanciarse de lo que vive; habla de lo que ha vivido, de lo que vive, de lo que quiere vivir, mientras que antes sólo vivía.

- El niño toma conciencia de que existe en el mundo teniendo un cuerpo, interesándose por la morfología, por su potencia física, sus posibilidades musculares, etc.

En función de estas observaciones sobre la evolución del niño, desarrollaremos la práctica psicomotriz del nacimiento a los 7/8 años y lentamente pasaríamos a una práctica corporal. (Esta práctica psicomotriz puede prolongarse con ciertos niños inmaduros o que presentan formas de evolución disarmónica).

A menudo se ha comprobado en algunos niños una evolución disarmónica que limitaba sus posibilidades de comunicación, creación y de aprendizajes de todo orden; y ello debido a que la expresividad motriz no se ha manifestado plenamente, ha sido restringida, a veces reprimida por un entorno que con frecuencia exige del niño un pseudodominio corporal que no está conectado y enraizado en el placer de jugar, en el placer de comunicar; o bien porque la expresividad motriz ha sido excesiva, permaneciendo el niño sumido en emociones (desafecto, soledad, agresividad, inhibición) que no han podido ser vividas, dichas, canalizadas y orientadas en el tiempo requerido

¿Qué objetivos perseguimos?

a) Desarrollar la función simbólica:

Simbolizar es representar; el niño representa por medio de la vía del cuerpo y pone en escena a través del juego, a través de la acción, imágenes, toda una creación simbólica que va a favorecer la expresión de la persona del niño.

Este proceso de simbolización se acompaña del placer de comunicar. Comunicar es dar y recibir con placer. Comunicar es una necesidad vital para existir como sujeto. La comunicación supone el desarrollo de la función simbólica y fundamentalmente abre al niño las puertas del mundo exterior.

Si el niño vive acciones tales como saltar, girar, perseguir, construir, destruir... y los comparte con otros compañeros, intercambia sentimientos profundos, colabora en sus iniciativas, respeta el punto de vista del otro, sus proyectos y deseos, progresivamente estará menos centrado en sí mismo y podrá recibir y dar.

En un itinerario tranquilo buscamos que el niño pueda decirse a través de la acción. Para ello debemos privilegiar el aspecto corporal de la comunicación; permitir que afloren sus intereses y necesidades. En este sentido el cuerpo con todas sus manifestaciones es el exponente real de lo que el niño es y quiere expresarnos.

Ahora bien, es necesario matizar que el niño no puede permanecer eternamente en lo “no verbal”. Paulatinamente, de un modo progresivo vamos entrelazando gestos y palabras para preparar al niño en sus posibilidades creativas y conceptuales futuras. La comunicación debe ser entendida como el preludio a la descentración indispensable para la actividad operativa.

b) Ayudar al niño en la descentración:

La descentración es tener la capacidad de entender el mundo independientemente de los propios parámetros afectivos y emocionales. Es la capacidad de hacer la diferencia entre lo que pertenece al niño y lo que es el mundo exterior. Se produce un itinerario de maduración con el objeto de que el niño, llegado un momento, no vea el mundo exterior por un prisma deformado de sus emociones y de su pensamiento mágico, de tal modo que progresivamente sea capaz de analizar ese mundo exterior y acceda al pensamiento operatorio; de alguna manera es favorecer la capacidad

de abstracción, es decir, tratar los acontecimientos exteriores independientemente de él mismo.

Indicar que un niño siempre será un niño, un ser de emociones y no podemos precipitar su maduración afectiva. A lo largo de un periodo extenso el niño vive invadido de emociones: transforma y deforma la realidad a su antojo para satisfacer sus necesidades; el niño necesita comprensión para lentamente atenuar esas emociones que le embargan. Cuando eso ocurre, el niño se va abriendo a una comprensión nueva del mundo que le ofrece caminos en que establecer nuevas relaciones por medio del análisis y la lógica. La descentración puede ser considerada como el punto de articulación entre lo afectivo y lo operativo: éste es el resultado de una pérdida sensoriomotriz y afectiva, compensada con la ganancia de una abstracción plena y creativa.

c) Favorecer procesos de reaseguración

Nos podemos preguntar: “¿reasegurarse con respecto a qué?”.

