

GUÍA DEL ESTUDIANTE

EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1997.

©Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C.P. 14200
México 22, D. F.

Impreso en México

ISBN

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

.....

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	4
PROPÓSITO DEL CURSO Y SU UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS	5
Propósito del curso	5
Ubicación en el Plan de Estudios	5
Estrategia Didáctica	5
Evaluación de los Aprendizajes	6
DESARROLLO DE LAS UNIDADES	8
UNIDAD I. ORIGEN Y DIFERENCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ	8
Tema 1. Antecedentes Históricos de la Educación Psicomotora	8
Tema 2. Aproximaciones Teórico-Metodológicas a la Psicomotricidad	9
Tema 3. Aproximación Conceptual de la Psicomotricidad	9
UNIDAD II. ELEMENTOS BASE DE LA PSICOMOTRICIDAD	10
Tema 1. Esquema Corporal, Control Respiratorio y Ritmo	10
Tema 2. Lateralización y Control Postural	11
Tema 3. Tonicidad y Estructuración Espacio-Temporal	11
Tema 4. Afectomotricidad	12
UNIDAD III. TRASTORNOS PSICOMOTORES EN EL NIÑO	13
Tema 1. Clasificación de los Trastornos Psicomotores	13
Tema 2. El Examen Psicomotor	14
UNIDAD IV. EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ	15
Tema 1. Educación por el Movimiento	15
Tema 2. Reeducción a través del Movimiento	17
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	19



PRESENTACIÓN

La guía de trabajo del curso El Desarrollo de la Psicomotricidad en la Educación Preescolar, tiene la función de orientar las actividades que se consideran como punto de referencia para el desarrollo del aprendizaje en relación con un conjunto de elementos para la reflexión e innovación de la práctica cotidiana de los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

De esta manera, se sugieren actividades que le permiten revisar documentos teóricos, metodológicos e instrumentos para analizar cuatro aspectos centrales:

El origen y diferenciación de la educación psicomotriz, los componentes esenciales de la psicomotricidad, los trastornos psicomotores en el niño y las formas de educación y reeducación psicomotriz, con el propósito de reflexionar y valorar su quehacer cotidiano en el aula.

El curso se estructura en cuatro unidades de trabajo, las que se articulan entre sí durante el desarrollo del semestre, de esta manera en términos de su presentación se describen consecutivamente, pero las actividades sugeridas propiciarán un tratamiento interrelacionado que gradualmente se profundizará de acuerdo con los avances del profesor-estudiante.

Por las características y necesidades del curso, en la modalidad semi-escolarizada se propone que se trabaje una temática por sesión en las dos primeras unidades (7 sesiones), el resto de las sesiones, se dedicarán para el trabajo de las unidades restantes, considerando que los profesores-estudiantes deben realizar los perfiles del desarrollo psicomotor así como el programa de actividades de naturaleza psicomotriz.

En el caso de optar por la modalidad a distancia la distribución de las unidades y el consecuente avance estará determinado por el ritmo de estudio que el estudiante establezca.



PROPÓSITO DEL CURSO Y SU UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO

Propósito del curso

Proporcionar al profesor-estudiante un conjunto de elementos teórico-prácticos sobre la Psicomotricidad desde una perspectiva educativa y preventiva, permitiendo con ello la reflexión y valoración de su quehacer cotidiano en el aula.

Ubicación en el plan de estudios

El curso El Desarrollo de la Psicomotricidad en la Educación Preescolar se ubica dentro del Área Específica en la Línea de Educación Preescolar cuyo propósito es "brindar al profesor-alumno elementos que coadyuven a un análisis profundo de situaciones problemáticas concretas vinculadas a las funciones que desempeña en los niveles de preescolar y primaria, con la finalidad de encontrar alternativas pertinentes de solución".

Cabe recordar la importancia fundamental de dos procesos con los que el educador cuenta para propiciar el desarrollo integral del niño preescolar; la actividad corporal y el lenguaje.

El lenguaje es un valioso instrumento de consolidación de los aprendizajes y fijación de la experiencia vivida, de igual manera, el lenguaje contribuye, junto con la actividad corpórea, a la adquisición de la conciencia de sí mismo (a través de las expresiones que utilizan el pronombre "yo"). El hecho de que se presenten por separados la actividad y el lenguaje obedece a razones de claridad expositiva y al diseño de los espacios curriculares de la Licenciatura, que lo abordan a partir de su génesis y desarrollo en un conjunto de asignaturas diseñadas para tal fin, lo mismo sucede con respecto a la formación simbólica del juego.

Sin embargo en la práctica educativa, estos potentes procesos psicológicos, han de ser utilizados simultáneamente y de forma complementaria.

En este sentido el presente curso se articula en lo referente a la concepción del desarrollo del niño con los cursos "El niño: desarrollo y aprendizaje", "El niño y los valores" "Desarrollo de la lengua oral y escrita en preescolar" y "El juego"; compartiendo elementos comunes con los cursos "Expresión y creatividad en preescolar" y "El niño y su relación con lo social".

De igual manera se articula con los cursos de la Línea de Educación Primaria "Expresión, creatividad y comunicación", "Salud y educación física" y "Desarrollo de la lengua en el contexto escolar".

En otro plano el curso se concatena de manera general con el curso "El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento" del Área Común (Línea Psicopedagógica).

El presente programa forma parte del catálogo de cursos que se ofrecen para el Área Específica en la Línea de Educación Preescolar y constituye junto con los cursos anteriormente señalados un espacio de formación para el docente-alumno de la Licenciatura interesado en la problemática educativa.

Estrategia didáctica

El curso se desarrollará en términos de un Seminario-Taller, dado que el trabajo se orientará a la obtención de productos concretos, artícu-



lando la teoría con la práctica a través de lo inmediato a lo más lejano del quehacer cotidiano en el aula.

El taller implicará operarlo en forma individual y grupal, debido a que es una revisión individual de su propia experiencia como profesor y como individuo.

El espacio grupal es importante por la socialización de los procesos experimentados en el ejercicio individual y contribuye al conocimiento adquirido.

El profesor-estudiante tendrá que recuperar, con la orientación del asesor, las preocupaciones que él tenga en torno a su práctica cotidiana, a partir de la discusión y revisión de sus hallazgos que podrá comparar con los sujetos que intervienen en su socialización.

Evaluación de los aprendizajes

Con base en los aspectos generales señalados en el modelo de evaluación dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, a continuación se describen los indicadores para la evaluación del curso, que servirán de apoyo a la definición de los objetos, criterios y medios que acuerden el asesor con los profesores-estudiantes.

Indicadores

- * Realizar un encuadre, al inicio del curso, donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos a abordar en relación con la reconceptualización y la revisión de la práctica cotidiana.
- * Explicitar las habilidades y competencias que los profesores-estudiantes deberán de recuperar y desarrollar a lo largo del curso y que serán objeto de evaluación, entre las que deben considerarse:

En la unidad I:

- Reconocimiento de las implicaciones educativas en su práctica docente (organización de los contenidos, lenguaje empleado, formas de estimulación, espacios físicos e institucionales, etc.).
- Argumentación teórica y experimental sobre su práctica docente desde el punto de vista de lo cotidiano.
- Ubicación de la Psicomotricidad como medio educativo del nivel preescolar.

En la unidad II:

- Identificación de los componentes esenciales de la Psicomotricidad.
- Análisis de las interrelaciones que establece el esquema corporal.
- El papel del aprendizaje en la acción psicomotriz.

En la unidad III:

- Discriminar las dificultades psicomotoras del niño y su ponderación como obstáculos del desarrollo global.
- Valorar las dificultades o trastornos a partir de las condiciones determinantes, actividades académicas exigidas por los planes de estudio, habilidades desarrolladas por los programas de formación, entre otras.
- Clasificar los trastornos considerando su relevancia y las posibilidades de intervención del profesor-estudiante.
- Elaboración del perfil psicomotor de un grupo de niños de edad preescolar, considerando las condiciones materiales de su aplicación, así como los determinantes socioculturales en la ejecución de la "situación" prueba.

En la unidad IV:

- Análisis de las diversas situaciones que el niño posee para el control y conocimiento de su propio cuerpo.
- Reconocer los elementos de la situación educativa y sus alcances.



- Desarrollar una secuencia de actividades psicomotrices para un grupo de niños de edad preescolar.
- Identificar las técnicas y procedimientos reeducativos a través del movimiento y sus dimensiones de acción.
- Establecer, conjuntamente entre el asesor y los profesores-estudiantes, los criterios mínimos a observar en la elaboración de los trabajos requeridos y los tiempos de realización, así como los parámetros de acreditación.



DESARROLLO DE LAS UNIDADES

UNIDAD I. ORIGEN Y DIFERENCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

PROPÓSITO

El profesor-estudiante reconocerá la relación que guardan las diversas concepciones teórico-metodológicas de la educación psicomotriz y sus implicaciones pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Es de todos sabido que la pedagogía tradicional, anclada en el verbalismo y en la rigidez de la institución escolar, ha restringido y parcializado los contenidos, las actitudes y las vivencias relacionadas con el quehacer educativo. Esta concepción de lo escolar ha sido incapaz de recoger y asimilar los conocimientos sistematizados por los nuevos avances técnicos-científicos y aquellos otros más enraizados en la realidad sociocultural.

El menosprecio aun ha sido mayor, hacia la educación del cuerpo; solo la educación física ajena al proceso de aprendizaje, ha ocupado un lugar complementario dentro de la programación oficial del saber.

Otras aproximaciones renovadoras, sin embargo, han situado debidamente el espacio que le corresponde a la educación del movimiento en el marco de una concepción educativa globalizada, en el que el binomio cuerpo-intelecto son indisociables en el desarrollo de la infancia.

Esta unidad se centra en el estudio del origen y diferenciación de la educación psicomotriz con la intención de reconocer el panorama histórico y su ulterior desarrollo.

La unidad se desarrolla en torno a tres temáticas centrales:

- * Antecedentes históricos de la educación psicomotora.
- * Aproximaciones teórico-metodológicas a la Psicomotricidad.
- * Aproximación conceptual de la

Psicomotricidad.

En cada uno de los temas se establece las actividades de estudio a desarrollar, los productos solicitados y la bibliografía que sirve para analizar y profundizar el origen y diferenciación de la educación psicomotriz con el apoyo que aportan los distintos autores seleccionados.

Actividades de estudio

Actividades de desarrollo

Tema 1. Antecedentes históricos de la educación psicomotora

- a) Lea y analice la lectura "Nacimiento y diferenciación del concepto de educación psicomotora", de Maigre. A y Destrooper. J., que se encuentran en la Antología básica de la primera unidad del curso.
- b) Escriba en su cuaderno de notas las relaciones que encuentre entre los métodos educativos que describen los autores y las que usted desarrolla.
- c) Comente con su asesor o en reunión grupal las reflexiones que redactó con el fin de ampliar o profundizar la actividad. Si usted tiene la oportunidad de realizar este intercambio de ideas, procure contribuir en el logro de conclusiones acerca del tema de reflexión.
- d) Retome su escrito inicial y reorganícelo, a partir de la incorporación de las ideas que haya desarrollado después de realizar las actividades de este tema.

Bibliografía básica

Maigre.A y Destrooper.J. *La Educación Psicomotora*. Madrid, Ed.Morata, 1988, pp.17-34.

Bibliografía complementaria

Masson.S. "Historia", en; *La reeducación psicomotriz y el examen psicomotor*. Barcelona, Gedi-



sa, 1985. pp.15-18.

Tema 2. Aproximaciones teórico-metodológicas a la psicomotricidad

- a) Lea y analice el texto "Educación psicomotriz, algunos planteamientos críticos", de Ramos.F., que se encuentra en la Antología básica de la primera unidad del curso.
- b) Se sugiere atender en el análisis los siguientes puntos:
 - La ambigüedad en el término: educación psicomotriz.
 - Las ramificaciones teórico-metodológicas de la Psicomotricidad.
 - Sus aplicaciones en el ámbito escolar.
- c) Elabore un escrito de reflexión a partir de este texto respecto a la forma de ser abordada la educación psicomotora en los programas vigentes de educación preescolar.
- d) Comente con su asesor o en una reunión grupal sus reflexiones, procurando elaborar conclusiones claras acerca del tema.

Bibliografía básica

Ramos.F. " Educación Psicomotriz: algunos planteamientos críticos", en: *Cuadernos de Pedagogía*. N.52 AñoV, Barcelona, 1979. pp.27-31.

Tema 3. Aproximación conceptual de la psicomotricidad

- a) Lea y analice el texto "El niño de dos a cinco años" de Vayer.P., que se encuentra en la Antología básica de la primera unidad del curso.
- b) En el análisis que realice, puede tomar en cuenta los siguientes puntos:
 - La divergencia tanto con los términos como en los periodos abordados por las distintas escuelas.

- El papel que juega la motricidad en el desarrollo y el comportamiento del niño.
 - La importancia de las leyes del desarrollo.
 - La interrelación entre el niño, los objetos y los demás.
- c) Redacte en su cuaderno de notas un comentario en donde exprese los aspectos que, desde su punto de vista, servirían para estimular la Psicomotricidad del niño en la escuela. Exprese también las necesidades de formación del profesor para atender la enseñanza de la educación psicomotriz.
 - d) En reunión grupal o con su asesor, comente las ideas que elaboró durante el desarrollo del tema. Con el fin de organizar su participación, tome como base para exponer su comentario lo anotado en su cuaderno.

Bibliografía básica

Vayer. P *Educación Psicomotriz: El Diálogo Corporal (Acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1977. pp. 3-20.

Bibliografía complementaria

Wallon.H. "El acto motor", en: *La evolución Psicológica del niño*. México, Ed. Grijalbo, 1968. pp. 131-155.

Actividad final

Reuna los escritos elaborados en las actividades de desarrollo de esta unidad. Analícelos y establezca una secuencia en el contenido de la reflexión realizada durante el transcurso de esta unidad. Redacte un escrito en el que se plantee de una manera acabada su conocimiento del origen y diferenciación de la educación psicomotora.



UNIDAD II. ELEMENTOS BASE DE LA PSICOMOTRICIDAD

PROPÓSITO

El profesor-estudiante identificará los componentes esenciales de la Psicomotricidad y su interrelación en la construcción del esquema corporal, a fin de poder estimular el desarrollo integral del niño preescolar.

INTRODUCCIÓN

En la primera infancia, el niño conoce el mundo a través de su cuerpo: el movimiento es su medio de comunicación con el mundo exterior. Consecuentemente la Psicomotricidad, como parte básica de la educación preescolar, propone una multitud de situaciones a partir de los movimientos sencillos hasta los complejos, de acuerdo con el desarrollo psicológico del niño.

Recordemos la importancia que tiene la postura, el equilibrio y la coordinación motriz como bases para adquisición de los aprendizajes. Normalmente, la integración de estas actividades neuromotrices deben "automatizarse" antes de que los fenómenos integrativos superiores, incluyendo el lenguaje, puedan desarrollarse.

La especialización hemisférica cerebral es uno de los instrumentos fundamentales en este proceso: el hemisferio derecho es el responsable de la integración motriz mientras que el izquierdo queda "liberado" de esa función durante el curso de desarrollo, y de esta manera queda "disponible" para diferentes actividades cognitivas, especialmente el lenguaje.

Los procesos de comunicación suponen el sentirse a sí mismo en diferentes estados, descubrir su cuerpo, percibirse a sí mismo porque le percibe el otro. En este sentido, la presente unidad se aboca al estudio de los componentes base de la Psicomotricidad, responsables de dicho proceso.

La unidad se desarrolla en torno a cuatro temáticas centrales a saber:

- * Esquema corporal, control respiratorio y ritmo.

- * Lateralización y control postural.
- * Tonicidad y estructuración espacio-temporal.
- * Afectomotricidad.

Actividades de estudio

Actividad previa

Con esta actividad se pretende que usted, a partir de su formación y experiencia reflexione acerca de cómo concibe el aprendizaje de la Psicomotricidad de sus alumnos y de las situaciones escolares en las que se enfrenta ante este objeto de conocimiento. De igual manera, reconocer los métodos de enseñanza que utiliza o se han empleado para la adquisición de la Psicomotricidad. Para esto se le solicita elabore un escrito donde considere los siguientes elementos:

- Las ideas que usted tiene sobre lo que es la Psicomotricidad y su relación con los aprendizajes escolares.
- Cómo desarrollan la Psicomotricidad los niños.
- Cómo se orienta el movimiento en los niños para la construcción del conocimiento.
- El papel que tiene la escuela en el proceso de adquisición psicomotriz en el niño.
- Las situaciones a las que se enfrentan los sujetos (alumnos y maestros) con respecto a la Psicomotricidad.
- El espacio físico dentro del cual se realizan las actividades psicomotoras y las condiciones institucionales (actitud de las figuras de autoridad) en el desarrollo de las actividades motoras.

Actividades de desarrollo

Tema 1. Esquema corporal, control respiratorio y ritmo

- a) A partir de la lectura "Organización del esquema corporal" de Picq. L y Vayer.P., determine:
 - La relación que se establece entre el esquema corporal y el control respiratorio.
 - La conexión entre el esquema corporal y el ritmo.



- Los rasgos que caracterizan al esquema corporal.
 - La construcción formada entre el esquema corporal y las conductas motrices de base.
- b) Diseñe un conjunto de acciones que permitan favorecer la construcción del esquema corporal en su grupo escolar, considerando las condiciones del espacio físico, descritas anteriormente.
 - c) Con su asesor o en una sesión grupal valore la vinculación que se establese entre el esquema corporal y las conductas perceptivo-motoras dentro del ámbito educativo.
 - d) Retome su escrito inicial y reorganícelo, a partir de la incorporación de las ideas expresadas en la actividad anterior.

Bibliografía básica

Picq. L. y Vayer. P. *Educación Psicomotriz y Retraso mental (Aplicaciones a los diversos tipos de inadaptación)* Barcelona, Ed.Científico-Médica, 1969. pp. 13-30.

Bibliografía complementaria

Le Boulch.J. "El Esquema Corporal y su génesis: fundamentos teóricos" y "Toma de conciencia de la respiración", en: *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, Paidós, 1992. pp.87-96 y 149-152.

Tema 2. Lateralización y control postural

- a) Realice la lectura "Circuitos de control postural y potencialidad corporal", de De Quiroz,B. y Shrager.L. y elabore un análisis donde considere:
 - El papel de la dominancia cerebral y su influencia en la acción motriz.
 - Las diferencias que establecen los autores con respecto a "dominancia simbólica y "dominancia motora".
 - La significación al interior de la lateralidad cor-

poral referida a los miembros superiores e inferiores.

- El papel que juega el control postural en el aprendizaje.
 - Diferencias fundamentales en los circuitos que rigen la postura.
- b) Diseñe un conjunto de acciones que favorezcan y estimulen la lateralización considerando las condiciones del espacio físico en su grupo escolar.
 - c) Retome el escrito que realizo en la actividad de desarrollo anterior; reelaborelo y complémente-lo, preséntese a una reunión grupal donde realice una discusión a partir de los lineamientos planteados.

Bibliografía básica

De Quiroz.B. y Shrager. *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad*. Buenos Aires, Panamericana. pp. 19-38.

Bibliografía complementaria

Le Boulch.T. "Afirmaciones de la lateralidad y orientación del esquema corporal", en: *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, Paidós, 1992. pp. 97-102.

Tema 3. Tonicidad y estructuración espacio-temporal

- a) Lea y analice la lectura "Bases de la Psicomotricidad ", de Fernandez.I.Ma. y elabore un análisis donde determine:
 - La interrelación de los componentes revisados y la tonicidad.
 - La distinción entre orientación y estructuración espacio-temporal
- b) Repase el texto de Picq.L y Vayer.P. "Organización del esquema corporal", de la unidad 2 y reelabore y complemente su análisis en base a:



- La naturaleza del esquema corporal.
 - Los rasgos que la caracterizan.
 - La distinción entre organización espacio-temporal y estructuración espacio-temporal.
- c) Diseñe un grupo de actividades que estimulen y favorezcan la estructuración del tiempo y del espacio considerando las condiciones del espacio físico de su grupo escolar.
- d) Exprese sus comentarios mediante el intercambio con su asesor y sus compañeros, en una reunión grupal, de las ideas planteadas en su escrito, con el fin de clarificar y enriquecer el tema.

Bibliografía básica

Fernandez. Ma. *Educación Psicomotriz en Preescolar y ciclo inicial*. Madrid, Ed. Narcea, 1990. pp. 13-43

Bibliografía complementaria

Martinez. P, García. C y Montoro. Ma. "Tonicidad", en: *Primeros pasos en Psicomotricidad. En la educación infantil*. Madrid, Ed. Narcea, 1988. pp. 15-23.

Le Boulch. J. "Fundamentos generales: Estructuración espacio-temporal", en *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, Paidós, 1992.

pp. 221-225.

Tema 4. Afectomotricidad

- a) Con base en la lectura de "La importancia de los fenómenos afectivos y el factor humano en la génesis de la imagen del cuerpo", de Le Boulch.J., identifique los principales elementos en la instalación del equilibrio emocional.
- b) Elabore un cuadro integrador de las lecturas trabajadas a partir de las siguientes indicadores:
- Naturaleza de la Psicomotricidad.
 - Aprendizaje de la acción psicomotriz.