El niño vive un cierto número de malestares que nosotros mismos hemos vivido, que le acompañan en la infancia. La originalidad del niño es poder sobrepasar estos malestares a través del placer de jugar; es jugando que el niño atenúa y sobrepasa estos malestares. En este sentido la práctica psicomotriz tiene una función preventiva porque ayuda al niño en su maduración psicológica; ésta es la función preventiva de la práctica psicomotriz. No es una banalidad afirmar que todos los niños tienen problemas; sin estos problemas no habría crecimiento; es un motor esencial en su desarrollo. Siempre será aconsejable crear estructuras, espacios, tiempos, en los que el niño pueda canalizar y gestionar aquello que se presenta como un obstáculo en su maduración.

d) Estimular el placer de crear

Cuando el niño va a ejecutar una acción tiene intención de cambiar el mundo exterior. Toda acción es una interacción investida de afecto: “no puedo transformar lo que no tiene interés para mí”.

En un primer momento este interés se manifiesta de un modo brusco, ¿quizá agresivo?, ¿en otros niños de un modo más inhibido, suave?.

Hemos convenido en denominar a estos matices impulsividad motriz. La acción educativa consistiría en paulatinamente ayudar a dominar esta impulsividad motriz, ir la suavizando, canalizando, de tal modo que el niño asuma la responsabilidad de sus actos, disfrute del placer de ese dominio y transforme el mundo exterior creando y viviendo esa experiencia necesaria. Este proceso crea un bienestar sensorial, tónico y afectivo que evoluciona hacia el placer de dar, compartir.

¿Qué pedagogía-metodología utilizar?

Nos situamos en el marco de la pedagogía no directiva (que no es sino otra manera de dirigir). Podemos, debemos estar atentos a las manifestaciones de los niños, ser sensibles a sus logros y producciones; interactuamos, orientamos, facilitamos, canalizamos pero no dirigimos. Elaboramos estrategias que permitan al niño en un proceso activo a apropiarse de su propia experiencia.

Con el objeto de favorecer los objetivos mencionados, la sala de psicomotricidad está estructurada según un dispositivo: un dispositivo espacial y un dispositivo temporal; este dispositivo posibilita un itinerario de maduración global para el niño (maduración motriz, afectiva y cognitiva).

En la sala existen dos espacios; un lugar para la expresividad motriz del niño, un lugar para la acción, para jugar y un segundo lugar bien delimitado para la expresividad plástica y gráfica; por lo tanto dos lugares: he aquí la distribución del espacio. Los niños serán invitados a pasar de un espacio a otro; se produce así un tránsito del placer de jugar con su cuerpo al placer de simbolizar con la construcción, pintura, modelado, etc. lo cuál ayuda al niño a pasar a diferentes niveles de simbolización que van del cuerpo al lenguaje.

Este pasaje del acto al pensamiento favorece el psiquismo del niño, teniendo en cuenta que este pasaje se efectúa en una hora de tiempo produciéndose una concentración en la evolución del niño que es muy estimulante para él, y le lleva progresivamente a ponerse a distancia de su implicación emocional, lo cual le ayuda a descentrarse, todo ello en un área de juego.

El dispositivo temporal se distribuye en tres tiempos: el tiempo de la expresividad motriz, el tiempo de una historia (un cuento que contamos a los niños) y

un tercer tiempo que es el momento de la simbolización por intermedio del grafismo, la construcción, el modelado, etc.

La sesión de práctica psicomotriz

Hemos convenido en que existen dos espacios y tres tiempos. Estas secuencias espacios-temporales serían como fases sucesivas que el niño va a experimentar en el proceso de la sesión; ésta se inicia con un ritual de entrada; se les recibe, se les llama por su nombre y se les recuerda unas normas elementales como el no hacer daño, respetar el material; también se puede recordar secuencias de sesiones anteriores, anunciar novedades o escuchar algún acontecimiento que los niños quieran contar.

Primer tiempo: La fase de la expresividad motriz

El primer tiempo de la sesión se corresponde con el espacio o fase de la expresividad motriz.

La expresividad motriz del sujeto implica y se corresponde con unas manifestaciones particulares en función de su historia personal, su biografía, la edad, el ambiente, etc.

En un primer momento la vivencia del niño no es plenamente sensorio-motriz. Cuando es bebé, su juego lo podríamos denominar tónico-emocional, un juego global que el niño experimenta con diferentes matices. Son juegos preverbales: cogerse, agarrarse, abrir-cerrar, llenar-vaciar, entrar-salir, aparecer-desaparecer; juegos que podríamos determinar como una de las primeras organizaciones lógicas de los objetos, es un primer proceso dialéctico entre apego, fusión y exploración, aventura y conquista.

Cuando progresivamente se sumerja en la conquista del mundo exterior aparece el placer sensorio-motor. Con unas condiciones materiales adecuadas el niño, en situación de libertad, emprenderá actividades tales como el salto, carrera, giros, caídas, equilibrios, escaladas, etc. Este placer es la expresión de la unidad de la personalidad del niño, puesto que crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales, y permite el establecimiento de la globalidad.

Aparece también el “jugar como si” de Piaget; su función consiste en satisfacer el “yo” merced a una transformación de lo real en función de los deseos del niño.

Transforma la realidad; revive todos sus placeres o conflictos, resolviéndolos y sobre todo compensa y complementa la realidad mediante la ficción

Al jugar, el niño domina la realidad por la que se ve continuamente dominado. Los animales y monstruos que le fascinan y asustan se convierten en sumisas criaturas merced a su fantasía. Se convierte en oso, un guerrero Ninja, en papá protector,... Constatamos frecuentemente la omnipotencia del juego: el niño se identifica con personajes excepcionales y poderosos, como Superman, o el héroe de moda en la televisión.

Con estos juegos el niño aprende de manera creativa a encontrar su compromiso entre lo que exigen sus deseos y sus necesidades, y lo que ofrece la realidad.

A las actividades mencionadas se les unen otras muchas tales como: perseguir-ser perseguido, involucrase, esconderse, transformar el espacio y el material, empujar, alejar, rotar, dar volteretas, taparse, construir y un largo etc.

Segundo tiempo: La fase de la historia-del cuento

El cuento, como un juego dramático y del lenguaje se cuenta en un lugar preestablecido donde los niños, sentados lo escucharán. La narración permite al educador hacer relaciones con la evolución y maduración del grupo, quizás con la sesión del propio día. Los niños, con el cuerpo parado, crearán imágenes a partir de su escucha.

El cuento que se narra se va a construir a partir de dos parámetros que existen en todas las historias que se cuentan: el primer parámetro es el del miedo, la angustia de ser devorado, capturado, perseguido, encerrado, abandonado; el segundo parámetro es la aparición del héroe, con el que se identifican todos los niños, y que éste salga victorioso de su encuentro con el agresor (lobo, bruja, fantasma).

Es a partir de estos dos parámetros como se va a elaborar la historia; el héroe va a encontrar recursos para evitar ser destruido. Estamos en la vía de procurar seguridad a los niños a través del lenguaje, facilitando una tranquilidad, ayudando a enriquecer su psiquismo y alimentando su pensamiento. (Es interesante observar como los niños demandan cuentos que den miedo). También es motivo de observación el constatar las

diferencias que existen en la expresividad motriz de los niños durante el relato del cuento.

Hay niños que escuchan la historia con una atención continua; están en el proceso de descentración, otros que no están en dicho proceso gesticulan, gritan, interrumpen; otros se acercan al educador porque les sobrepasa la emoción o simplemente no escuchan.

Finalmente indicar que es un elemento pedagógico fundamental el ajuste al grupo en la narración de historias, es decir, que puedan sentir el placer de tener miedo, pero no sobrepasar nunca cierto umbral en la intensidad del miedo.

Tercer tiempo: La fase de la expresividad plástica y gráfica

Este tercer tiempo se corresponde con el segundo espacio, un segundo lugar que estará muy bien delimitado; desde el punto de vista didáctico presupone un espacio donde hay material de construcción, de dibujo, de pintura y de modelado.

En este lugar, al igual que en la fase de expresividad motriz, la actividad a desarrollar es libre. Si buscamos que el niño simbolice y acceda a la descentración se ha de producir un clima creativo en que cada niño o grupo de niños, si la representación es colectiva posibilite que emerja aquello que el niño quiere expresar.

Es ésta una actividad lúdica en la que el niño detiene el movimiento y se caracteriza por el manteniendo de la atención y un cierto grado de concentración.

En las construcciones se evidencia un proceso madurativo en el que los niños, según la edad, van evolucionando en su capacidad de crear estructuras: alinear, agrupar piezas iguales, alternancia en la horizontalidad y verticalidad, la simetría, etc.

En el dibujo se nos hace evidente lo ya conocido: si éste es de carácter libre y no responde a un modelo a imitar, el niño proyecta en él su historia afectiva. Se observa una progresión: trazos, puntos, formas circulares sin cerrarse y luego cerradas, hasta la perspectiva.