Bibliografía básica

Le Boulch. J. *Hacia una ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la Psicokinética*. Argentina, Paidós, 1989. pp.253-272.

Actividad final

Concluya en un escrito individual sobre los elementos de la Psicomotricidad y sus implicaciones en el jardín de niños, retomando los elementos revisados en los temas anteriores.



UNIDAD III. TRASTORNOS PSICOMOTORES EN EL NIÑO

PROPÓSITO

El profesor estudiante identificará los trastornos psicomotores en el niño de edad preescolar a fin de intervenir en su valoración inmediata, o bien, su canalización oportuna.

INTRODUCCIÓN

En el curso de estos últimos años la evolución esencial de la psicomotricidad parece concretarse a partir de dos términos, cada vez más empleados: la noción de "trastorno" tiende a ser sustituida por la de "síntoma psicomotor", mientras que la "terapia" reemplaza poco a poco a la "reeducación". En efecto, el término "síntoma", se impone, particularmente, en un terreno en el que la perturbación comprobada es, con frecuencia, sólo la traducción (de predominio corporal) del malestar experimentado por el individuo para vivir.

De esta manera, las dificultades que tiene el niño para relacionarse con su propio cuerpo, etiquetadas como "trastornos del esquema corporal", nos remiten a una dificultad más general para reconocerse aceptarse y tenerse en cuenta.

De la misma manera, ciertas negatividades de utilización y algunos empleos deficientes ó mal adaptados del cuerpo se incluyen en una dificultad más global de comunicación con los demás y traen también al primer plano los bloqueos, las primeras relaciones, la historia vivida por el sujeto.

Así el balance psicomotor constituye una "puesta en situación" en la cual el niño se ve enfrentado con cierta realidad que le concierne, al mismo tiempo que aborda una relación. Cada una de las pruebas pone en juego no solo sus potencialidades y sus conquistas, sino también todas las estructuras de su actividad voluntaria y de su compromiso particular en la realidad. Tales pruebas plantean, a la vez, el problema de la integración y de la maduración neuromotora, del esquema corporal y de las praxis, del tono muscular y de los efectos y, más allá aún, el de la vivencia corporal y del sentimien-

to en sí.

En este sentido, la presente unidad gira alrededor de los trastornos y/o síntomas psicomotores y de la forma de acercamiento a su evaluación.

La unidad se desarrolla en torno a dos grandes temáticas a saber:

- Clasificación de los trastornos psicomotores.
- El examen psicomotor.

Actividades de estudio

Actividad previa

Realice un conjunto de observaciones, basándose en su amplia experiencia, a fin de configurar una valoración de las habilidades psicomotoras de por lo menos cinco alumnos de su grupo escolar.

Actividades de desarrollo

Tema 1. Clasificación de los trastornos psicomotores

- a) Lea y analice los textos "Los trastornos psicomotores" de Bucher.H. y "Perturbaciones y síndromes psicomotores del niño y del adolescente" y "Retardos psicomotores de origen afectivo", de Tasset.J.
- b) Detecte e identifique si dentro de sus observaciones realizadas en la actividad previa, alguna puede ser contemplada como un comportamiento emergente de "síntoma". Considere que esto es solo un ejercicio.
- c) Platique con su asesor o grupo de estudio con respecto al "síntoma" detectado y contextualícelo dentro de un marco escolar.
- d) Bosqueje alguna manera de poder abordar el "síntoma" detectado.

Bibliografía básica

Bucher. H. *Trastornos Psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*. Barcelona,



Masson, 1988. pp. 3-14.

Tasset. J. *Teoría y Práctica de la Psicomotricidad*.

España, Paidós, 1987. pp.47-57.

Bibliografía complementaria.

Molina de C.D. "Anomalías y deficiencias en el cuadro de inmadurez psicomotora", en: *Psicomotricidad II. El Niño Deficiente Mental y Psicomotor*. Ed. Lozada, Buenos Aires, 1973. pp.21-25.

Tema 2. El examen psicomotor

- a) Realice la lectura "Elementos de balance psicomotor" de Bucher.H., a fin de destacar los elementos a considerar en un examen psicomotor.
- b) A partir de las observaciones realizadas en la actividad previa y considerando los posibles "síntomas" detectados, realice un examen psicomotor completo a los niños que lo presentan, a fin de valorar la pertinencia de intervención. Recuerde esto es sólo un ejercicio.
- c) Paralelo a la actividad anterior, realice un examen psicomotor a un grupo de alumnos diferentes de los observados, con el propósito de ejercitar su aplicación.
- d) Elabore un reporte formal por cada uno de los niños evaluados, del examen psicomotor aplicado, considere usted las dificultades en su aplicación y calificación; así como las condiciones

físicas, sociales y culturales de los niños evaluados. Tome la precaución de NO "etiquetar" a ningún niño.

- e) Con su asesor ó en reunión grupal comente los resultados de sus evaluaciones psicomotoras y pondere las dificultades encontradas en la realización de esta actividad.

Bibliografía básica

Bucher. H. *Trasrornos Psicomotrices en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*. Barcelona, Masson, 1988. pp. 15-46.

Bibliografía complementaria

Masson. S. "El examen psicomotor", en: *La reeducación Psicomotriz y el Examen Psicomotor*. Barcelona, Gedisa, 1983. pp. 51-110.

Actividad final

Recupere las observaciones efectuadas al inicio de la unidad, así como los reportes formales de las aplicaciones realizadas, a fin de elaborar un cuadro comparativo de los datos arrojados por ambas valoraciones.

Preséntese a una reunión grupal con el fin de intercambiar sus opiniones y experiencias.



UNIDAD IV. EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

PROPÓSITO

El profesor-estudiante valorará la educación psicomotriz y sus alcances reeducativos en el aula de nivel preescolar.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se comienza a entrever un camino en la búsqueda de una educación más vívida, más globalizadora; se da al cuerpo la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje. No cabe duda que la educación del cuerpo esta totalmente inmersa en el proceso intelectual de la persona y que éste proceso en los niños, esta unido a la vivencia corporal y motriz.

El hombre, a lo largo de su vida utiliza tanto los procesos intelectuales como los corporales, y aprende con todo el cuerpo y no solo con la cabeza, como la educación "tradicional" siempre nos ha hecho creer.

Esta educación se ha basado en una visión del hombre mecánica y jerarquizada, olvidando algo que el ser humano utiliza constantemente; la interconexión, o en lo que en términos educativos llamamos globalidad.

La escuela debe intervenir para descubrir ó redescubrir este lenguaje corporal a través de las potencialidades internas del niño, desarrollando nociones fundamentales y potenciando aspectos como la percepción, la curiosidad, la expresión, la espontaneidad, la creatividad y la comunicación; para ir acercándonos al hombre unitario.

Dentro de un contexto más amplio, la educación del cuerpo también se utiliza para la reeducación de trastornos de la personalidad del niño, trastornos que aunque se centren en el nivel psicosomático, muchas veces provienen del mismo proceso escolar, por diversas causas posibles:

- La exigencia de un rendimiento "adecuado" a la edad, que obliga al niño a renunciar a su espontaneidad y a perder su propia identidad.
- La ruptura, al entrar a la escuela, del proceso de

aprendizaje que el niño inicio al nacer, y el encuentro con el lenguaje codificado, que se le impone en la escuela.

- La aplicación de técnicas de enseñanza que poco ayudan al niño en su relación con el otro o con el medio.

En este sentido, la reeducación no puede realizarla solo el especialista, sino que el educador del "proceso normal" así como la familia, debe intervenir en la terapia para que ésta sea eficaz y no "abandonar" al niño en el contexto escolar, con la excusa de que merece un tratamiento especial.

De este modo, la presente unidad pretende valorar la educación psicomotriz y sus alcances reeducativos en el aula de nivel preescolar, bajo dos líneas temáticas a saber:

- La educación por el movimiento.
- La reeducación a través del movimiento.

Actividades de estudio

Actividad previa

Elabore un documento en el que describa las acciones y actividades educativas que usted realiza en su salón de clases, que estimulen y favorezcan, o en su caso que obstaculizan, la corporeidad de los niños a su cargo.

Identifique con precisión los niveles de la acción educativa en relación con los componentes base de la Psicomotricidad.

Actividades de desarrollo

Tema 1. Educación por el movimiento

- a) Lea y analice los textos "La práctica psicomotriz y la coherencia pedagógica" de Aucouturier. B.; "La educación psicomotriz, base de toda educación preescolar" y "Experiencia de educación psicomotriz con los más pequeños", de Lapierre.A.

Si usted necesita ampliar las ideas expresadas por Aucouturier.B., puede consultar el texto "La



práctica psicomotriz", incluido en la Antología complementaria.

- b) Realice una observación dentro de su salón de clases, durante el desarrollo de una sesión cotidiana y elabore un reporte por escrito referido a los siguientes aspectos:
- De qué manera utilizan los niños su corporeidad durante la clase?
 - De qué manera se apoya al niño a expresarse a través de su cuerpo?
 - Cómo se recuperan las experiencias y los conocimientos del niño, adquiridos por el movimiento?
 - Cómo y para qué interviene usted en estas actividades? Describa su participación en forma detallada.
- c) Lea el texto "Educación de la primera infancia", de Vayer.P., y reflexione sobre los aspectos de la educación psicomotriz planteados por el autor.
- d) Se ha considerado que las actividades que desarrollan la educación corporal reciben muy poca atención.
¿Qué opina usted sobre esta consideración?
- e) Realice dentro de su salón de clases, la siguiente actividad:
Solicite a sus alumnos trazar dos rectas perpendiculares (una cruz) en una hoja de papel.
1. Ante esta cruz y en los cuatro extremos de la misma (indicados por el maestro), deben señalar las cuatro palabras siguientes; presentadas sin orden alguno: abajo, derecha, arriba, izquierda. Realice las anotaciones necesarias.
 2. A continuación deben señalar (igualmente en los cuatro extremos de la cruz), los cuatro términos siguientes: Norte, Oeste, Este, Sur, como si dicha cruz se encontrase inscrita en un mapa. Realice las anotaciones necesarias.
- f) Desarrolle una secuencia de actividades psicomotrices, considerando los componentes esenciales, por su grupo escolar. Señale las situaciones educativas tanto del niño como del adulto (docente).
- g) Retome el escrito que realizó al inicio del tema, reelabórelo y/o compléméntelo en función de los planteamientos de Vayer.P. y preséntese a una reunión grupal donde exponga los resultados de las actividades planteadas.

Si necesita ampliar su análisis a partir de esta actividad, puede consultar los textos "El niño, construcción del yo corporal", "El niño ante el mundo de los objetos" y "El niño ante el mundo de los demás", de Vayer.P., incluidos en la Antología complementaria.

Bibliografía básica.

Aucouturier. B. *La Práctica Psicomotriz y la coherencia Pedagógica*. Conferencia presentada dentro del Seminario Internacional: La Práctica Psicomotriz y Terapéutica, Universidad Intercontinental. México, 1994.

Lapierre. *Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal: Una Experiencia con los "pequeños"*. México, Ed. Científico-Médica. pp. 7-74.

Vayer, P. *Educación Psicomotriz: El Diálogo Corporal (Acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1977. pp. 46-62.

Bibliografía complementaria.

Anton, M. "La vivencia de las grafías", en: *La Psicomotricidad en el Parvulario*. México, Laia, s/f. pp. 107-125.

Aucouturier, B. *La práctica Psicomotriz*, Conferencia presentada dentro del Seminario Internacional: La Práctica Psicomotriz y Terapéutica. México, Universidad Intercontinental, 1994.

Berruezo. P. "La pelota y el cuerpo" y "Ejercicios con pelota", en: *La pelota en el desarrollo psicomotriz*. Madrid, G. Nuñez editor, 1990. pp. 25-43 y 177-223.

García, N. J. y Martínez L. P. "Criterios básicos de un planteamiento psicomotor de la educación preescolar", en: *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid, G. Nuñez editor, 1990. pp. 33-67.

Vayer, P. "El niño, construcción del yo corporal", "El niño ante el mundo de los objetos" y "El niño ante el mundo de los demás", en: *Educación*



Psicomotriz. El Diálogo Corporal (Acción educativa en el niño de 2 a 5 años). Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1977. pp. 63-156.

Tema 2 Reeducción a través del movimiento.

- a) A partir de la lectura "Generalidades sobre la reeducación psicomotriz", de Masson, S., determine:
- La conexión que se establece entre la neurofisiología y la reeducación psicomotriz.
 - La relación entre evaluación neurológica y psicomotriz.
 - El papel del reeducador en el éxito del tratamiento.
 - El papel que juega el nivel relacional en la reeducación psicomotriz
- b) Analice el texto "Dislexia y reeducación psicomotriz", de Defontaine, J., determine:
- La concatenación multifactorial que interviene en la producción de la dislexia.
 - La relación que se establece entre la dislexia y los trastornos psicomotores.
 - El papel del examen psicomotor dentro de la evaluación integral del niño disléxico.
 - El papel de los ejercicios de reeducación en el tratamiento del niño disléxico.
- c) Retome los resultados de la actividad desarrollada en el inciso e, del tema anterior y en base a ellos esboce un conjunto de ejercicios reeducativos para aquellos niños que no realizaron la actividad satisfactoriamente.

Bibliografía básica.

Masson. S. *La Reeducción Psicomotriz y el Examen Psicomotor*. Barcelona, Gedisa, 1985. pp. 28-48.

Defontaine. J. *Manual de Reeducción Psicomotriz*. Barcelona, Ed. Médica y Técnica S.A., 1981. pp. 145-172.

Bibliografía complementaria.

Martínez. P. García, C. y Montoro, Ma. "Estudio de un caso práctico", en: *Primeros pasos en Psicomotricidad. En la educación infantil*. Madrid, Narcea, 1988. pp. 43-95.

Actividad final

Para finalizar el curso El Desarrollo de la Psicomotricidad en la Educación Preescolar su participación en la siguiente actividad es opcional, dado que la actividad tiene como propósito fundamental el realizar un ejercicio vivencial psicomotor que permita sensibilizar y redimensionar la corporeidad de cada uno de los participantes.

Para ello, se solicita que los participantes en esta actividad se presenten con ropa cómoda y con muy buena disposición a fin de realizar todos y cada uno de los ejercicios. Se sugiere realizar estas actividades en un espacio amplio y sin obstáculos.

Si en algún momento de la actividad siente usted que se invade su espacio, su privacidad o se agrede su integridad física o moral puede retirarse del grupo sin menoscabo en su calificación.

Los participantes definirán quien auxiliara en la conducción de los ejercicios, el asesor puede participar como un miembro más del grupo.

Ejercicios de psicomotricidad relacional.

Los participantes forman un amplio círculo. A la señal, que puede ser una palmada o música, todos deben tratar de cruzarse al lado opuesto de la rueda sin tocarse unos a otros.

Repetir por lo menos en tres ocasiones.

Los participantes formando un círculo, a la señal, deberán cruzar al lado opuesto, manteniendo contacto visual con la persona que este enfrente. Los participantes formando un círculo, a la señal, deberán cruzar al lado opuesto, manteniendo contacto físico al momento de cruzarse con el "otro", en términos de: manos, codo, hombro, caderas, nariz, frente, glúteos, muslos y pies.

Durante la sesión se puede intercalar los contac-



tos físicos con contactos visuales o el no contacto, una variante puede ser la realización de la actividad con los ojos cerrados. Repetir las veces que sea necesario.

Los participantes forman un círculo y se pregunta ¿pueden moverse como la gelatina?

¿Hacer temblaquear sus hombros como gelatina? Inténtelo. ¿Pueden dejar los brazos flácidos para que se meneen como la gelatina? Al tiempo que están meneando los brazos y los hombros, ¿pueden empezar a mover las caderas? ¿dejar las rodillas flácidas? ¿Pueden tambalearse muy lentamente, hasta moverse en cámara lenta? ¿Se está moviendo todo su cuerpo? ¿Pueden bambolearse hacia atrás y hacia adelante?

¿Pueden bambolearse junto con un amigo? Inténtelo.

El ritmo lento es un aspecto importante del movimiento de exploración.

Solicite a los participantes que se sacudan para aflojarse y que se relajen lo más posible. Dígales: "Eres un gran globo sin aire", ¿Puedes quedarte totalmente vacío? Ahora, al oír el sonido "shhh", tendrás que llenarte lentamente de aire. Algunos de los participantes se llenarán totalmente mientras que otros podrán llenar sólo un brazo o una pierna a la vez. Intentémoslo.

Shhh.....shh..... shshh..... shhhhh".

Deles tiempo y permítales a los participantes que se esfuercen realmente por llenarse lentamente de aire, luego diga; " Ahora ustedes se están poniendo lo mas llenos que pueden, Shhhhh....., ¿Están llenos sus pulmones?

¿Se sienten lo más grandes que pueden ser" Se les ha hecho un agujerito,ssss..... ¿Están empezando a vaciarse? sssss.... ssssss.....sssss... ¿Y están a punto de desplomarse? ¿Sienten la cabeza pesada? ¿Sus piernas y sus brazos están totalmente relajados? ¿ Se está hundiendo su cuerpo en el suelo? Eh, les ponen un parche. Ahora les van a volver a poner aire". Prosiga a partir de ahí.

Variantes: Puede elaborar una historia respecto al globo y el tiempo...atrapado en ráfagas de viento... golpeado por gotas lluvia...flotando libremente al sol...

El conductor desafía a los participantes a que pongan una parte del cuerpo (la oreja, el pie, el

hombro, la frente, etc.), y algún punto (el codo, la nariz, la rodilla, etc.). en alguna posición o contra un objeto u otra parte del cuerpo. Por ejemplo: " Pongan una parte del cuerpo contra la pared; pongan otra parte del cuerpo por encima de su posición normal; tóquense dos partes del cuerpo a la vez; toquen un tercer punto en el suelo; tóquense una oreja con alguna parte del cuerpo". La variante puede realizarse con los ojos cerrados.

Estas acciones se hacen en secuencia y son acumulativas. Se deben mantener por lo menos durante 5 seg.

Esta actividad es útil para calmar a los participantes que acaban de tener una vivencia que los inquieto. Se puede utilizar como una breve pausa. El énfasis se debe poner en el esfuerzo más que en el logro o en el fallo.

Lo importante es sentirse cómodos aunque fallen.

Haga que los participantes prueben o huelan algo. Entonces pídales que adivinen qué es. Que lo describan.

Solicite que se imaginen que a esta cosa se le podrian asignar sentimientos o un estado de ánimo. Luego pídales que traten de expresar estos con algún movimiento.

Solicite a los participantes que comiencen dando una palmada por cada sílaba de su nombre. Escuchando, busquen a otros que den un número similar de palmadas, y formen grupos.

Haga que palmeen las sílabas de su mes de nacimiento, pídales que palmeen cuántos hermanos tienen.

En estas actividades haga que cierren los ojos.

Sentados en círculo, solicite que uno de los participantes realicen una secuencia rítmica con algunas partes de su cuerpo, siendo reproducida por el resto del grupo.

Por ejemplo: De dos palmadas sobre sus muslos y dos con sus talones, chasque los dedos de sus manos dos o tres veces y una o dos veces, con sus palmas toque con percusión sus mejillas.

Solicite se realicen secuencias rítmicas cada vez más creativas, en donde se involucren las diferentes partes del cuerpo. Una variante de esta actividad puede ser desarrollada con papel periódico.



Al cierre de esta sesión psicomotriz, solicite a los participantes que expresen sus emociones sentimientos, experiencias (agradables o desagradables) y vivencias que hayan experimentado a lo largo de la sesión.

Actividad final obligatoria

Recapitule las actividades realizadas en el desarrollo de las unidades y elabore un programa de educación psicomotriz con carácter preventivo para trabajarlo en el aula.

Participe en una discusión grupal acerca del estado de la educación psicomotriz en el nivel preescolar en México. Aporte sus experiencias en relación con las reflexiones, observaciones, lecturas, vivencias y escritos que desarrollo a lo largo del curso.

Bibliografía general

AUCOUTURIER. B. Seminario Internacional. *La Práctica Psicomotriz y Terapéutica*. México, Universidad Intercontinental, 1994.

BUCHER.H. *Trastornos Psicomotores en el Niño. Práctica de la Reeducción Psicomotriz*. Barcelona, Masson, 1981.

DEFOINTAINE. J. *Manual de Reeducción*

Psicomotriz. Barcelona, Tercer año, Editorial Médica y Técnica, 1981.

De QUIROZ. B. J. y SHRAGER L. O. *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad*. Buenos Aires, Panamericana.

FERNÁNDEZ. Ma. *Educación Psicomotriz en Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid, Editorial Narcea, 1990.

LAPIERRE. A. *Educación y Psicomotricidad en la Escuela Maternal*. México, Editorial Científico-Médica.

LE BOULCH. J. *La Educación por el Movimiento en la Edad Escolar*. México, Paidós. 1992.

LE BOULCH. J. *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la Psicokinética*. Argentina, Paidós, 1989.

MAIGRE. A. y DESTROOPER. J. *La Educación Psicomotora*. Madrid, Editorial Morata, 1988.

MASSON. S. *La Reeducción Psicomotriz y el Examen Psicomotor*. Barcelona, Gedisa, 1985.

PICQ. L. y VAYER. P. *Educación Psicomotriz y Retraso Mental (Aplicaciones a los diversos tipos de inadaptaciones)*. Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1969.