Desde una visión general diríamos que el niño va descubriendo aspectos lógico-conceptuales como formas, sucesión, tamaño, altura, seriación y volumen.

Ritual de salida

Tal como el propio encabezamiento indica es un protocolo en el que se reagrupa a los niños y les sitúa en una “rutina necesaria” en la que ellos perciben que la sesión ha finalizado. Es un tiempo en el que los niños pueden hablar de algún episodio de la sesión, o pueden contar individualmente o en grupo en qué consiste lo que han modelado, construido o pintado.

Sistema de actitudes del educador

La sala de Psicomotricidad es un lugar privilegiado para la comunicación, donde el niño puede manifestarse sin ser rechazado. En este marco, lo que buscamos es precisamente que diga lo que desea y necesita decir, que exteriorice lo que atenaza su crecimiento, sus temores, sus conflictos y sus intereses.

El niño, y también el adulto, solo cambia a partir de lo que él es y de la aceptación de lo que es. Si no hay identidad y reconocimiento de identidad no hay evolución. Pero para ello, la identidad tiene que poder decirse; para que las identidades puedan decirse, el grupo – clase tiene que evaporarse en favor de la emergencia de lo que cada niño necesita decir. Y esto sólo es posible si, tras unas normas generales comunes para todos, se sitúa a los niños tal como mencionamos, en un marco de actividad espontánea.

Esto es, o puede ser, algo inquietante; más aún cuando sabemos que lo que ahí aparece está ligado a la vida profunda de los niños: el niño, al igual que el adulto, una vez fuera de sus estereotipos culturales, en ausencia de una tarea racional que realizar, se encuentra desguarnecido frente a sus emociones, invitado a asumir su relación con los objetos, el espacio y los otros.

La no directividad no es dejar hacer. La no directividad es otra forma de dirigir. La no directividad es partir del deseo del otro y colocar estos deseos en direcciones que



son dadas por el educador. La no directividad es dar direcciones en función de lo que es el otro.

El niño necesita sentirse acompañado de verdad. Ello implica, supone que, cuando está en la dinámica que caracteriza la infancia, es decir, en actividades de acción-exploración-investigación, necesita sentir una mirada entre firme y tierna que se emociona, asombra, asiente (no siempre) y constata; que ratifica esa acción exploratoria del niño, y ante sus descubrimientos, logros, se transforma y es maleable. De no ser así nace una frustración permanente porque el niño se construye, se hace y dice gracias al otro, a la mirada del otro. De ahí surge una dialéctica, una interacción, un diálogo entre dos que se transforman mutuamente.

Para ello es esencial una serie de actitudes por parte del educador:

a) Un adulto educador permisible, disponible, con capacidad de escucha.

Tiene que haber un adulto que se aperciba, que recoja, que de sentido y significado a lo que el niño expresa. Es imprescindible que exista un interlocutor válido, con capacidad de percibir sus armonías emocionales.

No se trata sólo de una disponibilidad y apertura mental, intelectual (absolutamente necesaria por otra parte); es preciso una disponibilidad afectiva y corporal; su tonicidad, su voz, su mirada, su postura, su gesto, su palabra deben indicar claramente esa disponibilidad.

Esta disponibilidad no es sino el concepto de empatía tónica. Empatía es la capacidad de aceptar al otro como es, no como quisiéramos que fuera, es salir de uno mismo para descentrarse hacia el otro.

Reseñar, no obstante, que la empatía supone estar cerca del otro pero al mismo tiempo no perderse en el otro.

b) La acción- interacción:

El niño busca la unidad de sensaciones, tono y vida imaginaria. Lo encuentra en la acción. Ante su acción el educador: ¿se sorprende?, ¿se asombra?; ¿no ha perdido su “mundo infantil”? Trata de comprender. Realiza una lectura mezcla de lo que ha integrado a nivel conceptual- teórico y a nivel



del trabajo sobre el terreno, de ser un práctico. Surgen resortes como la intuición, emoción, empatía y conocimiento. Se produce la interacción: la dialéctica en la acción. El resultado es la transformación recíproca: “yo te ayudo a evolucionar, te comprendo, acepto y tú me ayudas a evolucionar y cambiar”.

c) Compañero simbólico:

Tal como nosotros concebimos nuestro modelo de intervención el educador no juega con el niño. No juega con el niño para encontrar el placer de jugar con él, como si él mismo fuese niño.

Esto significa que el educador interviene eventualmente como facilitador de un itinerario sin dejarse encerrar en un rol (lobo, papá). El educador puede permitirse simbolizar un personaje, siempre con una cierta distancia, cuestionándose el porqué de la petición. El niño puede expresar así, acompañado del adulto, su vida afectiva, aquello que es fuente de preocupación, de temor o de angustia. El niño, de este modo, puede liberarse de su preocupación sin quedar atrapado y diluirla; realiza esto a través de su vivencia simbólica.

No obstante, es preciso matizar, que en práctica educativa el educador acompaña al niño durante un tiempo muy breve, permaneciendo atento y disponible al conjunto de la sesión.

d) El esquema anticipatorio y la estabilidad y la maleabilidad del entorno:

El niño busca cualidades en el objeto. Anticipa con su pensamiento y espera encontrar esas ciertas cualidades. El espera que esos objetos tengan ciertas características para realizar su acción y vivir el placer de dicha acción. Si no encuentra esas características nota la diferencia. Si la diferencia es excesiva puede perder el sentido de la realidad. ¿Cómo preveer esta contingencia?, ¿Cómo actuar el educador?:

- No tener ansiedad pedagógica.
- No entrar en explicaciones o comportamientos distantes de la capacidad lógica y de la maduración afectiva de los niños.



- No ofrecer objetos indiscriminadamente.

De no hacerlo así, ese esquema anticipatorio que acompaña la vida del niño se vería perturbado y él se sentiría fragilizado a nivel afectivo y motor.

Este razonamiento no nos debe impedir el plantearnos que el entorno sea maleable, es decir, el niño necesita transformar y para ello el ambiente en el que actúa le debe permitir poder efectuar cambios, evolucionar, crear... siempre que ese posible cambio de decorado no sea excesivo. En resumen, debe existir una estabilidad en la sala para que el niño no pierda las referencias que le segurizaban y una maleabilidad que le permita en seguridad crecer y progresar.

e) Un adulto, símbolo de ley y seguridad:

La sala es un lugar en el que el niño puede manifestarse libremente. Ello implica que puede expresarse sin miedo a ser juzgado, reprimido, no entendido. Progresivamente se manifestará tal cual es y de esta manera el adulto-educador le conocerá, comprenderá y podrá emitir respuestas ajustadas que le proporcionen seguridad.

Por lo tanto la ley que representa el psicomotricista no es arbitraria ni rígida: es autoridad y no autoritarismo. Ello significa que en la sala hay unas normas elementales que el niño debe respetar; por ejemplo:

- no se puede hacer daño a otros niños.
- No se puede destruir el material.
- Etc....

Así mismo, aprenderá a aceptar un cierto grado de tolerancia a la frustración, imprescindible para su maduración.

“Un semáforo no reprime el tráfico, lo orienta, canaliza y es garantía de seguridad para los automovilistas”.

Aproximación teórica al itinerario de maduración del niño.

Para poder establecer una pedagogía adecuada y coherente nos parece oportuno hacer unas breves consideraciones teóricas.

En su maduración el niño vive un impulso que le lleva a la búsqueda del placer, a satisfacer sus necesidades biológicas fundamentales para sobrevivir.

En un primer momento el niño vive una inmadurez muy grande.

Necesita que los otros respondan ajustadamente a sus necesidades biológicas. Estas necesidades pueden ser satisfechas de un modo agradable o desagradable. Ello quedará registrado en el aparato biológico y fisiológico.

Estas necesidades serán satisfechas por su entorno, fundamentalmente por la madre; el niño experimentará sensaciones agradables que le producirán placer. Algunos niños se moverán entre el placer y el displacer por no haber sido contenidos y atendidos de una manera ajustada.

En un primer momento encontramos que el placer está ligado a la satisfacción de la necesidad. Una vez vivida esta situación placentera el niño lo memoriza en recuerdos de placer, que dan origen a las primeras imágenes mentales. En un segundo momento, el niño busca los recuerdos de las sensaciones de placer independientemente de la satisfacción de la necesidad.

En esta búsqueda de placer quizás podamos encontrar la primera dinámica psíquica, el origen del pensamiento humano; y también ahí encontramos el origen de la vida fantasmática, el origen de la vida imaginaria inconsciente y luego consciente. Todo ello para camuflar la realidad debido a las frustraciones exteriores.