RAMOS. F. *Cuadernos de Pedagogía. No. 52, Año V* Barcelona, 1979.

TASSET. J. M. *Teoría y Práctica de la Psicomotricidad*. España, Paidós, 1987.

VAYER. P. *Educación Psicomotriz: El Diálogo Corporal (Acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1977.



GUÍA DEL ESTUDIANTE

EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD

EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

RESPONSABLE
DAVID DÍAZ MERCADO
UNIDAD AJUSCO

COLABORADOR
M.ALEJANDRO MOTA QUINTERO
DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

COORDINACIÓN DEL PROYECTO
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ



ANTOLOGÍA BÁSICA

EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL	5
UNIDAD I. ORIGEN Y DIFERENCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ	7
PRESENTACIÓN	9
Tema 1. Antecedentes Históricos de la Educación Psicomotora	10
"Nacimiento y diferenciación del concepto de educación psicomotora". A. Maigre y Destrooper.J	10
Tema 2. Aproximaciones Teórico-Methodológicas a la Psicomotricidad	19
"Educación Psicomotriz: algunos planteamientos críticos" F. Ramos	19
Tema 3. Aproximación Conceptual de la Psicomotricidad	24
"El niño de dos a cinco años" P.Vayer	24
UNIDAD II. ELEMENTOS BASE DE LA PSICOMOTRICIDAD	35
PRESENTACIÓN	37
Tema 1. Esquema Corporal, Control Respiratorio y Ritmo	37
"Organización del esquema corporal" L. Pico y P. Vayer	37
Tema 2. Lateralización y Control Postural	49
"Circuitos de control postural y potencialidad corporal" B. De Quiroz. y Shager.L.	49
Tema 3. Tonicidad y Estructuración Espacio-Temporal.	62
"Bases de la Psicomotricidad" Ma.Fernández I.	62
Tema 4. Afectomotricidad	71
"La importancia de los fenómenos afectivos y el factor humano en la génesis de la imagen del cuerpo" J. Le Boulch	71
UNIDAD III. TRASTORNOS PSICOMOTORES EN EL NIÑO	83
PRESENTACIÓN	85
Tema 1. Clasificación de los Trastornos Psicomotores	85
"Los trastornos psicomotores" H. Bucher	85
"Retardos psicomotores de origen afectivo" J. Tasset	93
Tema 2. El Examen Psicomotor	99
"Elementos del balance psicomotor" H. Bucher	99

UNIDAD IV. EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN	
PSICOMOTRIZ	121
PRESENTACIÓN	123
Tema 1. Educación por el Movimiento	124
"La práctica psicomotriz y la coherencia pedagógica"	
Bernard Aucouturier	124
"La Educación Psicomotriz base de toda educación preescolar"	
A. Lapiere	131
"Educación de la primera infancia" P. Vayer	175
Tema 2. Reeducción a través del Movimiento	184
"Generalidades sobre la reeducación psicomotriz",	
S.Masson	184
"Dislexia y reeducación psicomotriz" J. Defontaine	200
 BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	 215



PRESENTACIÓN GENERAL

Las lecturas incluidas en esta antología tienen como finalidad ofrecer al profesor-estudiante componentes conceptuales que favorezcan la instrumentación y desarrollo de las actividades y consecuentemente el logro del propósito del curso; tanto en su diseño como en su elaboración se buscó seleccionar las lecturas que sin menoscabo de su calidad ofrecieran una comprensión accesible al lector.

En ningún momento, se pretendió un tratamiento exhaustivo de los temas sino proporcionar elementos básicos generales que posibiliten su comprensión; para aquellos estudiantes que se interesen en la profundización de los temas pueden consultar las obras completas que se encuentran detalladas al final del volumen, así como los artículos seleccionados dentro de la Antología Complementaria.

Finalmente, otra intención en la utilización de la presente Antología, se refiere a la consideración de los textos como un apoyo para el análisis de las experiencias y conocimientos adicionales que generan el acontecer cotidiano de los estudiantes en su labor profesional.



**ORIGEN Y DIFERENCIACIÓN
DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ**



PRESENTACIÓN

Los documentos seleccionados para conformar la unidad, apoyan en gran medida el propósito de que el profesor-estudiante reconozca la relación que guardan las diversas concepciones teórico-metodológicas de la educación psicomotriz y sus implicaciones pedagógicas.

En este sentido, Maigre, A y Destrooper, J., nos conducen por los diversos caminos que ha tenido que recorrer la educación psicomotriz para constituirse en una unidad funcional y de la globalidad del ser. De igual manera, nos lleva a transitar por las distintas aportaciones de un conjunto de teorías o modelos que han caracterizado a la actividad corporal -en algunos momentos de forma yuxtapuesta- y que nos permiten hoy configurar un campo de conocimiento nuevo en el ámbito educativo: la educación psicomotriz.

Ramos, F. por su parte, nos invita a la reflexión no solo de la ambigüedad en el término sino al uso indiscriminado que se hace de él y de las diversas connotaciones que tiene hablar de movimiento, tanto en el terreno educativo, reeducativo como terapéutico y su multiplicidad de influencias.

Finalmente; el texto de Vayer, P. nos acerca a una conceptualización más acabada de la educación psicomotriz que presenta al niño como un ser que vive y crece en el seno de un mundo exterior del que depende estrechamente, y lo percibe a través de su cuerpo a la vez que, también con su cuerpo, entra en relación con él.



TEMA 1. *Antecedentes históricos de la educación psicomotora*

LECTURA: NACIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PSICOMOTORA*

1. ORIGEN DE LAS CONCEPCIONES PSICOMOTORAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA REEDUCACIÓN

A) Ambigüedad de la formulación

Después de DESCARTES, tanto la filosofía como la medicina francesas han estado preocupadas por los problemas del dualismo cuerpo-espíritu, falsamente resuelto poniendo el acento sobre el uno o el otro de los dos aspectos del ser humano. Sólo con MAINE DE BIRAN y en los trabajos de los neuropsiquiatras, al principio de este siglo, es cuando han sido entrevistas aproximaciones constructivas. La emergencia del término de psicomotórica en Francia no ha sido nada sorprendente, pues cristaliza un bien común: el deseo de encontrar a este problema una solución que tenga bases a la vez psicológicas y científicas.

Aunque esforzándose en realizar el rasgo de unión entre psique y soma, la psicomotórica, por su denominación, continúa diferenciando los dos modos de la actividad del ser:

- actividad motora;
- actividad mental con sus dos componentes: socioafectiva y cognoscitiva.

Pero solamente implica que los dos modos de acciones están en interrelación y que el uno puede influenciar al otro.

M. BERNARD subraya el equívoco de la yuxtaposición de los dos términos.

*A. Maigre y J. Destrooper. "Nacimiento y Diferenciación del Concepto de Educación Psicomotora", en: *La Educación Psicomotora*. Ed. Morata, Madrid, 1988. pp. 17-34.

- En el primer caso, dice, designa el misterioso dualismo del alma y del cuerpo.
- En el segundo caso, es un pleonasma, puesto que el movimiento constituye parte integrante del comportamiento.

En una aproximación psicolinguística, el término de «psicomotórica», al igual que el de psicósomática, es del mismo modo un pleonasma, puesto que el lenguaje corporal está siempre en toda relación y toda comunicación humana.

Toda comunicación Yo-Otro, desde su más simple forma a la más compleja, se realiza siempre sobre tres planos: tónico, gestual y verbal. Estos tres aspectos de la comunicación, en la historia del desarrollo, se instalan sucesivamente y se apoyan sobre los precedentes, que se mantienen siempre.

H. MONTAGNER, por medio de filmaciones continuas sobre niños de la escuela maternal, ha mostrado que existe toda una semántica del lenguaje tónico-gestual en el niño pequeño.

Esta significación del lenguaje corporal ha sido puesta en evidencia por el americano R. BIRD-WHISTELL que, para traducir la significación de actitudes y gestos en el adulto, ha ideado toda una notación gráfica. Este lenguaje tónico-gestual esta, bien entendido, en estrecha relación con la personalidad del individuo observado.

Para considerar estas observaciones, sería prudente abandonar el término evidentemente ligado a la lengua y a las estructuras sociales que le son asociadas, perpetuando un dualismo que, sobre todo, está presente en las lenguas latinas. Sería preferible, sin duda, adoptar otros términos, tales como el de «corporeidad», que pertenecen al lenguaje existencial. Desde luego, se podría reemplazar, como ha hecho P. VAYER, la expresión educación psicomotora por la de «educación corporal», que es a la vez más clara y más exacta. Pero las palabras de psicomotórica y de educación psicomotora se han introducido en las costumbres y el lenguaje corriente que, por otra parte, suele darles interpretaciones algo divergentes. También conviene precisar que los dos términos, reunidos, no son la expresión de dos dominios yuxtapuestos,



sino de una unidad funcional traducción de la unidad y de la globalidad del ser.

B) La consideración psicobiológica de H. Wallon

Esencialmente, es en la obra de H. WALLON donde encontramos el punto de partida de esta noción fundamental de unidad funcional, de unidad biológica de la persona humana, donde psiquismo y motórica no constituyen ya dos dominios distintos o yuxtapuestos, sino más bien representan la expresión de las relaciones reales del ser y del medio.

Toda su obra ha intentado mostrar la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Ha puesto en evidencia que, antes de utilizar el lenguaje verbal para hacerse comprender, el niño hacia uso en principio de los gestos, es decir, movimientos en conexión con sus necesidades y situaciones surgidas de su relación con el medio.

Para H. WALLON, el movimiento prefigura las diferentes direcciones que podrá tomar la actividad psíquica. El «desplazamiento en el espacio» puede adoptar entonces tres formas, teniendo cada una su importancia en la evolución psicológica del niño:

- 1) Puede ser «pasivo o exógeno»: son los reflejos de equilibración; las reacciones a la gravedad.
- 2) La segunda forma son los desplazamientos corporales «activos o autógenos» en relación con el medio exterior: la locomoción y la prehensión.
- 3) La tercera forma se refiere a las reacciones posturales que se manifiestan en este lenguaje corporal que son los gestos, las actitudes y las mímicas.

Estas tres formas de la 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 de las actitudes, función tónica. El tono juega, pues, un papel fundamental, tanto en la vida afectiva como en la de relación. Dice H. WALLON

que es la trama donde se tejen las actitudes, y éstas se hallan en relación, por una parte, con la acomodación o interpretación perceptiva y, por otra, con la vida afectiva.

Si el movimiento es el factor esencial del desarrollo psíquico del niño, si posee una significación en sus relaciones con otro, influencia del mismo modo su comportamiento habitual y deviene un factor de su temperamento.

Esta comprobación ha conducido a H. WALLON a definir ciertos síndromes de insuficiencia psicomotora y a establecer la primera relación entre trastornos psicomotores y trastornos del comportamiento.

C) La psicología del conocimiento: J. Piaget

Encontramos, asimismo, en PIAGET la puesta en evidencia de que la actividad motora y la actividad psíquica no son realidades extrañas. Sin embargo, esta unidad funcional adquiere una significación distinta.

En efecto, J. PIAGET es un lógico y no se interesa tanto en la unidad del ser como en la explicación de los fenómenos implicados en la organización de las funciones cognoscitivas en el niño.

La organización cognoscitiva se construye en relación con la dinámica de la acción que, al repetirse, se generaliza y asimila los objetos nuevos; varía y se adapta en función de la cualidad de los objetos (acomodación). La coordinación de la asimilaciones y de la acomodación constituye para el niño una nueva realidad del mundo.

Esta construcción progresiva del mundo alrededor de sí (de su naturaleza es lo que J. PIAGET ha descrito y traducido en los diferentes estadios del desarrollo: período sensoriomotor, inteligencia representativa preoperatoria, inteligencia concreta, operaciones lógicas y formales¹).

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

D) La aportación del psicoanálisis

El psicoanálisis ha dado al cuerpo una importancia



nueva y el cuerpo ha devenido lenguaje en un sentido preciso. Diferentes partes del cuerpo, llamadas zonas erógenas, poseen en efecto una carga afectiva y una significación relacional particular y distinta en función del desarrollo del ser humano. El estudio de la conversión histérica ha conducido a FREUD a insistir sobre esta semántica del cuerpo y a subrayar la importancia de la vida relacional y fantasmática. A partir de los estudios de Anna FREUD y de Melanie KLEIN, han sido puestas en evidencia las implicaciones del desarrollo afectivo sobre la educación del niño. Ambas han mostrado de hecho la génesis de los mecanismos del Yo y de sus fracasos en la evolución del niño a través de una cultura poseyendo hábitos educativos específicos (alimentación, adiestramiento para la limpieza, tabúes sexuales, etc.). Esta «regulación» por el adulto (gratificación o inhibición) de las pulsiones sexuales y de muerte ligadas a ciertas zonas del cuerpo, da a lo vivido corporal una estructura particular que contribuye a personalizar de alguna manera el YO. M. KLEIN ha insistido sobre la importancia de la vida fantasmática del niño para expresar tanto sus pulsiones sexuales como las agresivas. Según M. KLEIN, el niño no descubre sus órganos y los de otro, no explora su topografía somática, sino a través y por medio de imágenes (imágenes) suscitadas por sus violentos deseos de satisfacción y de destrucción.

El peso del psicoanálisis en la concepción de un Yo corporal ha sido importante, sobre todo, gracias a la aportación de la dimensión relacional de los comportamientos llamados psicomotores. SCHILDER irá justamente a decir que en ello existe una base fisiológica de la imagen del cuerpo, pero que su estructura es libidinal. Para el psicoanalista, esta imagen del cuerpo queda como una «puesta en imagen del cuerpo en el inconsciente», se expresa o se materializa en el juego, el deseo o el sueño.

Las corrientes actuales del psicoanálisis insisten tanto sobre el aspecto libidinal del cuerpo como en el aspecto de determinación del lenguaje. FREUD había ya notado la convergencia de las significaciones y de los movimientos del cuerpo con el sistema del lenguaje en el niño.

ROSOLATO resume la visión psicoanalítica del desarrollo de la imagen del cuerpo en estos térmi-

nos: «La formación de la imagen del cuerpo no puede ser abordada sin tener en cuenta la interacción compleja de las estructuras libidinales, la captura imaginaria narcisista y la potencialidad sustitutiva y simbólica del lenguaje que orientan la identificación en general.»

No obstante, el interés de los trabajos psicoanalíticos en la búsqueda teórica o en el análisis (demasiado a menudo a posteriori) de las intervenciones del adulto sobre el niño, hay un contraste entre la importancia de los trabajos y las implicaciones psicopedagógicas donde su influencia es prácticamente nula.

E) La aportación de la paidopsiquiatría

H. WALLON determinó acertadamente el papel de la función tónica que sirve, de modo permanente, de telón de fondo a la acción.

Este papel de la función tónica ha sido desarrollado por J. de AJURIAGUERRA, que se apoya a la vez en las ideas de H. WALLON y en las aportaciones del psicoanálisis: la función tónica es no sólo la base subyacente de la acción corporal, sino también un modo de relación a otro.

La psicomotórica se convierte entonces en un lenguaje, el primer modo de comunicación con el mundo alrededor de sí. Aunque no hace depender directamente este lenguaje tónico-gestual del lenguaje oral, J. de AJURIAGUERRA integra los aspectos precedentes y los traduce en una aproximación global. La acción, dice, no es una simple actividad motora, ya que en el plano de las estructuras es un círculo sensitivo-senso-motor, cuyo punto de referencia es el cuerpo.

Este proceder adquiere un tono fenomenológico cuando J. de AJURIAGUERRA añade: «Aprehensión del espacio, conciencia del cuerpo, no son funciones aisladas, abstractas y yuxtapuestas, sino que una y otra están abiertas, representan posibilidades de acción para nosotros mismos, medios de conocimiento del mundo.»

Siendo patólogo, J. de AJURIAGUERRA describe, a partir del estudio de ciertas perturbaciones psicomotoras, el estrecho lazo que existe entre tono y psicomotórica, así como su asociación



al desarrollo del gesto y del lenguaje. En estas categorías nosológicas pone en evidencia, como ya había hecho H. WALLON, el lazo entre ciertos trastornos psicomotores y otros definidos por el comportamiento. Para remediar estos trastornos, J. de AJURIAGUERRA y sus colaboradores han concebido una reeducación psicomotora inspirándose en las técnicas existentes de relajación y de cinesiterapia, de gimnástica y de psicoterapia, etc.

F) Las otras fuentes de la noción de psicomotórica

Si las nociones de psicomotórica, de trastornos psicomotores y, por vía de consecuencia, de educación psicomotora han salido de los trabajos que acabamos de citar, se puede constatar igualmente que ciertos autores se refieren de una manera más o menos implícita a corrientes de pensamiento muy diversas, pero que implican siempre la unidad psicosomática.

a) *Los trabajos sobre el desarrollo psicomotor del niño pequeño.* Las diferentes aproximaciones respecto del desarrollo del niño pequeño, ya se trate de la descriptiva (A. GESELL), psicoanalítica (R. A. SPITZ), experimental (I. LÉZINE), ponen en evidencia, todas ellas, el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad infantil.

Y este desarrollo motor es el resultado, a la vez, de la maduración nerviosa y de la experiencia vivida.

b) *Los trabajos de psicopatología.* E. DUPRÉ aparece, en patología, como el primer enunciador de la «ley de psicomotórica» que domina toda la neuropsiquiatría infantil. Hay un paralelismo estrecho entre el desarrollo de las funciones motoras, el de las capacidades de acción y el de las funciones psíquicas. Estas correlaciones que existen en toda la evolución del niño normal son más evidentes todavía en los trastornos del desarrollo, ya sea la sintomatología aparente motora, intelectual o afectiva.

La psicopatología ha superado ahora estos primeros trabajos y todos los autores se hallan de acuerdo para reconocer, con R. BASCOU, que «en el curso de la primera infancia, motórica y psiquismo se hallan íntimamente unidos, fundidos, y no son más que los dos aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización».

c) Los trabajos de neuropsicología. Se pueden encontrar ciertos orígenes del concepto de psicomotórica en los trabajos de neuropsicología, a lo cual se debe la importancia del estudio del cerebro, a la vez órgano y organización de nuestro cuerpo.

El cerebro, dice P. CHAUCHARD, es «el órgano de la sensibilidad consciente y de la acción voluntaria. Gracias a la aportación de los mensajes sensitivos y sensoriales, se inscribe en sus estructuras, como la trasposición, el reflejo del mundo y de nuestro cuerpo, y este reflejo es el que pone en juego las estructuras cerebrales de la acción... Gracias al cerebro, órgano de integración superior, el cuerpo viviente deviene consciente del mundo, de sí mismo, y es capaz de su autogobierno voluntario».

Se reencuentran los mismos conceptos en la neuropsicología rusa, y muy particularmente en los trabajos de A. R. LURIA².

d) El yoga. Por último, se pueden encontrar las fuentes de ciertos métodos o procedimientos en las técnicas de inspiración religiosa o filosófica de reducción de tensiones, y muy particularmente en el yoga.

Aunque el yoga y sus diferentes escuelas estén muy alejados de nuestro pensamiento y de nuestras preocupaciones actuales concernientes a la unidad psicosomática de la persona, ciertas técnicas adaptadas a nuestras mentalidades han inspirado manifiestamente los métodos de psicomotórica. Es cierto que las nociones de equilibrio vertebral, de control de la respiración, de calma interior, de mínimo esfuerzo... son, sobre todo, observaciones de buen sentido, y las encontramos en numerosos métodos de educación corporal.



2. LA PSICOMOTÓRICA EN LOS MÉTODOS DE EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO

La noción de psicomotórica y las nociones correlativas de educación y de reeducación psicomotoras son, evidentemente, anteriores a la formulación actual.

A) La concepción psicósomática del ser en los métodos de relajación

El estudio del desarrollo psicomotor del niño, y en particular los trabajos de H. WALLON y de J. de AJURIAGUERRA, habían puesto en evidencia el papel del tono en la relación Yo-mundo de los otros, que tiende a privilegiar la dimensión psicoanalítica del ser en el mundo.

El mismo pensamiento analítico ligado al problema del tono está en el punto de partida de los métodos de relajación. Los fenómenos emocionales son vividos sobre el plano tónico, se manifiestan por tensiones, las cuales tienden a perturbar las diferentes funciones somáticas del mismo modo que perturban las funciones de relación.

La finalidad de los métodos de relajación es obtener con la liberación de la contracción muscular una desconexión de todo el organismo, con objeto de acrecentar las capacidades normales y de compensar las deficiencias anormales. Sobre el plano de las técnicas, los métodos de relajación son, dice R. DURAND de BOUSINGEN, «conductas terapéuticas reeducativas o educativas, que utilizan técnicas elaboradas y codificadas, y se ejercen específicamente sobre el sector tensional y tónico de la personalidad».

Las principales técnicas utilizadas son:

- el entrenamiento autógeno de J. H. SCHULTZ, método cuyo punto de partida es psicológico: se esfuerza en concentrar su atención sobre los efectos locales del relajamiento muscular (peso, calor...);
- la relajación progresiva de E. JACOBSON, que es una técnica esencialmente analítica.

B) Los métodos de educación y de reeducación físicas

Los métodos de educación física, pero sobre todo la gimnasia sueca y las técnicas derivadas, han reservado siempre un lugar importante a la equilibración, es decir, a la actitud, a la educación respiratoria, a la coordinación y al dominio de los gestos.