En resumen, aparece una primera organización psíquica y una primera vida fantasmática. Ello es almacenado en los recuerdos que constituyen la base a partir de la cual quedará integrada nuestra vida fantasmática y que el niño exhibirá ante nuestros ojos en actividades no verbales, corporales y expresiones simbólicas.

El acuerdo profundo y la adaptación de la madre a la vida fantasmática del niño crean entre ellos una relación excepcional, pero tiene fecha de caducidad debiendo la madre romperla introduciendo una autoridad en la vida fantasmática del niño: una represión estructurante.

Ello es fundamental para que el niño tome distancia de los recuerdos fantasmáticos y se sienta contenido y sostenido.

Si el niño ha sido bien contenido verá nacer en él una tendencia para relacionarse con el otro. Querrá alejarse hacia el exterior y al mismo tiempo querrá vivir

cerca de quien satisface sus necesidades. Estamos en la dinámica de la pulsión de apego y pulsión de dominio. Por cierto, se produce una paradoja: cuanto más se aleja el niño más se hace consciente de la necesidad de quien le cuida.

Surge así toda una dialéctica del cerca y del lejos; de fusión, de exploración y conquista. Esta dialéctica será expresada, dicha en las sesiones de práctica psicomotriz de un modo permanente y porqué no decirlo, quizás sea el exponente más claro a nivel existencial de las vivencias del ser humano: el deseo de fusión y el deseo de alejamiento y exploración.

Esta teorización la conectaríamos con lo que en los primeros momentos denominamos expresividad motriz. Esa manera de expresarse particular de cada niño está íntimamente relacionada, ligada a sus pulsiones de apego y dominio, de acercamiento y distanciamiento a través del cuerpo y del espacio, del pensamiento y del lenguaje.

Esta expresividad motriz es el escaparate de lo que hemos convenido en llamar totalidad corporal. Es un concepto complejo pero en síntesis podríamos definirla como: “la unidad de placer no consciente y queda abierta a todas las proyecciones del inconsciente, y que funda el continente corporal”.

Esta totalidad corporal puede ser entendida como la dialéctica entre estos dos polos: el cuerpo entendido como una función, un instrumento, como esquema corporal y el cuerpo entendido como imagen. Una imagen que se manifiesta a través de las emociones, la pulsión, el deseo que necesariamente se ha de conducir a través de la funcionalidad e instrumentalidad del cuerpo.

Son dos polos, por tanto, que pertenecen a una unidad indisoluble.

Cuando hablamos del deseo, dentro del contexto de la imagen corporal, hemos de relacionarlo con unas carencias, ya que solo deseamos a partir de lo que nos falta; y en los primeros momentos de relación se producen unas pérdidas que no podrán ser reparadas jamás. En este sentido podríamos hablar de una totalidad siempre incompleta, nunca total.

TOTALIDAD CORPORAL



ESQUEMA CORPORAL

- coordinación
- relaciones óculo-manuales
- saltos
- giros...

IMAGEN CORPORAL

- imagen positiva a través
de sus logros y conquistas
- autoestima...

La observación en la práctica psicomotriz

Presentamos una guía de observación del niño que permita progresiva, lenta y prudentemente tener un conocimiento por parte del educador de sus educandos y que posibilite valorar la práctica utilizada. Para ser coherentes no nos fijaremos exclusivamente en el cuerpo que rinde y funciona, sino que nos situaremos en la comprensión de la globalidad del niño, es decir, abordando los planos afectivo, cognitivo y corporal.

Este conocimiento que vamos adquiriendo nos permitirá elaborar estrategias de intervención, reflexionar sobre la evolución del niño y adecuar la sala a sus deseos, intereses y necesidades. De esta manera estaremos colaborando en lo que en el inicio de éste artículo enunciamos: favorecer un desarrollo armonioso del niño.

Es esencial crear una estructura clara sobre la observación, es decir, qué observar, cuándo observar, a quién observar, cómo observar, por qué observar.

El objetivo es observar el nivel de maduración psicomotriz del niño; es importante resaltar que la observación no puede reducirse a un solo momento puesto que se trata de observar una dinámica; serán necesarias varias sesiones para poder observar el proceso de transformación del niño.

No existe una observación objetiva porque siempre dejamos pasar algo de nosotros mismos, del orden de nuestros afectos a través de la mirada sobre el niño, pero debemos tender a encontrar los medios que permitan caminar hacia la objetividad.

Nos proponemos observar los procesos de transformación del niño tanto interno, a nivel sensorial, tónico-emocional, como externo; refiriéndonos a la transformación de las otras personas, del espacio y del material

Parámetros de observación de la expresividad motriz del niño

1. RELACION CON LOS OBJETOS:

- a) Manera mediante la que escogen el objeto.
- b) Cualidades que buscan en los objetos.
- c) Formas de utilización del objeto.
- d) Significado simbólico o cognitivo otorgado al objeto.

2. RELACION CON EL ESPACIO:

- a) Investimiento del espacio.
- b) Orientación en el espacio.
- c) Estructuración del espacio.
- d) Relación que establecen entre su espacio y el de los otros.

3. RELACION CON EL TIEMPO:

- a) Ritmo.
- b) Alternancias.
- c) Secuencias motrices.

4. RELACION CON LOS DEMÁS

- a) Con los otros niños:
 - a.1- Seducción.
 - a.2- Cooperación.
 - a.3- Huida.
 - a.4- Dominación.
- b) Con el adulto:
 - b.1- Se le acerca o no.
 - b.2- Le buscan, le evitan.
- c) Capacidad de transformación

d) Capacidad de interacción

5. RELACION CONSIGO MISMO:

- a) Movimiento, tonicidad, postura, gestualidad.
- b) Coordinación, control y la precisión de sus posibilidades motrices.
- c) Capacidad de representación de sí mismo.
- d) Capacidad de descentración tónica y emocional

A modo de reflexión final

Es éste, un modelo de intervención en la etapa infantil en el que hemos pretendido, a modo de síntesis, acercarnos a una comprensión psicodinámica de la motricidad del niño; la motricidad como soporte de la acción, que solo puede entenderse en un proceso psicológico evolutivo del sujeto.

Una práctica psicomotriz que se centra en encontrar el sentido de la expresividad motriz del niño, un itinerario de maduración que acompaña las actividades lúdicas del niño en un recorrido que se extiende del placer de actuar al placer de pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, D.J.: *Manual de psiquiatría infantil*. Ed. Toray-Masson, Barcelona, 1975 (2.^a edic.).
- AUCOUTURIER, B. : *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Ed. Grao. Barcelona, 2004.
- AUCOUTURIER, B. y OTROS: *La pratique psychomotrice. Rééducation et thérapie*. Ed. Doin, Paris, 1984.
- BERNARD, M.: - *L'expressivité du corps*. Ed. J. P. Delarge, Paris, 1976.
- *El cuerpo*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.



- DOMINGUEZ SEVILLANO, M.A. : El conflicto relacional. Aproximación a un modelo de gestión autónoma en la etapa infantil. “El acto de conciliación”, Cuadernos de psicomotricidad, nº 25 (2003), pp 8,15.
- DOMINGUEZ SEVILLANO, M.A. : ¿Todo depende del color del cristal con que se mire ?. La observación en práctica psicomotriz. Entre líneas nº 8, 2000, pp 24, 27.
- DOMINGUEZ SEVILLANO, M.A. : Sistema de actitudes del educador. Aula de infantil, Ed.Grao, nº 15 (2003), pp 9, 11.
- GUTTON, FH. : *El juego de los niños*. Ed. Librairie Larousse, Paris, 1973.
- LE BOULCH, J.: - *La educación por el movimiento en la edad escolar*.
Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Ed.
Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MONTAGNER, H.: *L'enfant et la communication*. Ed. Stock, Paris, 1978.
- PARLEBAS, P. : <<*Jeu sportif, reve et fantasie*>>. Rev. ESPRIT, Mai, 1975, pp. 784-803.
- PIAGET, J.: - *La formación del símbolo en el niño*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1961.
- *La representación del mundo en el niño*. Ed. Morata, Madrid, 1975 (3.ª edic.).
- *Seis estudios de Psicología*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979.
- STAMBAK, M.: *Tono y psicomotricidad*. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1978.
- VAYER, P.: - *El diálogo corporal*. Ed. Científica-Médica, Barcelona, 1974.
- *El niño frente al mundo*. Ed. Científica-Médica, Barcelona, 1974.
- WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*. Ed. Psique, Buenos Aires, 1978.
- WINNICOTT, D. W.: - *Juego y realidad*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1978.
- *El proceso de maduración en el niño*. Ed. Laia, Barcelona, 1979.