Aunque reduciendo de modo exclusivo la actitud sólo a sus aspectos mecánicos y morfofuncionales, la educación o la corrección de la actitud puede ser considerada como una educación psicomotora.

El hecho mismo de actuar sobre la función postural hace intervenir a numerosos factores perceptivos, cognoscitivos y afectivos en relación con el conocimiento de sí y con la referencia al mundo exterior, representado en la práctica por los aparatos de gimnasia.

Si las técnicas inspiradas en la gimnasia sueca están en el presente superadas por la educación física, que busca sobre todo los aspectos funcionales, deportivos o relacionales de la acción corporal, sus principios fundamentales continúan inspirando la cinesiterapia actual, a pesar de todas las críticas dirigidas a esa concepción mecanicista que es la gimnasia correctiva.

Pero numerosas técnicas actuales de la educación psicomotora se inspiran en alto grado en la gimnasia correctiva, al menos en lo que se refiere al conocimiento de sí y al equilibrio corporal.

C) La acción corporal en los métodos de educación y de reeducación

Los diferentes métodos o sistemas de educación y reeducación han reservado siempre un lugar amplio a la educación física, al menos en el enunciado de los métodos.

Pero lo que siempre ha falseado todo es el hecho mismo de hablar de educación o de ejercicio físicos, puesto que implican su complemento: la educación intelectual. Este es siempre el eterno dualismo cuerpo-espíritu, que reaparece en la educación.

Sin embargo, ciertos métodos habían integrado



el gesto o la acción corporal en su acción educativa o reeducativa, y puede considerárseles como precursores de la educación psicomotora. Por ejemplo:

a) *El método de educación del niño pequeño de M. Montessori.* El método Montessori está basado, esencialmente, en la actividad del niño pequeño considerada sobre el doble aspecto de actividad funcional en relación con los intereses infantiles y de actividad sensomotora.

Aparte de la actividad sensomotora, considerada como base de la actividad intelectual, M. MONTESSORI insistía sobre el interés de la «lección de silencio», que era efectivamente un medio de que el niño aprendiera a inhibir y controlar sus acciones.

No han faltado los reproches a M. MONTESSORI por el hecho de que no es por medio de los ejercicios minuciosos, precisos y limitados, en relación con un material de pequeñas dimensiones, como construye el niño los datos que serán su base subyacente de la actividad intelectual, sino a través de su acción global.

Este método es también valioso por sus innovaciones pedagógicas y continúa influenciando la escuela maternal. Es siempre considerado por algunos como una educación psicomotora.

b) *El método de S. Borel-Maisonny.* S. BOREL-MAISONNY, sin haber pensado particularmente en términos de psicomotórica o de psicosomática, ha contribuido a poner en evidencia los aspectos sensoriales y motores en relación con los trastornos del lenguaje y con las dificultades frente a los aprendizajes escolares.

Utiliza la actividad rítmica en la reeducación del lenguaje y ha realizado dos tipos de trabajos en relación con la educación psicomotora:

- pruebas sensoriales y tests de lenguaje —haciendo intervenir los diferentes aspectos de la reeducación preconizada por S. BOREL-MAISONNY— pero igualmente pruebas llamadas de esquema corporal;
- un método gestual de aprendizaje de la lectura: el soporte del gesto (intervención de sensaciones cinestésicas) aumenta la impresión de las

sensaciones auditivas y aporta un símbolo intermediario entre el sonido y su representación. Facilita también el análisis y las primeras representaciones del lenguaje escrito.

La influencia de S. BOREL-MAISONNY es muy importante sobre la ortofonía y las reeducaciones pedagógicas actuales y puede decirse que la atención acordada a las conductas sensoriomotoras y las técnicas derivadas representan una cierta educación psicomotora.

D) Los métodos de educación gestual; de educación rítmica...

Estos métodos son numerosos y muy diversos en su concepción. Utilizan la actividad corporal y, la mayoría, preexistían a la formulación psicomotora.

El desarrollo del concepto de psicomotórica y de los diversos métodos de educación y reeducación psicomotoras ha conducido a los especialistas de estos diferentes métodos a que amplíen sus concepciones y a realizar, a su vez, una educación pensada en términos de psicomotórica.

Es necesario convenir que las técnicas utilizadas en educación gestual y en educación rítmica han tenido una gran influencia sobre la mayor parte de las técnicas que se utilizan en la educación psicomotora.

Podemos citar entre estos métodos:

- el *Bon Départ*, que era un método de aprendizaje de la escritura y que preconizaba, muy justamente, la liberación del brazo por relación a la espalda como condición de la escritura, y la asociación del canto a la actividad gráfica;
- la gimnasia rítmica de J. DALCROZE, que ha influenciado la escuela de psicomotórica de Ginebra;
- los métodos derivados de las técnicas coreográficas modernas (BÉJART); estos métodos, donde la expresión corporal adquiere una dimensión importante, han constituido la base de los nuevos programas de educación física (en Inglaterra, por ejemplo); en tanto que métodos de reeducación, están ligados íntimamente a la aparición de las terapias por la música;



— el método de S. RAMAIN, que preconiza un aprendizaje metódico de la coordinación gestual y manual basada sobre el control del equilibrio postural.

E) Originalidad de la educación psicomotora

Siendo toda acción humana, simultáneamente, uso de sí, organización de sí en el espacio y en el tiempo, se podría llegar a decir justamente que toda acción es psicomotora.

Los conceptos de unidad y de globalidad de la persona se imponen cada vez más, el uso y el abuso del lenguaje existencial intervienen hasta en el lenguaje corriente... se concibe que no exista ya en la actualidad un educador o un reeducador que quieran ir al ritmo de su época que no realicen en su actuación frente el niño una cierta educación psicomotora.

A pesar de los abusos de que es objeto, y aunque preexistía en los hechos antes de existir en los términos, es necesario reconocer a la educación psicomotora una doble originalidad:

- Es una tentativa de integración de los datos aportados por la psicología del niño, la psicología genética, la neuropsicología, el psicoanálisis... en una aproximación corporal de la personalidad del niño.
- Es una tentativa de considerar al ser en su unidad y en su globalidad.

Esta doble tentativa, al realizarse sobre el plano de la acción educativa y reeducativa, la pone de acuerdo con toda la filosofía y la psicología actuales; por último, se sitúa, como ha dicho M. BERNARD, «en la encrucijada de todas las tendencias para analizar y realizar el dominio del comportamiento».

3. LA PRIMERA FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTORA: LOS TRABAJOS DE E. GUILMAIN

E. GUILMAIN ha sido el primero en extraer consecuencias reeducativas del paralelismo puesto en

evidencia por H. WALLON entre el comportamiento general del niño y el tipo o comportamiento psicomotor; este es el tema de su libro *Fonctions psychomotrices et troubles du comportement*, aparecido en 1935³.

Ha sido llevado, por vía de consecuencia, a desarrollar y analizar los medios existentes para la observación de este comportamiento motor y psicomotor, observación que acaba de completar la del desarrollo mental, intentando por vías originales apreciar los componentes tónico-motores en relación con los trastornos del carácter. Esto fue el objeto de su segunda obra publicada en 1948, *Tests moteurs et psycho-moteurs*⁴.

A) Influencia de la psicología de H. Wallon

Los trabajos de E. GUILMAIN están basados, en esencia, sobre las concepciones psicobiológicas desarrolladas por H. WALLON en su obra *Les origines du caractère chez l'enfant*.

Es así como GUILMAIN, según WALLON, insiste sobre el papel fundamental de la actividad tónica:

- El recién nacido vive el mundo enteramente sobre el plano tónico-afectivo.
- La función tónica está ligada estrechamente a las actitudes: influencia de la excitación laberíntica, papel de la tensión y del relajamiento muscular sobre la actitud.
- Las reacciones tónico-motoras están en relación con las emociones y su expresión espontánea.

Se esfuerza, como H. WALLON, en mostrar el paso de la actividad de relación a la actividad intelectual, insistiendo sobre el papel del medio social. En el desarrollo de la inteligencia, el tipo psicofisiológico que condiciona el temperamento juega un papel capital, y la educación debe conducir al niño a dominar estos factores psicobiológicos. El abandono al comportamiento psicofisiológico, dice E. GUILMAIN, hará aparecer «defectos», surgiendo así el conflicto permanente entre este comportamiento y el entorno que creará el desequilibrio psíquico. «La inteligencia no es más que un medio



del que nosotros disponemos para llegar a una dirección equilibrada de nuestro tipo psicofisiológico... Cuanto más débil sea la inteligencia, más se acercará el comportamiento social del individuo al comportamiento de su tipo psicobiológico.»

B) Los tests motores y psicomotores

Puesto que el tipo psicobiológico, condición somática del temperamento, está determinado por el desarrollo de las funciones tónico-afectivas, es por tanto de primera importancia para E. GUILMAIN apreciar el estado de estas funciones, y éste es el papel del examen psicomotor.

La finalidad del examen, tal como lo concibe E. GUILMAIN, es aportarnos referencias cuantitativas y cualitativas sobre las tres formas que revisten en el niño las funciones que él denomina «afectivo-activas»: actividad postural, sensomotora e intelectual.

Para esto, ha adaptado ciertos criterios existentes e imaginado situaciones de tests que se traducen por consignas (órdenes a dar) donde la observación aprecia la comprensión, la corrección y la rapidez de la ejecución:

- «Ve hacia la puerta, vuelve...
- «Detente.
- «Cierra los ojos y queda inmóvil, sin moverte el mayor tiempo que puedas.
- «Tiende el brazo hacia adelante y separa los dedos.
- «Da tres pasos hacia atrás...»

La hipertonía impregnando los gestos de tensión, la hiperactividad, se traducen por gestos inútiles. E. GUILMAIN aprecia así las tres funciones esenciales: actividad tónica, de relación e intelectual.

Este primer examen descrito en 1935 ha sido revisado y desarrollado en la segunda obra de E. GUILMAIN dedicada a los tests motores y psicomotores. Aparte de sus propios criterios, el autor describe ampliamente las diversas pruebas relativas a la observación psicomotora, y muy en particular el examen motor del ruso OZERETSKY,

al cual E. GUILMAIN ha aportado correcciones para realizar una adaptación a la población francesa.

Esta observación ha conducido a E. 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 H. WALLON, tipos psicomotores en relación con el carácter y el temperamento. Es así como dice que «el motórico tenso es de amor-propio susceptible, el débil es indiferente, el flexible se adapta más fácilmente a las influencias del medio, el torpe es irritable...».

C) Concepción de la reeducación psicomotora

Para remediar los trastornos del comportamiento debidos a un estado psicomotor deficiente, E. GUILMAIN viene a proponer con naturalidad una reeducación de las funciones de actividad, dirigida en conjunto a una terapéutica y a una psicoterapia.

Para esto, considera sucesivamente la reeducación:

- de la actividad tónica;
- de la actividad de relación;
- del dominio intelectual sobre las funciones afectivo-activas.

A los sistemas de gimnástica, de rítmica en vigor en la época, añade ejercicios que conducen a una reeducación de los diferentes tipos de actividad:

a) Reeducación de la actividad tónica:

- 1) ejercicios de actitud;
- 2) ejercicios de equilibrio;
- 3) ejercicios de mímica.

b) Reeducación de la actividad de relación:

- 1) ejercicios propios para disminuir las sincinesias;
- 2) ejercicios de coordinación motora.

c) Desarrollo del dominio motor:

- 1) la rítmica;
- 2) los movimientos disimétricos, asimétricos, contrariados.



D) Los desarrollos recientes.**Influencia de E. Guilmain**

En una visión retrospectiva, con el desarrollo de la psicología genética, de la psicología del conocimiento, de las aproximaciones psicoanalíticas y fenomenológicas de la persona del niño... la formulación de E. GUILMAIN suscita algunas críticas y debería ser renovada.

«Si ha sabido captar bastante bien esa ley de la vida y de la evolución mentales según la cual se oponen y se sustituyen entre ellas actividades que proceden las unas de las otras... ¿no ha presentado de manera excesivamente simple y unilateral las relaciones del movimiento y de la inteligencia?», escribía ya H. WALLON en el prefacio de su primera obra.

Igualmente es posible poner en duda las correlaciones tan precisas entre el tipo neuromotor y el carácter del niño; no queda decir más que, fuera de toda tipología difícil de modificar por el solo ejercicio gimnástico, existen relaciones constantes entre los déficit observados entre las diferentes conductas y el comportamiento general.

Se podría igualmente formular críticas serias sobre las técnicas de reeducación utilizadas unidas

a los sistemas gimnásticos. El proyecto reeducativo no queda menos original y el gran mérito de E. GUILMAIN es el haber sido el primero en establecer un paralelo entre el comportamiento psicomotor y el comportamiento general, y en obtener consecuencias en el plano de la reeducación.

Así ha contribuido ampliamente a difundir la consideración psicobiológica de H. WALLON en los medios reeducativos y a crear un primer proceder de la educación psicomotora.

Conviene notar que E. GUILMAIN, en colaboración con G. GUILMAIN, ha revisado recientemente (1971) los trabajos anteriores y los ha resumido en una nueva obra *L'activité psycho-motrice de l'enfant*⁵.

Notas de la lectura

¹ PIAGET, J.: Psicología del niño, Madrid, Morata, 1975. (N. del T.)

² PAVLOV, I. P.: Psicopatología y Psiquiatría. (Psicofisiología experimental, Reflexología y Tipología), con trabajos de POPOV, ROKHLINE. Madrid, Morata, 1967. (N de T.)

³ GUILMAIN, E.: Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement, París, Ed. Foyer central d'Hygiène.

⁴ GUILMAIN, E.: Tests moteurs et psycho-moteurs, París, Ed. Foyer central d'Hygiène.

⁵ París, Librairie Vigne.



TEMA 2. Aproximaciones teórico-metodológicas a la psicomotricidad

LECTURA: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ ALGUNOS PLANTEAMIENTOS CRÍTICOS*

A lo largo de la Historia de la Educación el cuerpo ha jugado un papel muy diferente en la acción educativa. De ser un mero objeto, soporte o instrumento, a la noción de cuerpo vivido (corpus vécu) que predomina en la mayoría de los métodos de educación psicomotriz actuales, va un largo camino.

En su progresivo desarrollo estos métodos se han ido definiendo de acuerdo con una concepción del cuerpo propia y particular, que a veces se integraba en marcos teóricos más amplios según su finalidad (reeducación, terapia, psicoterapia).

EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ ALGUNOS PLANTEAMIENTOS CRÍTICOS

Un análisis formal de las diferentes acepciones del cuerpo ha sido realizado por Maigre y Destrooper, (1) pero no basándose sobre los métodos mismos sino en los diferentes medios preconizados respecto a la utilización de la acción corporal con fines educativos. La conclusión más importantes de este análisis es que, a pesar de las diferentes formulaciones de la acción corporal siempre se reencuentra el dualismo cuerpo-espíritu, hecho que no se corresponde con los datos aportados por la neuropsicología, la psicología, la pedagogía y la filosofía actual, que insisten sobre la unidad y globalidad de la persona.

Dicha conclusión lleva a los autores a postular la afirmación de que "el cuerpo es relación al mundo", lo que a su parecer abre una nueva vía a la acción educativa. (2) que se está desarrollando con cierta intensidad particularmente en nuestros días.

*Francisco Ramos. "Educación psicomotriz algunos planteamientos críticos", en: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 52, Año V. Barcelona, 1979. pp. 27-31.

La educación psicomotriz. Una ambigüedad terminológica

El concepto "psicomotricidad" es, desde hace unos años, de uso bastante corriente en casi todas las obras de psicología y psiquiatría infantil. Sus designaciones son múltiples según las pretensiones de una y otra orientación. Tanto es así que el campo semántico de este término aparece ya confuso, caótico, reflejando sobre todo una ambigüedad manifiesta, que se acentúa cada vez más, dada la multiplicidad de acepciones con que se utiliza, insistiendo tanto en su vertiente neurológica, como psicológica. Este hecho ha sido señalado por diversos autores, (3) (4) (5) siendo a nuestro modo de ver Zazzo (6) el que mejor resume esta cuestión: "La expresión psicomotricidad es un compuesto, una especie de quimera que puede ser reveladora de todas nuestras ambigüedades concernientes a la génesis del psiquismo a partir del cuerpo, con el cuerpo."

Por otra parte el concepto psicomotricidad no sólo es ambiguo y oscuro, sino que a la vez lleva a menudo asociado una terminología poco clara, dado el uso indiscriminado que se hace de ella. Nos referimos sobre todo a los términos de "educación", "reeducación" y "terapia psicomotriz", que aparecen indistintamente en la mayoría de las obras publicadas y que reflejan claramente los intereses y pretensiones de sus autores. Saliendo al paso de esta ambigüedad terminológica, que perpetúa el "dualismo cartesiano cuerpo-espíritu", Maigre y Destrooper propusieron la sustitución de la expresión "educación psicomotriz" por la de "educación corporal", concepto que posee un sentido en la fenomenología de la percepción, considera a la persona humana en su globalidad (unidad psicosomática del ser) y se sitúa en el ámbito de la educación integral.

La educación corporal surge como una concepción básicamente distinta de la educación física tradicional, y que aún perdura en nuestros días. Las diferencias afectan no sólo a sus planteamientos de base, sino también a sus fines, y contiene implicaciones metodológicas evidentes, entre las cuales destaca la noción de *acción vivida* o *vivenciada*



(vécue), (7) que hace alusión a que toda la actividad corporal debe ser creada, construida y vivida por el niño.

La educación corporal utiliza fundamentalmente el movimiento con fines educativos, reeducativos y terapéuticos. Su propósito es conseguir la *disponibilidad corporal* imprescindible para cualquier actividad intelectual o deportiva.

La educación corporal, por otra parte, se presenta como una *necesidad de base* para asegurar al niño un desarrollo más armonioso de su personalidad, ya que éste se relaciona con el mundo sobre todo a través de su cuerpo, que se convierte así en un elemento indispensable para la organización de todo el aprendizaje. Se comprende, pues, de esta forma, que la educación del niño deba iniciarse por la educación corporal y a partir de ésta integrar sucesivamente los demás niveles educativos.

Por todo lo dicho, nos parece que es necesario precisar los diversos conceptos, pues hasta ahora lo que nosotros entendemos por educación corporal se ve reducido a un conjunto de técnicas (o métodos) utilizados casi exclusivamente en los medios reeducativos y terapéuticos, lo que ha traído consigo el desarrollo anárquico de multiplicidad de tendencias.

Sin embargo es preciso reconocer que los conceptos de "educación", "reeducación" y "terapia psicomotriz" han adquirido una popularidad muy grande en los medios educativos y son, pese a lo que significan de uso corriente.

Para nosotros (en un intento más o menos afortunado de precisar los diversos conceptos, lo que no siempre es fácil) la *educación corporal* es una educación de la persona humana, que se basa en el movimiento, y que debe integrarse en el contexto de la educación general. Esta educación corporal, considerada en sus diversos aspectos y según a quien vaya dirigida es:

- 1) Una *educación psicomotriz*, cuando se dirige a los niños de edad escolar (preescolar y primera etapa de EGB). (8)
- 2) Una *reeducación psicomotriz*, cuando se dirige a personas afectadas por trastornos psicomotores.
- 3) Una *terapia psicomotriz*, cuando los trastornos psicomotores están asociados a trastornos de

personalidad.

En el primer caso, como varios autores han puesto de relieve (9) (10) (11) la educación psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental, como punto de partida de todos los aprendizajes preescolares y escolares.

En el segundo caso, podemos citar aquí la definición dada por el artículo de la proposición de ley francesa del 15 de febrero de 1974, que atiende la *reeducación psicomotriz* como "neuroológica en su técnica, psicológica y psíquica en su meta, destinada a actuar por intermedio del cuerpo sobre las funciones mentales y psotógicas perturbadas, tanto en el niño, como en el adolescente o en el adulto".

Como podemos observar (y sin tener en cuenta lo enrevesado de la definición anterior) tanto en la expresión del concepto como en la finalidad que pretende, la *reeducación psicomotriz* lleva asociada la noción de terapia psicomotriz, de ahí, la convencionalidad de la distinción anterior que se plantea más en términos lingüísticos que objetivos.

No obstante si retenemos los conceptos un momento y los aplicamos a la actividad del educador que ejerce la técnica psicomotriz, vemos que se pueden presentar dos casos:

- a) Que el trastorno psicomotor sea lo fundamental de la deficiencia y no esté asociado a la personalidad. En este caso la intervención de la técnica, incluso a nivel instrumental, puede dar resultados satisfactorios. (12)
- b) Que el trastorno psicomotor esté asociado a la personalidad y sea el síntoma de una perturbación más profunda. En este caso si el educador (o terapeuta) realiza sólo una mera aplicación instrumental de la técnica, sin preocuparse de la personalidad del individuo, son posibles varias consecuencias (13) que se traducen en definitiva en un fracaso, ya que el síntoma reaparece de una u otra forma.

Esto ha llevado a Le Boulch a considerar que la actitud del educador tiene que ser doble y debe situarse dentro del contexto global de la persona. Por una parte es la de un técnico de acción psicomotriz, por otra, la de un terapeuta que establece



una relación con el sujeto que trata y al que debe llevar a la autonomía.

Es esta actitud del educador la que hoy promueven y mantienen la mayoría de los que utilizan las técnicas de acción psicomotriz, tanto en reeducación como en terapia. (14) De esta forma, ateniéndonos a la terminología que hemos precisado más arriba, vemos que la práctica de la acción psicomotriz, dada la frecuencia de los casos, tiende a ser más una *terapia psicomotriz* que una *reeducación psicomotriz*.

Pese a todo, nosotros creemos que las diferencias se realizan más a nivel semántico que en los objetivos a los que tienden, y que aquéllas no son sino el resultado de aplicar las técnicas de educación corporal en situaciones y casos determinados.

Multiplicidad de influencias

Las aportaciones al campo de la *educación psicomotriz* han sido numerosas, sobre todo desde el punto de vista de la Psicología, la Pedagogía, la Neurología, la Psiquiatría Infantil y la Educación Física Científica.

Por lo que respecta a la Psicología, los trabajos que más han influenciado las actuales concepciones de la *psicomotricidad* y de la *educación psicomotriz* han sido las de Wallon y Piaget, las aportaciones del Psicoanálisis sobre la importancia del cuerpo y una serie de trabajos sobre el desarrollo psicomotor del niño pequeño desde diferentes aproximaciones: descriptiva (Gesell), psicoanalítica (Spitz), experimental (I. Lezine), en los que se pone de relieve el papel jugado por el desarrollo motor en la construcción de la personalidad infantil.

Si las aportaciones de Wallon y Piaget afectan a la teoría y a la práctica de la *educación psicomotriz*, las aportaciones del Psicoanálisis, por el contrario, inciden más bien en sus aspectos teóricos, donde algunos autores buscan explicaciones relacionadas con el análisis de las intervenciones del adulto sobre el niño, o sobre cuestiones diversas. Por eso, uno de los riesgos que se pueden correr con algunas de estas explicaciones es la de aislar hechos o situaciones fuera del contexto teórico en el que

tuvieron lugar. Ya Piaget había advertido que “no es posible tomar ciertos hechos aislados —por importantes que sean— desprenderlos de la concepción teórica total que los sustenta y hacer derivar de allí una acción pedagógica que de hecho es contraria a la naturaleza misma de los hechos tomados como referencia”.(15)

Por otra parte la necesidad de ampliar éstas aportaciones y el apogeo de los estudios interdisciplinarios han dado lugar, en nuestros días, a un nuevo enfoque: el *psiconeurológico*, en el seno del cual se elabora una nueva concepción del movimiento (Bernstein, Luria, Pribram), (16) (17) (18) que promete ser muy fecundo y debe proporcionar a la Educación Corporal unas bases científicas más amplias.

Aplicaciones en la escuela

Desde hace cinco o seis años venimos oyendo hablar de la *educación psicomotriz* por todas partes. Esto es particularmente positivo e indica el interés que ha despertado en los medios educativos. Sin embargo a veces se deslizan conceptos simplistas que llevan a considerar a la *educación psicomotriz* como una especie de “panacea” o “técnica milagrosa” para todo tipo de trastornos y dificultades de etiología muy diferente.

El “*I Symposium sobre la Dislexia*” (19) dejó planteado muchos interrogantes sobre la utilización de la *educación psicomotriz* tanto a nivel educativo, como reeducativo y terapéutico. La base de estos interrogantes era sobre todo el *desconocimiento* por parte de los maestros y profesores, de la utilización y posibilidades de una técnica que se venía empleando con excelentes resultados por los especialistas en reeducación. “*Las Primeras Jornadas Nacionales sobre Psicomotricidad*” (20) contribuyeron quizás a paliar un tanto ese *desconocimiento* en el sector educativo, y sobre todo plantearon la necesidad de su aplicación práctica en los primeros niveles escolares. Es aquí donde nosotros queremos hacer hincapié, porque nos parece que la educación psicomotriz (salvo raras excepciones) sigue casi exclusivamente orientada hacia los sectores reeducativos y terapéuticos. (21) Una educación psicomotriz bien llevada a cabo



debiera ser la mejor base de los aprendizajes escolares, a la vez que constituiría el *método preventivo* más eficaz de una buena parte de los problemas de inadaptación escolar (dislexias, disgrafías, disortografías, discalculías, etc.). Particularmente, así considerada la educación psicomotriz afectaría a la educación preescolar y a la EGB, en su primera etapa.

En la educación preescolar, la educación psicomotriz constituye un elemento esencial para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño, ya que de esta forma va tomando conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea. Supone a la vez una buena manera de que el niño realice sus primeros contactos sociales dentro de un grupo, fomentando el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

En la primera etapa de EGB, la *educación psicomotriz* es, a nuestro juicio, el objetivo principal del Área Dinámica, a la que tan escasa importancia se le concede hoy día, dado que únicamente se insiste en las áreas más intelectuales. Creemos que, integrada en el Área Dinámica, la *educación psicomotriz* llena ese hueco al que alude la Ley General de Educación de desarrollar "el sentido cívico-social" y "la capacidad físico-deportiva", (22) campo en el que nuestra escuela (salvo las excepciones consabidas) poco o nada hace sistemáticamente.

El objetivo de la educación psicomotriz en la primera etapa de EGB sería conseguir la *disponibilidad corporal del niño*, para posteriormente tratar de potenciar al máximo su creatividad (expresión corporal, arte dramático, danza, etc...) y sus aptitudes deportivas.

Necesidad de investigaciones

Una de las cosas que más estamos necesitando para aclarar un buen sentimiento de elucubraciones que a veces resultan excesivas, es la de poder contar con un mayor número de investigaciones que pongan de manifiesto, de una forma más científica y realista, los resultados directos de una acción educativa corporal en las tres vertientes anunciadas (educación, reeducación y terapia).

Solamente así podremos evaluar la validez de sus conclusiones y su eficacia, acercándonos de una manera más directa y precisa al desarrollo psicológico del niño.

Notas de la lectura

¹ Maigre, A. y Destrooper, J. "*La educación psicomotora*" Ed. Morata, 1976, pág. 110.

² Esta vía no es otra que la postulada por P. Vayer con quien colaboran Maigre y Destrooper en sus últimas publicaciones. Ver en este sentido: P. Vayer "*El diálogo corporal*" y "*El niño frente al mundo*" editadas las dos en Ed. Científico-Médica (1972 y 1973).

³ Defontaine, J. "*Manuel de Rééducation Psychomotrice*" Ed. Maloine, 1977, pág. 9.

⁴ Le Boulch, J. "*Vers une science du mouvement humain*" E.S.F., 1971, pág. 15.

⁵ Maigre y Destrooper, o. cit. pág. 117.

⁶ Zazzo, R. Prólogo a Coste J.C. "*Les 50 mots-clés de la psychomotricité*" Ed. Privat, 1976, pág. 10 (Traducción española en la Ed. Médica y Técnica, 1979).

⁷ En esta noción se basa el método de Lapierre y Aucouturir.

⁸ En realidad es posible llevar a cabo una *educación psicomotriz* ya desde las guarderías y jardines de infancia.

⁹ Le Boulch, J. "*L'Éducation par le mouvement*" E.S.F., 1973, pág. 33.

¹⁰ Picq y Vayer. "*Éducation psychomotrice et arriération mentale*". Doin, 1960, pág. 17.

¹¹ Lapierre, A. y Aucouturir, B. "*Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*" Ed. Científico-Médica, 1977, pág. 20.

¹² En este sentido la *reeducción psicomotriz* tendría un estrecho paralelismo con la *reeducción física*. Como podemos ver las diversas orientaciones de la que proceden los conceptos analizados, hace muy difícil (por no decir imposible) todo intento de dilucidación terminológica. En el fondo de esta cuestión, y dejando aparte la cuestión de la ambigüedad del término *psicomotricidad*, aparece como una consecuencia la dificultad de definir lo que se entiende por *trastorno psicomotor* y la



imposibilidad de aislar la motricidad del psiquismo, así como del conjunto de la personalidad del individuo.

¹³ El análisis de estas consecuencias lo hizo A. Bouzeier y se encuentra en el N° 17 de *L'information Psychologique*, enero 1965.

¹⁴ Los planteamientos de Lapierre y Aucouturier van más lejos. Ellos propugnan una *pedagogía de observación y de escucha* del niño y del grupo. Para ellos ya se trate de una reeducación (psicoterapéutica, psicopedagógica, ortofónica, kinesiterapéutica, psicomotriz, etc...) o de una educación escolar (lenguaje, matemáticas, expresión plástica...) es lo mismo. Lo importante es subrayar que el niño vivencie esta educación, reeducación o terapia. con su personalidad global. En este enfoque lo que predomina es la vivencia como fuente de aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Por otra parte estas ideas, como ellos mismos afirman, no son nuevas, sino que están basadas en

los trabajos de la epistemología genética, especialmente la de Piaget. (Ver cita 11).

¹⁵ "Entrevista a Piaget" Cuadernos de pedagogía n.º 27, Marzo 1977, pág. 12.

¹⁶ Bernstein, N.A. "The coordination and regulation of movement" Pezgamon Press, 1967.

¹⁷ Luria, A.R. "El cerebro en acción" Fontanella, 1975.

¹⁸ Pribram, K.H. "Languages of the Brain" Prentice Hall. 1971.

¹⁹ INCIE, Madrid, diciembre 1975.

²⁰ INCIE, Madrid, junio 1976.

²¹ En la más de las veces en clases superpuestas o paralelas a las otras materias educativas, lo que redundaría en prejuicio del propio niño y va en contra de muchos de los principios educativos actuales que propugna la educación psicomotriz.

²² Ley General de la Educación, art. 16/1, pág. 40. Otras alusiones en art.22/1, pág 47; art. 24, pág.18 y art. 136/3, pág 150.



TEMA 3. Aproximación conceptual de la psicomotricidad

LECTURA: EL NIÑO DE DOS A CINCO AÑOS*

1. DESARROLLO DEL NIÑO

A) El desarrollo del niño según las diversas escuelas

«La personalidad del niño es el resultado de un crecimiento lento y gradual; su sistema nervioso llega a la madurez por etapas y secuencias naturales», dice A. Gesell; es «la síntesis de las diferentes funciones estrechamente relacionadas con un objetivo final de adaptación y avance», añade G. Rioux.

La finalidad de la educación será, por tanto, la de guiar y favorecer este crecimiento y adaptación en el niño considerado normal y reconstituir las etapas de desarrollo saltadas o perdidas en el niño inadaptado.

En lo que concierne al período educativo que nos interesa, es decir, en el niño de 2 a 5 años, las diversas etapas del desarrollo (motor, intelectual y afectivo) han sido particularmente bien observadas. Pero, por otra parte, asistimos al hecho de que han sido tan bien estudiadas y tan minuciosamente descritas, que no existe concordancia alguna ni en los términos ni en los períodos entre las diferentes escuelas, así como en el modo de abordar al niño, que, en ocasiones, es diferente.

Si el educador debe tener el conocimiento más completo y más preciso posible de las etapas del desarrollo del niño, debe ser también capaz de situarse en la complejidad de los estadios o períodos, ya que debe poder referirse a observaciones utilizables en la realización de los programas de

educación.

Los diversos modos de abordar al niño'

1. Enfoque psicoanalítico

Para S. Freud, el niño tiende a expulsar de su yo todo lo que puede ser desagradable y a formar un yo puramente hedónico (búsqueda de la satisfacción) al que se opone el mundo exterior. Esta búsqueda de la satisfacción está relacionada con una sexualidad inconsciente.

Los límites de ese yo primitivo son rectificadas por la experiencia y progresivamente el yo se desprende del mundo exterior.

Para la escuela freudiana, la evolución de la sexualidad infantil pasa por diferentes estadios:

- Estadio oral: la succión es la manifestación más precoz que tiende a ejercerse en sí misma en ausencia de su estimulante específico sobre otros objetos o regiones del cuerpo, que se convertirán en zonas erógenas, es decir, generatrices de placer.
- Estadio anal o sádico-anal: la actividad de la zona anal al igual que la de la boca la hace proclive a situar la sensibilidad sobre otra función fisiológica.
En ocasiones la zona anal puede ser teatro de agresiones corporales.
- Estadio fálico: con la exploración del mundo y la identificación progresiva de la imagen de sí mismo, aparecen la diferenciación de los sexos, el terror de la castración, el desarrollo del complejo de Edipo (preferencia por el progenitor del sexo opuesto).

Podemos estar o no de acuerdo sobre la sexualidad infantil, pero no obstante debemos reconocer un gran mérito al psicoanálisis y es el de haber insistido en la importancia de los shocks, en especial los afectivos, en el curso de la primera infancia.

Estos factores afectivos del desarrollo han sido puestos de relieve por R. A. Spitz que se ha esforzado en verificar, por la observación del comportamiento, los hechos a veces contradictorios con

*P. Vayer. "El niño de dos a cinco años", en: *Educación Psicomotriz: El diálogo corporal (Acción educativa en el niño de dos a cinco años)*. Ed. Científicos Médicos, Barcelona, 1977. pp. 3-20.



las hipótesis de los psicoanalistas.

2. Enfoque global y psicobiológico de H. Wallon

H. Wallon ha individualizado a partir de la patología (observaciones sobre atrasados), los tipos psicomotores, llegando así a precisar las etapas esenciales de la evolución del niño:

- Estadio de impulsividad motriz, contemporánea del nacimiento: los actos son simples descargas de reflejos o de automatismos.
- Estadio emotivo: las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular y función postural. Las situaciones se reconocen por la agitación que producen.
- Estadio sensoriomotor: coordinación mutua de las diversas percepciones (andar, formación del lenguaje...).
- Estadio proyectivo: aparición de la movilidad intencional dirigida hacia un objeto.
- Estadio del personalismo: conciencia y posterior afirmación y utilización del YO.

En todos estos estadios el dinamismo motor está estrechamente vinculado a la actividad mental: desde el acto motor hasta la representación mental se suceden la totalidad de los niveles, es decir, todos los escalones de relaciones entre el organismo y el medio que los rodea.

H. Wallon se preocupa más de captar la significación del conjunto de los comportamientos que de dedicarse a una descripción detallada y minuciosa del desarrollo. Según dicho autor es necesario considerar los diferentes estadios como conjuntos que adquieren su valor de su sucesión cronológica, su discontinuidad y de su intrincación con otras actividades en el curso de las diversas etapas del desarrollo del niño joven.

Cada una de estas fases es un sistema de relación, que se presenta a la vez como un momento de la evolución mental y como un tipo de comportamiento.

3. Enfoque analítico y psicogenético de J. Piaget

J. Piaget ha observado ampliamente el desarrollo de los niños pequeños, anotando cuidadosamente las manifestaciones sucesivas de dicho desarrollo.

Si bien a lo largo de sus obras nos aporta unos análisis precisos hasta la minuciosidad y absolutamente objetivos, sin embargo, se excede en el punto de vista puramente descriptivo hasta llegar a una explicación psicogenética.

Para Piaget, al igual que corresponde al organismo desarrollarse a expensas del medio por asimilación de los elementos que en él encuentra, asimismo los esquemas motores o unidades funcionales están en permanente conflicto con las circunstancias externas que expresan su crecimiento y transformaciones, ya que no existe asimilación sin adaptación simultánea.

Hay una coincidencia entre la actividad física y la actividad biológica; en otros términos, hay una continuidad funcional entre la actividad sensoriomotriz y la representación, orientando dicha continuidad la constitución de las sucesivas estructuras.

Ciertos autores han creído ver una divergencia entre los conceptos de Wallon y los de Piaget y, por ende, unas consecuencias en la aplicación a la educación de niños pequeños:

- Wallon insistiendo especialmente en la incorporación gradual de los niños a la vida social organizada por el adulto.
- Piaget remarcando por el contrario los aspectos espontáneos y relativamente autónomos del desarrollo de las estructuras intelectuales.

En realidad ambos métodos de enfoque son complementarios: el estudio para Piaget es vertical; para Wallon, horizontal.

Respondiendo a esas observaciones Piaget dice²: «la psicología de Wallon y la nuestra han terminado por ser más complementarias que antagonistas, puesto que su análisis del pensamiento pone de relieve especialmente los aspectos figurativos, y la nuestra, los aspectos operativos».



4. Método descriptivo de A. Gesell

Para A. Gesell, «el crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios estructurados en las células nerviosas, con lo que se originan los correspondientes cambios en las estructuras del comportamiento».

El niño no nace con su sistema de percepciones listo, sino que deben desarrollarse y lo hace con la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales, motrices y coordinatorias, etc., las emociones crecen y maduran al unísono con las percepciones, los juicios, los conceptos...

Gesell insiste en el hecho de que el niño se desarrolla como un todo «Lo que llamamos su personalidad no es más que una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento, en especial de comportamiento personal y social».

La organización de dicho comportamiento viene estrechamente ligada a la maduración nerviosa y empieza mucho antes del nacimiento. Las diversas esferas de comportamiento se desarrollan conjuntamente y en íntima colaboración. Gesell distingue cuatro esferas:

- 1) Comportamiento motor: postura, locomoción, prensión, conjuntos posturales.
- 2) Comportamiento de adaptación: capacidad de percepción de los elementos significativos en una situación y de utilizar la experiencia presente y pasada para adaptarse a nuevas situaciones.
- 3) Comportamiento verbal: todas las formas de comunicación y comprensión de los gestos, sonidos y palabras.
- 4) Comportamiento social: reacciones personales ante las demás personas y la cultura social.

Según Gesell el niño se convierte en un ser social de una manera gradual, haciéndose poco a poco sensible e insensible a los diversos hitos de la vida en grupo.

Se le ha reprochado a Gesell, particularmente por parte de los psicoanalistas, su enfoque descriptivo y, con sus tendencias excesivamente behavioristas, la infraestimación de los factores afectivos (relaciones madre-niño). Conviene tener presente

que sus indicaciones sobre el desarrollo son unos cuadros de referencia y de ningún modo datos inmutables.

Fases del desarrollo y principales características del niño de 0 a 5 años:

Las diversas formas de enfoque del niño que llevan a sus autores y a las diferentes escuelas aparecidas a distinguir los estadios de desarrollo variables de una a otra, pueden resumirse, para más claridad, en el cuadro de la página siguiente, que hemos tomado de Henry Ey.³

Estas diversas escuelas tienen, no obstante, un denominador común: *todos los aspectos del desarrollo del niño están íntimamente vinculados a ese dato fundamental de la personalidad que es la elaboración del esquema corporal.*

(Ver tabla página 27)

B) La motricidad en el desarrollo y el comportamiento del niño

Todo el mundo está de acuerdo en reconocer que el ejercicio físico reviste una importancia extraordinaria en el desarrollo corporal, mental y emocional del niño.

- «Desarrollo corporal: el ejercicio físico estimula la respiración y la circulación de tal manera que las células se nutren mejor y eliminan más eficazmente sus detritus. Gracias al ejercicio se fortalecen los huesos y músculos...
- Desarrollo mental: un buen control motor permite al niño explorar el mundo exterior aportándole las experiencias concretas sobre las que se construyen las nociones básicas para su desarrollo intelectual.

Gracias a la exploración desarrolla el niño la consciencia de sí mismo y del mundo exterior.

- Control emocional: el niño dotado de todas sus posibilidades para moverse y descubrir el mundo es normalmente un niño feliz y bien adaptado.

Las habilidades motrices le ayudan asimismo en la conquista de su independencia, en sus juegos y en su adaptación social»⁴



	S. FREUD y psicoanalistas	H. WALLON	J. PIAGET	A. GESELL
1 año	<i>Narcisismo y autoerotismo primario</i>	<i>Estadio de impulsividad motriz:</i> - Dependencia total en relación con el medio.	<i>Período sensoriomotriz:</i> Tres estadios: 1) Reflejos. 2) Reacciones circulares: organización de las percepciones y hábitos. 3) Inteligencia sensoriomotriz: construcción de un universo objetivo.	- Conocimiento del cuerpo propio. - Distinción entre figuras familiares y extrañas. - Inicio de la marcha. - Inicio del juego manipulativo. - Noción de su personalidad (nombre, imagen en el espejo, fotografía). - Fase de oposición. - Desarrollo considerable del lenguaje. - Inicio de socialización (disciplina esfinteriana).
	<i>Estadio oral:</i> - Primeras reacciones con el buen objeto - Percepciones frustrantes y ansiosas de los malos objetos	<i>Estadio afectivo y emotivo:</i> - Simbiosis afectiva.		
2 años	<i>Estadio sádico-anal:</i> - Objetivación del objeto exterior. - Importancia capital de las funciones excretorias. - La disciplina esfinteriana establece un sistema de contrapulsiones.	<i>Estadio sensoriomotor:</i> - Orientado hacia el mundo exterior. - Diversificación de la actividad sensoriomotriz, aparición de la marcha.		
3 años			<i>Inteligencia representativa preoperatoria, caracterizada por:</i> a) Pensamiento egocéntrico y sincrético. b) Realismo intelectual sin razonamiento. c) Intrincación afectiva e intelectual.	<i>Fase contradictoria y de interés por los demás.</i>
4 años	<i>Estadio fálico o genital:</i> - Identificación del YO y primeras relaciones objetales. - Desarrollo del complejo de Edipo. Angustia de castración.	<i>Estadio proyectivo:</i> - Dos adquisiciones importantes: marcha y lenguaje.	Tres estadios: 1) de 2 a 4 años: - Aparición de la función simbólica. - Interiorización de los esquemas de acción y representación. 2) de 4 a 5 años: - Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas y conjuntos de acciones. 3) de 5 a 7 años: - Organización de la función representativa de formas mentales semirreversibles.	<i>Fase de la cooperación y disciplinas sociales.</i>
5 años	<i>Fase de latencia. Organización del aparato psíquico:</i> - Constitución del Yo. - El sistema inconsciente se organiza por retención. - El Yo ejerce sus funciones de defensa y adaptación a la realidad. - Construcción progresiva del pensamiento social, lógico y moral.	<i>Estadio del personalismo:</i> Tres periodos en la evolución del YO: 1) Toma de consciencia de su propia persona. 2) Afirmación seductora de la personalidad. 3) Período de imitación.		
6 años				



Pero si bien todo el mundo está de acuerdo en la importancia del desarrollo y del control corporal, en la aplicación práctica, es decir, en la educación, estos principios básicos son frecuentemente olvidados. Y así resulta que, en general, la escuela maternal y la reeducación no han retenido de la educación corporal más que la estimulación y el desarrollo de las funciones fisiológicas y el conocimiento del mundo se ve reducido habitualmente a unas simples manipulaciones.

¿Cómo se explica este hecho?

Por el uso del término *ejercicio físico* que lleva implícito a su complemento, *ejercicio intelectual*. Ello ha hecho que se falsease la idea al admitir con aquella terminología la dualidad cuerpo-espíritu.

En la actividad corporal hay, efectivamente, dos aspectos complementarios:

- El aspecto funcional, único utilizado por la educación física.
- Y el desarrollo del YO y la organización progresiva del conocimiento del mundo a través de la acción de ese YO corporal.

Esos dos aspectos son absolutamente inseparables y en la primera infancia del niño aún más que en las etapas posteriores del desarrollo siendo necesario pensar en términos de unidad y globalidad de la persona.

El niño pequeño vive y crece en el seno de un mundo exterior del que depende estrechamente, es el mundo de los objetos y el mundo de los demás.

El niño percibe ese mundo exterior a través de su cuerpo a la vez que, también con su cuerpo, entra en relación con él. Todas las formas de relación, y el conocimiento es un aspecto de la relación, están ligados a la acción corporal.

De una forma esquemática podemos recordar, con D. Lagache, tres nociones esenciales íntimamente relacionadas entre sí, que son las condiciones del desarrollo general del niño:

- La noción del cuerpo propio que hay que hacerla extensiva a la del esquema corporal.
- La noción de objeto.
- La noción de los demás.

1. Elaboración del esquema corporal

El primer objeto que el niño percibe es su propio cuerpo: satisfacción y dolor, movilizaciones y desplazamientos, sensaciones visuales y auditivas, etc., y este cuerpo es el medio de la acción, del conocimiento y de la relación.

La construcción del esquema corporal, es decir, la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, ya que dicha organización es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción.

Se elabora progresivamente al compás del desarrollo y la maduración nerviosa, paralelamente a la evolución sensoriomotriz y en relación con el cuerpo de los demás.

La observación del desarrollo del niño ha permitido extraer un cierto número de leyes:

- 1) Cualquiera que sea el ritmo del desarrollo, variable según los sujetos, el orden de sucesiones de los elementos nuevos es siempre el mismo.
- 2) Ciertos comportamientos aparecen al margen de toda enseñanza.

El desarrollo está asociado en todos los casos a la maduración nerviosa (mielinización progresiva de las fibras nerviosas) y regido por las dos leyes psicofisiológicas válidas antes y después del nacimiento:

- 3) *Ley cefalocaudal:* el desarrollo se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies, es decir, que los progresos en las estructuras y las funciones empiezan en la región de la cabeza extendiéndose luego al tronco para finalizar en las piernas.

Es fácil comprobar, efectivamente, que la parte superior del cuerpo en el niño es bastante más pesada, ya que es la más desarrollada, como asimismo lo son las funciones motrices; cuando a un niño se le acuesta sobre el vientre puede enderezar la cabeza mucho antes de poderlo hacer con el pecho. De igual manera el control



de los ojos, la cabeza y hombros precede al de las extremidades.

4) *Ley proximodistal*: el desarrollo procede de dentro a fuera a partir del eje central del cuerpo.

En el desarrollo prenatal, la cabeza y el tronco se forman antes que las piernas. Los brazos van alargándose progresivamente desarrollándose a continuación las manos y los dedos.

Funcionalmente el proceso es el mismo. El niño posee el uso de los brazos antes que el de las manos y estas son utilizadas de una forma global antes de que pueda coordinar y controlar los movimientos de los dedos.

Por otro lado, la maduración nerviosa que permite el paso progresivo de la actividad indiferenciada a la actividad consciente y diferenciada está íntimamente asociada y dependiente de la experiencia vivida.

Estas leyes del desarrollo se traducen por un proceso que es siempre el mismo: las etapas de la elaboración del esquema corporal.

1a. etapa: desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años:

- El niño empieza a enderezar y mover la cabeza (reflejos nucleares).
- Endereza a continuación el tronco.
- Lo que le conduce a la primera postura: la estación sedente, posición que facilita la prensión.

La individualización y el uso de los miembros lo llevan progresivamente:

- A la reptación.
- El gateo.

Con la diferenciación segmentaria y el uso de los miembros aparecen la fuerza muscular y el control del equilibrio; vienen entonces:

- El enderezamiento hasta la postura erecta.
- El equilibrio en bipedestación.
- La marcha.
- Las primeras coordinaciones globales asociadas a la prensión.

Con las posibilidades de acción ha adquirido ya el niño también todas las posibilidades para descubrir y conocer.

2.a etapa: de los dos a los cinco años:

Es el periodo global del aprendizaje y del uso de sí. Siguen siendo válidas las mismas leyes del desarrollo y de manera especial las leyes psicofisiológicas de la maduración nerviosa.

- A través de la acción y gracias a ella, la prensión va haciéndose cada vez más precisa, asociándose a los gestos y a una locomoción cada vez también más coordinada.
- La motilidad y la cinestesia, que van íntimamente asociadas, permiten al niño una utilización crecientemente diferenciada y precisa de su cuerpo entero.

A partir de los cinco años pasa el niño del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir, de la actuación del cuerpo a la representación.

Y esta elaboración del esquema corporal prosigue hasta los 11-12 años, siguiendo siempre las mismas leyes.

En la construcción del YO corporal que permite al niño despegarse del mundo exterior y, por ende, reconocerlo en tanto que tal, se halla implicado el ser por entero, «cada sensación tiene su motilidad, la sensación lleva a en sí una respuesta motriz», dice P. SCHILDER. No se puede, por tanto, disociar la motricidad del psiquismo, ya que son los dos aspectos indisolubles del funcionamiento de una misma organización.

2. Motricidad y conocimiento: noción de objeto

«El tiempo, el espacio, el número, la textura, el color y la causalidad, son los principales elementos del mundo de los objetos entre los cuales debe el niño reencontrarse» (A. GESELL).

Gracias a los movimientos de su cuerpo: coordinación entre las sensaciones, acomodación senso-



riomotriz, etc., sale el niño de la confusión primitiva y «la construcción de objetos sólidos y permanentes es el primer ejemplo de este pase del egocentrismo integral primitivo a la elaboración final de un universo exterior,» (J. PIAGET).

¿Entra el niño en contacto con el mundo de los objetos independientemente del de las personas o considera a los objetos como prolongaciones del mundo de los demás?

Esta elaboración de los diferentes elementos que constituye el mundo de los objetos está estrechamente solidarizado con la evolución del esquema corporal y, a la vez, con la noción de los demás; en efecto:

- El niño «debe en principio aprender el arte de estar despierto, debe después aprender a fijar un objeto con los ojos y también a dejar de fijarlo» (A. GESELL).
- Gracias a la prensión y a las manipulaciones que acompañan a la posición sedente, empieza el niño a penetrar en el espacio de los objetos, descubriendo las primeras nociones de dentro, fuera, arriba, abajo, etc.
- La noción del color está unida a la sensación visual, pero la experiencia visual es al mismo tiempo una experiencia activa y será tanto más impregnante cuanto más asociada haya estado a la acción corporal.
- El niño construye gracias a los primeros desplazamientos, tales como el reptar, el gateo, la marcha, etc., sus primeras nociones del espacio: nociones de aquí, allí, cerca, lejos, nociones de fronteras, de límites, etc.

Partiendo del cuerpo y a su alrededor, es decir, con referencia a él, se establece la organización del espacio y la conquista del mismo, proseguida a lo largo de la infancia. objetivada por la experiencia muscular y cinestésica y, por ende, íntimamente unida a la formación del esquema corporal.

- La elaboración de las nociones de tiempo pasa por las mismas fases graduales de desarrollo. «La apreciación del tiempo y del vocabulario temporal dependen de la capacidad motriz y del control de sí mismo», dice A. GESELL. Con frecuencia se oye decir que en el niño el tiempo está siempre referido al espacio. Como

en la construcción del espacio, el cuerpo es siempre la referencia, y el tiempo, el espacio vivido.

- Se ha considerado una banalidad el decir que las manipulaciones asociadas a los desplazamientos son las que conducen a las nociones de número, formas, superficies, etc.

Sin embargo, la actividad corporal es la que prepara las operaciones lógicas toda vez que la lógica reposa en la coordinación general de las acciones antes de formularse en el plano del lenguaje.

- Para finalizar, el niño aprende las palabras y su significación gracias a los mismos procesos de crecimiento que los que estructuran la percepción de los objetos.

Las palabras son realidades. Antes de alcanzar ser «expresión de los deseos e instrumentos del pensamiento», son en principio una prolongación del gesto.

Así el niño va tomando conciencia, va dándose cuenta, adquiere conocimiento y progresivamente dominio de los elementos que constituyen el mundo de los objetos gracias a sus desplazamientos y a la coordinación de sus movimientos, es decir, gracias a un uso cada vez más diferenciado y preciso de su propio cuerpo.

3. Motricidad y relación con los demás

El medio, el mundo de las personas en que el niño vive, juega un papel preponderante en su desarrollo. Este papel del medio ha sido puesto de relieve por R. A. SPITZ que ha descrito ese fenómeno psicopatológico de la primera edad que es el hospitalismo: el niño criado en un asilo u orfanato, a pesar de todos los cuidados que le puedan ser prodigados, se desarrolla más lentamente que el niño criado en familia, su comportamiento es muy diferente y su vocabulario siempre insuficiente.

El niño está inmerso en un universo relacional tal como sus órganos lo están en tejido intersticial y este universo relacional, al igual que el tejido intersticial, le proporcionan la primera materia de su desarrollo.



Las relaciones con los demás están, con toda evidencia, estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensoriomotriz del niño. Esta actividad le permite reconocer el mundo de las cosas así como el mundo de los demás, diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse.

Esas relaciones con los demás están dominadas por la satisfacción de las dos necesidades complementarias y fundamentales del niño, la necesidad de seguridad y la de autonomía progresiva. Relacionadas con la satisfacción de las necesidades, que le proporciona placer o disgusto, esos lazos con los demás son vividos esencialmente en el plano afectivo.

Es un clima afectivo por tanto el que se elabora progresivamente:

- El conocimiento del otro: la madre en principio, luego el padre, el universo de los hermanos y hermanas y más tarde el de los otros niños.
- La relación con los demás con la consiguiente ampliación del campo afectivo que provoca simpatía e interés, pero que al mismo tiempo le conduce también a sentimientos de decepción, frustración, celos, etc.
- La colaboración con los demás.
- El respeto a lo ajeno: de manera habitual éste será el papel de la educación; llevar al niño a aceptar las nociones de permiso, prohibición, reglas, leyes, etc., que forman el cuadro de la vida en sociedad antes de que intervengan los primeros valores morales.

Si bien la actividad corporal permite al niño entrar en relación con su entorno (desde el movimiento a la expresión de los deseos y necesidades), acusa asimismo sus efectos. Todo el mundo sabe cuán sensible es el niño y más acusadamente los más jóvenes, a las tensiones presentadas por el adulto.

Encontramos aquí las ideas apuntadas por el Prof. De AJURIAGUERRA, para quien el estado tónico es un modo de relación; la hipertonia, de aviso o llamada; la hipotonia, de consuelo, satisfacción.

La relación con los demás se traduce así en una forma visible de la actitud y la expresión corporal. Las alteraciones de la relación (angustia, ansiedad,

rechazo, autismo, agresividad) que son reacciones de inseguridad, tienen unas manifestaciones tónicas y posturales que pueden ser pasajeras, pero que pueden convertirse en estados permanentes que «bloquean» realmente al niño el uso de su cuerpo y como consecuencia perturban sus posibilidades de aprehender el mundo, obstaculizando su evolución.

Por otra parte, la relación con el mundo de los demás queda traducida en la comunicación y en especial en la expresión verbal. Por ejemplo, el lenguaje: su aparición, desarrollo y utilización están íntimamente relacionados con el perfeccionamiento de las diversas conductas motrices y la elaboración de las relaciones con el mundo de los demás.

Con el lenguaje se acelera el ritmo del desarrollo, ya que permite intercambios tanto con el mundo del adulto como con el de los otros niños. Finalmente, asociado a la acción, que permite formular antes, durante y después, el lenguaje tiene un papel fundamental en la transformación de las conductas materiales en pensamientos (J. PIAGET).

C) El juego, reflejo del desarrollo del niño

Hay, un hecho predominante en la observación de la evolución de la primera infancia y es que *la motricidad está presente en la base de todos los conocimientos*, tales como el yo corporal, el mundo de los objetos y el mundo de los demás. «El cuerpo, dice G. RIOUX es saber inmediatamente de sí, experiencia interna de todo conocimiento, el cuerpo sustiene la presencia del mundo».

Creemos haber demostrado de manera fehaciente el estrecho paralelismo que existe entre la elaboración del YO CORPORAL, el conocimiento del mundo exterior y la relación con los demás. Este mismo paralelismo lo encontramos en ese aspecto fundamental del comportamiento del niño que es el juego.

En la actividad lúdica volvemos a encontrar las tres nociones esenciales que condicionan el desarrollo del niño que acabamos de enumerar, la noción de esquema corporal, la noción de objeto, la noción del prójimo. Para PIAGET son tres los tipos



de estructuras que caracterizan los juegos infantiles dominando las clasificaciones de detalle, el ejercicio, el símbolo y la regla. Estas tres clases de juego corresponden a tres niveles caracterizados por las sucesivas formas de inteligencia, sensoriomotriz, representativa y reflexiva. Los juegos de construcción establecen el puente de transición entre los diferentes niveles y las conductas adaptadas.

Evolución de la actividad lúdica

La actividad lúdica parte de Sí modificándose al contacto del mundo exterior y asimismo a medida que el niño crece en edad.

1. Actividad funcional

El niño juega al principio con sus manos, brazos, pies, boca, etcétera, luego juega con todo su cuerpo, juega a arrastrarse por el suelo, a andar, a correr, a saltar, etc.

Esta diversión lúdica y funcional ha sido comparada al juego de los cachorros. Efectivamente, las dos actividades son muy parecidas. No obstante, hay una diferencia fundamental entre el juego del animal y el del niño y es que la actividad lúdica del animal es meramente funcional mientras que la del niño va convirtiéndose progresivamente en experimentación de Sí y del mundo exterior a través de sí mismo.

Esta actividad funcional, vinculada al placer de moverse, es importante en el bebé y va decreciendo progresivamente hasta los 4-5 años para renacer posteriormente bajo otros aspectos.

2. Actividad simbólica

El juego del niño adopta ahora otras formas. A partir de los 2 años — 2 años y 6 meses se inician los juegos de imitación. Los juegos se convierten en una transposición del mundo ambiental tomando los aspectos simbólicos y mágicos de todos conocidos.

Mientras que los juegos funcionales pierden

importancia, los juegos de imitación ocupan un lugar importante en la actividad del niño de 2 años — 2 años y 6 meses a 5 años.

3. Actividad socializada

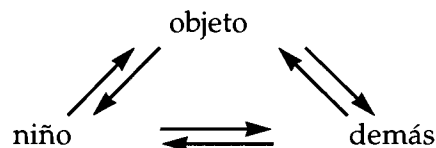
A partir de los 4 años, los contactos con los demás hacen intervenir otros elementos:

- El deseo de hacer lo que los mayores.
- La complacencia de un público (guiños, gestos).
- La busca del éxito...

Aparecen ahora también las reglas y códigos que tendrán un papel preponderante en el juego del niño partir de los 7 años.

D) Alteraciones en el desarrollo y comportamiento del niño joven.

En el desarrollo del niño deben considerarse siempre las tres nociones esenciales, a saber: el niño, el mundo de los objetos y el mundo de los demás, con sus interrelaciones e interacciones constantes, que podríamos simbolizar así:



Se comprende fácilmente que si se presentan dificultades o se plantean problemas en uno u otro de los aspectos que constituyen el mundo del niño: su cuerpo, los objetos y los demás, aquel encontrará dificultades en la elaboración progresiva de su personalidad.

1) Pueden existir dificultades con su propio cuerpo:

- No es necesario remarcar la importancia que tienen las alteraciones respiratorias y cardíacas en el recién nacido.
- Handicaps sensoriales: los niños invidentes o sordos no se desarrollan como el niño normal,



planteando en todos los casos problemas de comportamiento.

- Ciertas perturbaciones del comportamiento tienen su origen en cuestiones alimenticias o del sueño.
- Tenemos también los desarrollos lentos debidos a factores constitucionales o adquiridos que hacen presagiar la debilidad.
- Y, finalmente, las alteraciones de la formación del esquema corporal debidos a factores constitucionales (por ejemplo, epilepsia) o a accidentes de origen prenatal, obstétricos o postnatales (encefalopatías, encefalitis, accidentes neurológicos, etc.).

2) Pueden existir dificultades relacionadas con el mundo de los objetos o el medio ambiente en que vive, del que se derivarán aprendizajes difíciles o alterados:

- Insuficiencia de posibilidades de evolución.
- Pobreza educativa del medio
- Pobreza del lenguaje...

3) En fin, las alteraciones del comportamiento o de relación pueden ser originadas por el mundo de los demás en el que el niño está inmerso de manera constante:

- Carencia de relaciones afectivas: hospitalismo, rechazo paterno.
- Prolongación excesiva de la simbiosis madre-niño.
- Choques afectivos.
- Inseguridad resultante de un hogar desunido...

4) Es innecesario decir que los diversos factores pueden aliarse obstaculizando el desarrollo por ejemplo:

- La inseguridad en las relaciones con el adulto tiene como respuesta reacciones tónicas que obstaculizan al niño en el uso de su cuerpo y a sus evoluciones en el mundo de los objetos.
- Las carencias afectivas, los medios desfavorables, los choques afectivos, etc., son la causa primaria de la mayoría de las alteraciones o insuficiencias del lenguaje.

Aunque esas alteraciones o insuficiencias pueden también tener su origen en ligeras insuficiencias sensoriales.

- Las alteraciones de la relación pueden ser reacciones a la inseguridad, consecuencia de choques afectivos, etc., o, tener su origen en un traumatismo craneal, una infección, una afección neurológica, más o menos manifiestas.

Esas constantes interreacciones explican la inmensa variedad de problemas que pueden plantear los niños y, por ende, de las dificultades en el análisis de dichos problemas.

De todas maneras, una cosa es clara; todos esos factores, sus asociaciones y relaciones, que tienen una repercusión buena o mala en el desarrollo del YO del niño, se traducen en forma visible en la observación de la evolución del esquema corporal y el comportamiento psicomotor y *hay siempre una coincidencia entre la corporeidad y la presencia en el mundo.*

Papel fundamental de la evolución del esquema corporal y del desarrollo psicomotor

Hay un hecho predominante en la observación de la evolución del niño en el transcurso de la primera infancia y es que la acción corporal está en la base de los conocimientos del yo corporal, el mundo de los objetos y el mundo de los demás.

Por lo antedicho se impone una conclusión: *la primera educación no puede ser otra que global partiendo de lo ya vivido, y esto es precisamente lo que se propone la educación psicomotriz.*

Notas de la lectura

¹ Este estudio es evidentemente incompleto, de todas maneras:

- El enfoque psicoanalítico y la escuela de Gesell (psicología del comportamiento) representan dos de las dos grandes tendencias americanas, la tercera es la socioeducación.
- H. Wallon y J. Piaget representaban la psi-



ciencia de la expresión francesa.

² J. Piaget: «Psychologie et pédagogie». Ed. Dendel.

³ «Manuel de Psychiatrie» por H. Ey, P. Bernard

y Ch. Brisset, Masson et Cie. Editeurs. Paris, 1967.

⁴ «Motor development from birth to five», por M. Marie West.



ELEMENTOS BASE DE LA PSICOMOTRICIDAD



PRESENTACIÓN

La segunda mitad del curso: Psicomotricidad, tiene como finalidad que el profesor-estudiante identifique los componentes esenciales de la psicomotricidad y su interrelación en la construcción del esquema corporal, a fin de poder estimular el desarrollo integral del niño preescolar.

De tal forma, para alcanzar dicha finalidad se han seleccionado un conjunto de lecturas que se aproximan gradualmente a formar el conjunto de elementos que caracterizan al objeto de estudio en cuestión: la corporeidad.

Vayer.P., apunta sobre la organización del esquema corporal y el punto de partida de diversas posibilidades de acción del sujeto, así como los elementos comunes de las conductas motrices de base, las conductas motrices de base, las conductas neuromotrices y las conductas perceptivo-motrices; que permiten en conjunto la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.

De Quiroz.B. y Shrager.L., con el texto "Circuitos de control postural y potencialidad corporal", nos habla de cómo el ser humano mantiene potencialmente sobre las automatizaciones de posturas y posiciones, todas y cada una de las informaciones corporales, así como un conjunto de estructuras anatómico-funcionales permiten mantener las relaciones del cuerpo respecto al espacio y a procurar posiciones que permitan una actividad definida y útil para el aprendizaje escolar.

En la lectura "Bases de la psicomotricidad", Fernandez.Ma., enfatiza la estructuración del esquema corporal en el niño pequeño como lo que le diferencia desde el principio de los demás, lo que le da conciencia de ser él y le hace posible entrar en relación con otros distintos de él. Esa autoconciencia del propio cuerpo se debe en gran medida a la tonicidad y a la estructuración del espacio y del tiempo como elementos complementarios en su construcción.

Finalmente, Le Boulch.J., traduce la afectomotricidad como una de los factores que estimulan el comportamiento humano y el papel protagónico de la madre en el ordenamiento de las experiencias motrices necesarias para el desarrollo del niño y del perfeccionamiento de la motricidad global.

TEMA 1. *Esquema corporal, control respiratorio y ritmo*

LECTURA: ORGANIZACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL*

El conocimiento y la representación de su propio cuerpo juega un papel excepcional en las relaciones entre el YO y el mundo exterior: espacio gestual, espacio materializado por los objetos y

espacio de los otros sujetos. «Un elemento básico indispensable en el niño para la construcción de su personalidad, es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que él tiene de su propio cuerpo», dice H. WALLON.

Pero la multiplicidad de los términos empleados: cuerpo propio, sentido del cuerpo, esquema postural, etc. «hablan bien claro de la dificultad de clasificar de un modo bien definido de representación este conocimiento del cuerpo propio», hace notar FR. GANTHERET.

Situados nosotros también ante estas dificultades hemos adoptado una definición parecida a la del Dr. LE BOULCH: *el esquema corporal es la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.*

Esta organización es el punto de partida de

*L. Pico. Vayer. P. "Organización del esquema corporal", en: *Educación Psicomotriz y Retraso Mental (Aplicaciones a los diversos tipos de inadaptaciones)*. Ed. Científico-Médicos, Barcelona, 1964. pp. 13-30.



diversas posibilidades de acción del sujeto, implica:

- La percepción y el control del propio cuerpo, es decir, la interiorización de las sensaciones relativas a una u otra parte del cuerpo y la sensación de globalidad del mismo.
- Un equilibrio postural económico.
- Una lateralidad bien definida y armada.
- La independencia de los diferentes segmentos con relación al tronco y entre ellos.
- El dominio de las pulsiones e inhibiciones estrechamente ligado a la vez a los elementos precedentes y al dominio de la respiración.

Para MUCHIELLI «este conjunto que forma el esquema corporal se desarrolla muy lentamente en el niño, no terminando normalmente hasta los 11-12 años».

Los distintos elementos que lo componen están de manera habitual más gravemente perturbados en los diferentes casos de inadaptación. Pero es posible por medio de la educación favorecer la evolución de estos elementos llevando progresivamente al niño al control y dominio de su propio cuerpo.

1.— Percepción del cuerpo propio

La consciencia de el propio cuerpo y de sus movilizaciones está evidentemente ligada a toda la educación psicomotriz. Es sin embargo indispensable, en todos los casos, el concebir ejercicios específicos de percepción, de conocimiento y educación de los diferentes elementos del propio cuerpo. Cualesquiera sean los problemas planteados, es necesario ante todo empezar por ejercicios elementales, gracias a los cuales el niño aprenderá a conocerse, a diferenciar sus segmentos, a apreciar y luego controlar los diversos tipos de movilización, a orientarse, etc., antes de ser capaz de sentir y diferenciar sus propias acciones.

Por lo tanto esta educación se efectúa en dos niveles:

- a) El de la consciencia y el conocimiento: el niño aprende a conocer las diferentes partes de su

cuerpo, a diferenciarlas y a sentir su papel.

- b) El del control de sí mismo, que le permite llegar a la independencia de sus movimientos y a la disponibilidad de su cuerpo con vistas a la acción.

Las técnicas de relajación. — «Evolucionando sobre un fondo tónico, los movimientos están muy unidos a la evolución de la tonicidad y no son verdaderamente eficientes hasta la conexión con la empresa tónico-frenadora; el equilibrado juego tónico de agonistas-antagonistas da al acto un desarrollo ordenado. La melodía kinética no es posible mientras no exista una libertad discriminativa de los movimientos parciales con relación a una forma global de funcionamiento». (J. DE AJURIAGUERRA).

Por eso las técnicas de relajamiento son un medio indispensable de educación que llevan progresivamente al dominio de los movimientos y como consecuencia a la disponibilidad del ser entero.

La relajación utilizada con fines educativos o reeducativos se asemeja en sus técnicas y forma a la relajación utilizada por los psiquiatras con fines terapéuticos. Hay, sin embargo diferencias fundamentales entre estos dos aspectos de la relajación: en educación psicomotriz las técnicas son analíticas, debiéndose mantener siempre una vigilancia. Para llegar a los fines propuestos, es decir, al predominio de los centros superiores sobre los inferiores, condición indispensable en toda acción educativa, es imprescindible que la consciencia del niño controle de manera permanente el ejercicio propuesto.

La relajación utilizada en educación psicomotriz se presenta bajo dos formas que son complementarias: relajación global y relajación segmentaria.

Relajación global. — Antes de llegar, por su control, a la supresión total de las contracciones musculares, es necesario recorrer una larga y minuciosa progresión. Sea cual sea el grado de la diferencia, hay que partir de ejercicios concretos y hay que avanzar lentamente en una progresión en la que el niño deberá sentir, apretar y soltar alguna cosa.

De esta manera y poco a poco irá siendo capaz



de sentir y precisar las nociones de contracción, de reposo, de peso, de contacto.

Relajación segmentaria. — Realizada al principio en decúbito dorsal y posteriormente en las posturas habituales, controladas y luego automáticas a gusto de cada uno, esta educación permite al niño dominar el espacio corporal y lo prepara directamente para la acción.

En la toma de consciencia (o concienciación como le llaman algunos autores) y la educación progresiva de las sensaciones de contracción y relajamiento localizadas en una u otra parte del cuerpo, hay un elemento que debe ser particularmente educado, es la relajación, la independencia del brazo con relación al hombro y al cuerpo. Esta independencia brazo-hombro es la condición de todos los ejercicios de coordinación de los miembros superiores, de prensión, de educación de la mano y por consecuencia de los medios de expresión gráficos.

2. -Equilibrio postural

La actitud es un hábito postural instalado progresivamente durante el desarrollo psicobiológico del niño y las alteraciones de la actitud, presentes en los niños inadaptados, no son más que un aspecto de las diferentes alteraciones del comportamiento general.

Si toda educación psicomotriz al mejorar el comportamiento del niño, favorece el establecimiento de una postura equilibrada, parece sin embargo necesario concebir, integrada a esta educación general, una educación del esquema de actitud y de las posiciones habituales, sentado y de pie.

La educación de una actitud equilibrada y económica está asociada a los ejercicios de concienciación y control del propio cuerpo, es un elemento de la educación del esquema corporal que su utilizará y perfeccionará con los ejercicios de equilibración, de coordinación, etc. y se sitúa en dos niveles:

a) **Estadio global:** Para los niños que no han alcanzado los 6-7 años de edad mental, los esfuerzos se orientarán a tratar de instalar nuevos hábitos simples.

b) **Estadio de la toma de consciencia y de la verdadera educación.**

La educación consciente y voluntaria de la actitud se presenta bajo tres aspectos:

1) **Educación de las sensaciones tendentes a la creación de los elementos de un esquema de actitud:**

- Situación de la cabeza: el papel de la cabeza en el equilibrio general es primordial (reflejos laberínticos y nucales o de Magnus).
- Control de la pelvis y de la espalda.
- Educación de las sensaciones plantares.

2) **Educación de las posiciones sentado y de pie.** Estas dos posiciones habituales son diferentes, ya que los puntos de apoyo no son los mismos, no siguiéndose uno a otro en el aprendizaje. Deben ser educados paralelamente utilizando las posibilidades de atención interiorizada adquiridas en el curso de los ejercicios de relajación global y segmentaria y de educación de las sensaciones.

3) **Asociación de la actitud equilibrada y más económica posible a los ejercicios de liberación del miembro superior.**

3.- Respiración y psiquismo

La respiración está estrechamente vinculada a la percepción del propio cuerpo: juego del tórax y del abdomen pero asimismo a la atención interiorizada que controla tanto la resolución muscular general como el relajamiento segmentario. Hay unas relaciones evidentes entre la respiración del niño y su comportamiento general, y esta educación (consciencia y luego control del acto respiratorio) es un elemento del esquema corporal.

La insuficiencia respiratoria total es una de las características de los débiles profundos. Pero si en los débiles ligeros y otros inadaptados no se encuentran aquellos desbordamientos de mucosidades ni aquel continuo rezumar de la nariz, los numerosos exámenes efectuados por nosotros nos



permite afirmar que no se encuentra entre ellos un solo caso de respiración normal.

Si las alteraciones son variables en su forma o gradiente, hay que convenir que en todos los casos la respiración (conducta respiratoria, ampliación torácica, posibilidades de apnea, etc.) es insuficiente si no patológica y que existe una clara relación entre la amplitud de las alteraciones observadas en las funciones psicomotrices y las observadas en los exámenes de respiración.

Por otra parte son hechos comprobados la estrecha relación entre la conducta respiratoria y la ansiedad del niño, así como la posibilidad de apnea y su capacidad de atención. Queda así probada de forma indiscutible la existencia de relaciones del centro respiratorio con ciertas partes corticales o subcorticales del cerebro.

Este engranaje respiración-psiquismo, estas relaciones de la respiración con la voluntad de poder de atención, explican las dificultades encontradas en la educación y sin duda el abandono casi total de dicha educación respiratoria por parte de ciertos reeducadores.

Para nosotros la educación respiratoria es un elemento esencial de la educación psicomotriz considerando que debe ser llevada paralelamente a la educación de las otras partes. Ya que su aplicación se hace a veces difícil, sobre todo en un trabajo colectivo, estimamos necesario:

- tomar la educación desde el principio,
- adoptar una progresión lenta y minuciosa,
- tratar de despertar el máximo de sensaciones,
- objetivar los ejercicios.

Educación de la respiración.- Al principio de la reeducación, los ejercicios se limitan al aprendizaje y control de la respiración. Es necesario que el niño sea capaz de soplar y soplar durante largo rato por la boca (más fácil de realizar y materializar), para poder más tarde espirar fuerte por la nariz y aprender a sonarse. En esta primera educación, nuestras preferencias están de parte del espiroscopio o «Respirator» de PLENT, por haber demostrado que es el que mejor responde a las exigencias citadas más arriba, ya que, además de presentar un juego para el niño, le permite objetivar tanto la res-

piración bucal como la nasal.

No se puede empezar la verdadera educación de la respiración, es decir, la respiración nasal, en tanto el niño no sea capaz de controlar su espiración y de sonarse completa y correctamente. Luego y a medida de la mejoría del control sobre sí mismo, paralelamente a esta educación sistemática, se introducirán los ejercicios torácicos y toraco-abdominales, insistiendo en los ejercicios diafragmáticos por su efecto sedante.

Pero, como hemos dicho, una respiración completa y profunda, una respiración controlada, no se consigue si no es con el concurso de una completa atención, por lo que convendrá agregar la las reglas anteriormente dadas, estas otras dos asimismo esenciales:

- Los ejercicios de educación respiratoria deben ser precedidos por un ejercicio de relajación global o al menos por un intervalo de reposo.
- Hay que eliminar de esta educación todos los ejercicios de brazos que podrían acaparar la atención en detrimento del ejercicio respiratorio que perseguimos.

Conductas motrices de base

1.- Equilibración

Un equilibrio correcto es la base primordial de toda coordinación dinámica general como asimismo de toda acción diferenciada de los miembros superiores. Cuanto más defectuoso es el equilibrio más energía consume, energía necesaria para otros trabajos, además esta lucha constante, aunque inconsciente, contra el desequilibrio fatiga el espíritu y distrae involuntariamente la atención. Esto explica en parte la torpeza y la imprecisión, las contracturas, las sincinesias, etc. Asimismo parece ser una de las causas de los estados de ansiedad y angustia.

En cualquier tipo de inadaptación presentado por el niño y estadio del desarrollo alcanzado por las distintas funciones, la equilibración es generalmente insuficiente y las alteraciones de esta conducta de base tienen una verdadera significación psicológica. En efecto, existen relaciones estrechas



entre las alteraciones o insuficiencias del equilibrio estático y dinámico y los latentes estados de ansiedad o inseguridad: las emociones están ligadas al fondo tónico y hay relaciones indiscutibles entre el equilibrio de un sujeto y su psiquismo; una actitud es a su vez un estado de ánimo.

Los ejercicios de equilibración.— Los fisiólogos, a pesar de reconocer su complejidad, reducen las impresiones periféricas a cuatro clases principales que intervienen en la conservación y modificación del equilibrio del cuerpo: impresiones táctiles, kinestésicas, visuales y laberínticas. En los débiles, como en todos los inadaptados, la insuficiencia de estas sensaciones periféricas es manifiesta; es pues necesario, en la educación metódica del equilibrio paralelamente a la educación del esquema de actitud, educar los reflejos de equilibración (reflejos estáticos y estatokinéticos de MAGNUS), transfiriendo estas adquisiciones a situaciones dinámicas simples y progresivamente más complejas.

Ejercicios de equilibrio propiamente dicho.— La mejor manera de desarrollar una facultad consiste en emplearla con la mayor frecuencia posible en las condiciones que más se aproximen a aquellas que deba utilizarse... y los reflejos de equilibración se educan practicándolos:

- Los ejercicios dinámicos, son, con mucho, los más empleados, estando los desplazamientos en equilibrio más cercanos a la realidad y siendo bastante más vívidos que los ejercicios tradicionales.

El material es utilizado aquí al máximo y los tacos, hemicilindros, sacos de arena, banco sueco, etc., nos proporcionan, junto con la variedad, los elementos de una progresión casi ilimitada.

- Si los ejercicios estáticos, en particular los ejercicios sobre un solo pie son poco utilizados, se les puede sin embargo concebir en una forma más atractiva con ayuda del material.
- Los ejercicios de portar sobre la cabeza en equilibrio así como los ejercicios dinámicos, tienen la ventaja de agradar. Pero hay que saber empezar

por el principio, con objetos que se mantengan solos o casi solos.

Todos estos ejercicios están estrechamente relacionados, se preparan y complementan mutuamente, préstándose a múltiples combinaciones entre ellos.

En cuanto a la confianza, se establece progresivamente gracias a:

- Una progresión lenta, precisa y minuciosa,
- educación de la caída,
- habituación a la altura
- disminución progresiva de la ayuda facilitada al niño.

2.- Coordinación dinámica general

En los niños débiles, los aspectos más evolucionados de la función motriz: coordinación manual, lenguaje, motricidad ocular, etc., no pueden ser desarrollados únicamente por la sola educación específica. Solamente el completo dominio del cuerpo puede suprimir la ansiedad habitual y el negativismo, disminuir las sincinesias y las contracturas, y hacer aflorar, con un control suficiente, la confianza indispensable a la educación de estas formas, las más diferenciadas de la motricidad.

En los otros casos de inadaptación, incluso si las correlaciones entre las posibilidades de coordinación y el psiquismo no son evidentes, la educación de los elementos de base de la vida de relación es un excelente medio para mejorar el self-control; en efecto:

- Los ejercicios de coordinación dinámica general son un medio, entre otros, de educar los automatismos y de «dominar» las anarquías endocrinas, neurovengativas o motrices (Doctor BALLAND).
- Todo ejercicio motor global, aún el más simple es asimismo un ejercicio kinestésico, táctil, laberíntico, visual, espacio-temporal, etc.
- Los ejercicios dinámicos globales juegan un importante papel en el mejoramiento de los mandos nerviosos y el afinamiento de las sensaciones y percepciones.



Es necesario, sin embargo, no confundir la satisfacción de la necesidad innata de actividad, que forma parte de la naturaleza del niño y la educación de las actividades motrices esenciales, ya que son dos cosas diferentes.

Lo que es educativo en el ejercicio muscular o más bien neuromuscular no es la cantidad de trabajo efectuado ni la marca o récord realizado, sino el control de sí mismo obtenido por la calidad del ejercicio solicitado, es decir, por la precisión y la maestría de su ejecución.

Diferentes tipos de ejercicio:

- La marcha se educa sistemáticamente con los ejercicios de equilibración. Está asimismo asociada a la percepción de la sucesión temporal, permitiendo materializarla y asociarla al espacio en los ejercicios de coordinación sensoriomotriz.
- La carrera es una coordinación motriz instintiva y global, no siendo necesario buscar el desarrollo de esta coordinación dinámica con el empleo de ejercicios específicos; mejorará paralelamente la equilibración general y la confianza en sí mismo. Es necesario considerar estos ejercicios como la continuación normal de la marcha.
- El trepar y las suspensiones tienen un valor neuromotor secundario, pero son, sin embargo, un excelente medio para luchar contra el miedo. La progresión se deja, a su gusto y si ciertos niños inadaptados no muestran la misma seguridad y agilidad que el niño normal, es no obstante un ejercicio que les place.
- El salto es el ejercicio de coordinación global por excelencia. Como el anterior ejercicio de trepar (p. ej., en las espalderas), este suscita también el interés de los niños. Va asimismo asociado a una coordinación neuromotriz precisa, una lucha contra la aprensión y una educación del querer ligada a la noción del esfuerzo.

3. Coordinación visomanual

Analizando la noción de habilidad en el niño, el Dr. GEN. GUILMAIN, precisa las características

motrices del gesto correcto. En un gesto bien adaptado intervienen los siguientes factores:

- La precisión ligada a la equilibración general y a la independencia muscular,
- la posibilidad de repetir el mismo gesto sin pérdida de precisión,
- la independencia derecha-izquierda,
- la adaptación sensoriomotriz y
- la adaptación ideomotriz.

Y sigue diciendo: « todas estas cualidades son muy variables en un mismo individuo; evolucionan sobre un plano fisiológico en función de su madurez neuromotriz por un lado y de su entrenamiento por el otro. Hay que hacer intervenir ahí una noción de educabilidad y habilidad

La experiencia prueba que una educación psicomotriz bien llevada puede mejorar cada uno de los puntos analizados más arriba. Sin embargo, si los diferentes elementos que entran en la noción de habilidad y coordinación visomanual están unidos a toda la educación motriz y psicomotriz, existe un área específica constituida por los ejercicios de lanzar y recibir.

Al mismo tiempo que perfeccionan los elementos constitutivos en que descansa la base de la coordinación visomanual, los ejercicios de lanzar y recibir son para estos niños unos ejercicios interesantísimos de control propio y precisión:

- Los ejercicios de recepción son ejercicios típicos de adaptación sensoriomotriz: coordinación de las sensaciones visuales, táctiles, kinestésicas, etc., y coordinación de los tiempos de reacción.
- Los ejercicios de lanzar son a la par una adaptación al esfuerzo muscular y aún más una adaptación ideomotriz, es decir, la representación mental de los gestos a hacer para conseguir el acto deseado.

Por otra parte, los ejercicios de recepción, lanzamiento, peloteo, etc. son siempre ejercicios concretos y algunos de entre ellos se prestan muy bien para la transcripción gráfica. Para finalizar, la doble progresión de lo grande a lo pequeño y de lo ligero a lo pesado, permite una variedad infinita ir



desde el ejercicio más simple o más fino al más difícil.

Las conductas neuromotrices

1.— Paratonía y sincinesias

Si el niño presenta agitación: inestabilidad psicomotriz o inestabilidad patológica (subcoreica) o bien inhibición en ambos casos existen, según el profesor J. DE AJURIA GUERRA, elementos comunes: dificultad para fijar la atención y falta de disciplina motriz. Y podríamos añadir: y un mismo resultado, la incoordinación neuromotriz.

La calidad de los movimientos está íntimamente vinculada al tono de base, es decir, a los datos neurológicos y a la maduración nerviosa. La paratonía y las sincinesias que acompañan, bajo formas variadas y gradientes diversos; toda la actividad mal controlada de ciertos niños, están estrechamente relacionadas, son anomalías o insuficiencias de la inhibición motriz.

Paratonía.- Se observa corrientemente en educación física especializada que los niños que son capaces de relajarse completamente en decúbito dorsal, por ejemplo, son asimismo los que sienten, comprenden y ejecutan mejor los ejercicios neuromusculares de la educación motriz.

La relajación muscular voluntaria va mejorando a medida que el niño avanza en edad y es más fácil de obtener en el niño que tiene confianza, siendo mejor el niño normal que el débil.

Sin embargo, la paratonía no siempre está presente en todos los casos de debilidad o inadaptación, los mongólicos por ejemplo, no la experimentan.

Igualmente, si las alteraciones observadas forman parte de un síndrome neurológico o son de origen puramente psíquico, lo que es evidente es que son extraordinariamente variados, difíciles de ordenar en categorías, pero no obstante, estrechamente unidos al comportamiento del niño. Parece, según sugirió GUILMAIN, más que una anomalía del tono muscular fisiológico, una incapacidad más o menos grande de la inhibición voluntaria.

Sincinesias.- MYRA STAMBAK en su estudio sobre las sincinesias de los miembros superiores, contenido en «Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant», y de acuerdo con el PR. AJURIA GUERRA distingue dos formas principales: las sincinesias de reproducción y las sincinesias tónicas. Después de haber observado la evolución de estas dos formas en el curso de la infancia, llega a la conclusión de que «la desaparición de las sincinesias de reproducción se hace progresivamente y de una manera regular con el crecimiento en edad». «En lo que concierne a las sincinesias tónicas, la evolución es inexistente entre los 6 y 10 años e incluso a los 12 años son todavía mucho más numerosas que las sincinesias de reproducción, las cuales han desaparecido a esta edad en más de la mitad de los niños.»

Parece pues que las dos formas no tienen la misma significación y que las sincinesias tónicas están relacionadas con «otros factores que el de la evolución, siendo probablemente el principal la tipología y tonicidad de cada individuo».

Posibilidades de la educación en la evolución de estos problemas

La coordinación neuromotriz cimentada en el dominio postural está relacionada con la facultad de relajación y la inhibición voluntaria. Impulsión e inhibición son una misma función: el poder regulador de los centros superiores sobre los inferiores; es una cuestión de más o menos; son las dos caras de un fenómeno psicofisiológico, traducción orgánica de la voluntad.

Aun cuando el tono de base esté perturbado y no haya seguido la evolución, es siempre posible llegar progresivamente a la relajación muscular por la intervención consciente de la voluntad. De la misma manera, la intervención dirigida a la conciencia del niño puede llevar al control de las contracciones musculares, aunque la insuficiente maduración nerviosa haya dejado subsistir movimientos parásitos.

Por otra parte, se puede afirmar que, disciplinando las contracciones musculares, aumentando en cuanto sea posible la acción de los centros



superiores sobre los inferiores, se mejorará, disciplinará y educará la voluntad y la atención. En fin, nada se opone, ya que se trata siempre de la misma función a que se pueda pasar progresivamente de la inhibición muscular impuesta al dominio de la totalidad del cuerpo e incluso al refrenamiento de los deseos y a la obediencia de los imperativos sociales.

Se llega así a la conclusión de que no hay necesidad de ejercicios específicos y que los movimientos antisincinéticos o antiparatónicos no tienen sentido. Los ejercicios de percepción y de control del cuerpo propio, asociados a la educación de las posturas económicas y al control de la respiración, permiten en todos los casos, incluso en los niños débiles, hacer desaparecer estas alteraciones de apariencia neurológica y que de hecho no son, en la mayoría de los casos, más que alteraciones de la evolución del esquema corporal.

2.-Problemas planteados por la lateralidad

Las perturbaciones de la lateralidad: zurdez, zurdez contrariada y ambidextrismo, son frecuentemente en el niño normal la causa primaria de un cierto número de dificultades:

- alteraciones de la estructuración espacial,
- dificultades paralelas de escritura, lectura y dictado. Y estos problemas van invariablemente:
- acompañados de reacciones de fracaso, oposición y fobia a la escuela,
- impregnados de reacciones caracteriales y afectivas.

Si las dificultades no son constantes en el niño normal, éste llega espontáneamente a resolver de manera mejor o peor los problemas neuromotores planteados por la utilización de la mano izquierda, sin embargo, las mismas perturbaciones, paralizan realmente al débil, que no llega jamás a encontrar en sí mismo los medios de adaptación.

Prescindiendo de la inteligencia del niño considerado, parece que el origen de todas estas dificultades sea relativamente simple. Así, si se examinan niños pequeños (del parvulario por ejemplo) nos

damos cuenta que el zurdo (y es ahí donde parece residir todo el problema), gracias a hábitos adquiridos por razones de comodidad, ve y transcribe de derecha a izquierda, redondeando sus bucles en sentido dextrogiro. Surgen entonces dificultades ante los aprendizajes escolares, que implican el desarrollo de la izquierda hacia la derecha y la rotación habitual de los bucles hacia la izquierda.

Hay que hacer notar que existen también, entre los débiles exclusivamente, niños mal lateralizados e incluso diestros, que han cogido, por aberrante que parezca, esos mismos hábitos neuroperceptivo-motores de seriación o rotación. Evidentemente éstos se encuentran con las mismas dificultades que los zurdos.

¿Cuál es el papel de la educación psicomotriz en la educación o reeducación de los problemas surgidos por los trastornos de la lateralidad?

En todos los casos de débiles como asimismo en los niños normales, la indicación de la educación psicomotriz es ineludible. Ella permite luchar contra hábitos por arraigados que estén y crear en todos los niños, incluyendo a los zurdos constitucionales, nuevos hábitos motores correctos que son absolutamente indispensables en la educación en determinadas actividades, la escritura por ejemplo. Ello se conseguirá:

- dando al niño el hábito de seriar, ver y transcribir de izquierda a derecha,
- liberando el brazo del hombro,
- asociando a los ejercicios de relajamiento del miembro superior, rotaciones del brazo delante del cuerpo y progresivamente la rotación de la mano hacia la izquierda.

Hay que convenir en que, si bien esta educación es relativamente fácil en los sujetos jóvenes, lo es bastante menos en los niños de más edad ya que la intrincación de los problemas (causas y consecuencias) es a estas alturas muy compleja.

De todas maneras, lo cierto es que una educación dirigida a todo el cuerpo entero es el único medio de afirmar una lateralidad completa y definida a la derecha o a la izquierda.

Conductas perceptivo-motrices

Se puede esquematizar la actividad de un sujeto en tres etapas funcionales, íntimamente ligadas e interdependientes las unas de las otras: «EL PODER, que corresponde a la integridad de los órganos motores y de las condiciones motrices, el SABER, que corresponde a las coordinaciones de las diversas sensibilidades permitiendo su pase al plano psíquico y el QUERER, que corresponde a la conciencia.

En otros términos, el logro en los diversos tipos de actividad está basado en las conductas precedentes: organización neurológica correcta, control del propio cuerpo y dominio de las coordinaciones motrices de base, pero asimismo requiere:

- las posibilidades de coordinación y adaptación del movimiento a las circunstancias y al mundo exterior: adaptación al ritmo, al esfuerzo, a la velocidad y al espacio.
- la participación consciente y voluntaria del sujeto.

Si bien hay ejercicios en los cuales, para crear los automatismos indispensables la conciencia debe pasar a un segundo término, habitualmente la participación voluntaria del sujeto es la condición de la educación o reeducación psicomotriz, estando presente en todos los instantes y dándole carácter. El movimiento «en sí» no es educativo. Para que el ejercicio pueda intervenir en la vida psíquica y contribuir a su desarrollo, es necesario que sea voluntario, pensado, preciso y controlado.

La liberación del cortex para «reinar soberanamente sobre los automatismos correctos» según frase del Dr. Le Boulchh, no se consigue más que muy progresivamente.

1.-Organización espacial

Del esquema corporal a la orientación espacial. —La imagen corporal, del YO físico «se edifica merced a las impresiones kinestésicas, laberínticas y sobre todo visuales, cuya correspondencia establece una unidad capaz de oponerse en todo momento al

espacio que nos rodea y a los objetos que lo pueblan» (J. LHERMITTE).

Progresivamente, la representación corporal se extiende a la del cuerpo en movimiento y la noción de espacio, de relaciones y de orientación espacial que se elaboran a compás de la maduración nerviosa, son tributarias de las experiencias vividas.

Desde el punto de vista educativo y ya que la noción de espacio es en su mayor parte el resultado de una experiencia personal, de una experiencia «somatognósica» ¿no será suficiente multiplicar simplemente las experiencias personales y dejar acumular las impresiones en la espera de que ellas ayudarán progresivamente a una elaboración más precisa de las diferentes nociones de relaciones espaciales? No parece ser así.

Se puede en efecto afirmar que, si las experiencias de la vida corriente no han sido suficientes para un desarrollo normal del sentido del espacio, no será la multiplicación de experiencias «saltadas» la que lo resolverá:

- Las alteraciones e insuficiencias de la orientación y de la organización espacial son a veces considerables en los niños inadaptados; de ahí la necesidad de reemprender la educación desde el principio.
- «Un niño no aprovecha los ejemplos, no comprende las sugerencias, no recuerda los éxitos eventuales que corresponden a tareas que están por encima de su edad» (H. WALLON); de donde se deriva la necesidad de adaptar el ejercicio a las posibilidades del niño.

De todas formas hay que ser modesto y paciente y no olvidar que:

- el ejercicio no puede suplir enteramente a la maduración progresiva de la actividad mental.

En la educación del sentido de las relaciones en el espacio, como en todos los órdenes de la educación psicomotriz, hay que saber andar paso a paso en una progresión concreta y variada, hay que progresar de ejercicio resuelto en ejercicio resuelto.



Representación y estructuración espacial.- «La acción sobre el mundo exterior está hecha de sensaciones y movimientos» dice H. WALLON y hay una superposición de estructuras de complejidad creciente, cierto, pero en la base de estas estructuras está «la aptitud para disponer de las relaciones en el espacio».

Para J. PIAGET, «la gran dificultad del análisis psicogenético del espacio estriba en que la construcción progresiva de las relaciones espaciales se sigue en dos planos muy distintos: el plano perceptivo o sensoriomotriz y el plano representativo o intelectual».

Sin embargo, estas dos construcciones «presentan un factor común que es la motricidad, origen de operaciones espontáneas tras haber constituido el elemento director de las imágenes representativas y sin duda las más elementales percepciones espaciales».

Una interdependencia tan íntima entre motricidad y representación explica que en perturbaciones e insuficiencias del comportamiento escolar y particularmente de las alteraciones de la expresión: escritura-lectura-dictado, todos los autores reconozcan como uno de los factores bien la insuficiencia de «discriminación espacial» (CL. LAUNAY), o bien las «alteraciones de la orientación» (S. BOREL-MAISONNY).

En cuanto a nosotros, la observación de un gran número y de una gran variedad de niños débiles e inadaptados, nos ha llevado a pensar que es necesario diferenciar:

- a) las alteraciones del esquema corporal y de la orientación que parecen ligados a las alteraciones del comportamiento general,
- b) de las alteraciones de la representación y estructuración que son el origen de dificultades aparecidas en el aprendizaje de los medios de expresión.

En realidad estos dos tipos de alteraciones no son necesariamente coincidentes. Los segundos no parecen derivar obligatoriamente de los primeros y si están ligados como éstos a la memoria y a la inteligencia, parecen depender más de los hábitos motores y neuromotores de seriación y de visión

defectuosa que de las capacidades de orientación y discriminación derecha-izquierda.

2.-Ritmo y actividad motriz

El término *ritmo* cubre actividades y nociones bien diferentes. «El ritmo no es un concepto unívoco, sino un término genérico», dice F. FRAISE y añade: «Hay un sentido muy general de la palabra ritmo con dos polos principales: periodicidad y estructura» (De su obra «Les structures rythmiques»).

Por la misma razón que la construcción progresiva de las relaciones espaciales se elabora sobre dos vertientes bien distintas: plano perceptivo y plano representativo, parece igualmente que se debe, de acuerdo con VAN BLIJENBURGH («Principios fundamentales de la Educación Física»), establecer una distinción bien marcada entre el sentido del ritmo (sentido fisiológico) y el sentido de las relaciones en el tiempo (sentido psicológico), es decir, entre la actividad rítmica y la organización de las relaciones en el tiempo. La observación nos ha permitido afirmar que: no parece haber verdaderas relaciones entre la capacidad de sentir, de comprender, de transcribir las relaciones en el tiempo y la ejecución de un movimiento con un ritmo dado, son dos elementos diferentes de la actividad psicomotriz que pueden coexistir, pero no necesariamente («Exercice rythmé et organisation du temps» -Annales de Rééducation Physique No. 88).

Papel y lugar del ejercicio rítmico en educación psicomotriz.

—Es bien sabido que una sucesión de movimientos rítmicos es más fácil de ejecutar y ocasiona menos fatiga que la sucesión de los mismos movimientos pero sin ritmo. Esta facilidad en la ejecución y esta disminución de la fatiga quedan incrementadas con la audición simultánea de sonidos rítmicos de igual cadencia. Al eliminar los movimientos parasitarios, la actividad rítmica «regulariza el consumo de energía nerviosa» procurando incontestablemente sensaciones agradables.

El ejercicio rítmico es económico; gracias a la alternancia de los tiempos fuertes y débiles, de



esfuerzo y relajamiento, presenta un extraordinario interés en la actividad del trabajo. Pero ello induce a no pensar, y a que una propiedad del ejercicio rítmico, es el de separar el espíritu del movimiento que se ejecuta. Y lo corrobora el hecho de que el movimiento acompasado es más fácil de ejecutar, es porque exige menos esfuerzo «intelectual» que el otro, en que la fatiga aumenta con la complejidad de la tarea neuromuscular y el acrecimiento de la concentración de la atención sobre el gesto.

Para que un ejercicio sea educativo tiene que ser voluntario, es necesario mezclar el espíritu en él.

El ejercicio rítmico es educativo cuando hace intervenir la atención del niño para seguir la cadencia impuesta, y se hace interesante porque permite, en un ejercicio de marcha por ejemplo, materializar la sucesión temporal y sus variaciones. De todas maneras si lo que se busca únicamente es el desarrollo de la atención, hay que admitir que se puede obtener igualmente con las demás formas de ejercicios motores y psicomotores.

Para nosotros el verdadero interés de la actividad rítmica en educación psicomotriz estriba en otro aspecto: al ayudar a la supresión de las contracturas debidas a una actividad voluntaria mal controlada, el ritmo permite la flexibilidad, el relajamiento, la independencia segmentaria, elemento indispensable de la soberanía motriz. Y así, el ejercicio rítmico, al intervenir para liberar el brazo del hombro, por ejemplo, forma parte de la base de los ejercicios de coordinación de los miembros superiores como ejercicios de preparación de educación de la mano y por ende del grafismo y la escritura.

Enseñar al niño a ejecutar rítmicamente ciertos movimientos es uno de los medios de la educación psicomotriz, sin que ello quiera decir que sea toda la educación psicomotriz, ya que lo que es educativo no es el ejercicio global e impersonal aunque sea rítmico, sino el análisis.

3.-Organización y estructuración del tiempo

Ya que el ejercicio rítmico no puede ser el punto de partida de una educación de las relaciones temporales, ¿cómo se puede concebir este aprendizaje

esencial en la educación psicomotriz?

«El tiempo no se ve ni se percibe jamás como tal, puesto que contrariamente al espacio o a la velocidad, aquél, no entra en el dominio de los sentidos», dice J. PIAGET en «Le développement de la notion de temps chez l'enfant», añadiendo «únicamente se perciben los acontecimientos, es decir, los movimientos y las acciones, sus velocidades y resultados».

«Actuar, es tomar posición en el tiempo -irreversible- pero asimismo, en relación con lo que denominamos a esos momentos: presente, pretérito y futuro (MALRIEU en «Origine de la conscience du temps»).

Prescindiendo del tiempo psicológico (noción de edad, duración interior), la educación psicomotriz limita su acción a la adquisición y perfeccionamiento de las nociones elementales del tiempo físico, proponiéndose dar esencialmente una base lógica a la organización de las relaciones temporales -verdadera gramática del tiempo- por medio de la representación mental de los momentos clásicos del tiempo y de sus relaciones recíprocas y progresivamente hacer tomar conciencia de la sucesión, condición de los medios de expresión gráficos.

Puesto que el tiempo no es percibido directamente como tal, siendo en parte el resultado de una operación anímica, para facilitar su reconocimiento en educación psicomotriz, necesitamos dar una forma material y una traducción visible a los diferentes elementos que entran en el concepto del tiempo, tales como velocidad, duración, sucesión, etc.

Es necesario objetivar el desarrollo de las acciones sucesivas y esta materialización se obtiene:

- asociando íntimamente los elementos estudiados a la actividad del propio cuerpo;
- multiplicando las sensaciones: kinestésicas, visuales, auditivas, etcétera;
- de la misma manera que en los primeros estadios del desarrollo el tiempo se confunde con el orden espacial, se pueden transponer al espacio las diferentes nociones;
- y en fin, para reforzar más aún la impregnación



de las diferentes sensaciones o asociaciones, para visualizarlas y memorizarlas, debe asociarse íntimamente la transcripción gráfica, que es un medio pedagógico esencial, al ejercicio que se trate.

Organización progresiva de las relaciones en el tiempo.- Aunque se mantienen ligados a la actividad psicomotriz, conviene distinguir tres estadios sucesivos en esta organización progresiva de las relaciones en el tiempo:

1a. etapa: adquisición de los elementos básicos:

- Noción de velocidad estrechamente ligada a la acción propia del niño.
- Noción de duración que se valora en función del camino recorrido o del trabajo realizado: enlace con el espacio y el esfuerzo.
- Noción de continuidad e irreversibilidad.

2a. etapa: Toma de consciencia de las relaciones en el tiempo:

- Crear la espera paciente (lucha contra la ansiedad, inestabilidad, impulsividad, etc. «Aguardar consiste en una representación de la situación esperada y en una preparación de los actos cuya ejecución está diferida...la espera activa es el hacerse cargo ya en el presente» (1).
- Aprender los diversos momentos del tiempo: el instante, el momento justo, antes, durante, después y sus relaciones recíprocas.
- Para llegar a las nociones de simultaneidad y sucesión.

3a. etapa: Alcance del nivel simbólico:

- Coordinación de los diferentes elementos.
- Apartamiento progresivo del movimiento y del espacio para llegar solamente a la audición.
- Extensión y aplicación a los aprendizajes escolares de base.
- Transportación y aplicación a los ejercicios de coordinación dinámica.



TEMA 2. *Lateralización y control postural*

LECTURA: CIRCUITOS DE CONTROL POSTURAL Y POTENCIALIDAD CORPORAL*

POTENCIALIDAD CORPORAL Y SISTEMA POSTURAL

Los seres humanos, luego de lograr el esquema corporal (y sus consecuencias, tales como la representación de imágenes corporales, el concepto corporal, etc.), deben desplazar la jerarquía corporal para facilitar el desarrollo simbólico e introducir el lenguaje como un instrumento, y alcanzar así la posibilidad de llegar a los procesos de abstracción. Como veremos luego, para obtener esos resultados la conciencia humana debe dejar de lado muchas informaciones corporales, las que no son del todo eliminadas, sino que se mantienen *potencialmente* sobre las automatizaciones de posturas y posiciones. La posibilidad de desarrollar tal *potencialidad corporal* indica claramente que un caudal de capacidades mentales superiores pueden ser usadas con otras finalidades diferentes de las del cuerpo mismo. Esto implica el uso de estructuras nerviosas superiores en los aprendizajes culturales humanos, lejos del mundo natural de los instintos y de la supervivencia.

La potencialidad corporal se establece sobre un conjunto de estructuras, las que en su totalidad reconocemos con el nombre de sistema postural. Sin prejuicio de revisar detenidamente el substratum anatomo-funcional del sistema postural en otro capítulo, tan solo adelantaremos que dentro de dichas estructuras se distinguen las vías y receptores exterioreceptivos y propioceptivos, vestibulares, auditivos y visuales, el cerebelo, la formación reticulada, los núcleos grises del tronco

y de la base cerebral, las zonas corticales y sus respectivas vías y/o proyecciones aferentes y eferentes, así como las interacciones sensoriales y/o motrices en distintos niveles del sistema nervioso central. Es así como entendemos por sistema postural al conjunto de estructuras anatomofuncionales, series de partes, órganos o aparatos dirigidos a mantener las relaciones del cuerpo respecto al espacio y a procurar posiciones que permitan una actividad definida u útil o que posibiliten los aprendizajes. Por su parte, la potencialidad corporal implica una funcionalidad específicamente humana del sistema postural, pues llega a permitir la decidida orientación simbólica de uno de los hemisferios cerebrales (al ser éste cada vez más "liberado" de información rutinaria corporal) y la definida lateralidad de nuestra especie.

LATERALIDAD CEREBRAL: DOMINANCIA SIMBÓLICA Y DOMINANCIA MOTORA

En estos últimos años, algunos conceptos referidos a dominancia cerebral han adquirido preeminencia en todos los niveles del conocimiento neurológico. Esto puede observarse incluso en textos generales de semiología médica. Así, por ejemplo, Currier (1968) nos informa que en todo paciente "es usualmente conveniente presumir que el hemisferio cerebral izquierdo es el dominante (alrededor de 98% de personas, incluyendo por lo menos la mitad de las que son zurdas, tienen dominancia del hemisferio izquierdo)". Es evidente, sin embargo, que mientras algunos autores continúan identificando dominancia cerebral con hemisferio lingüístico, otros empiezan a diferenciar el concepto en "dominancia lingüística" y "dominancia motora". De no haberse separado estos conceptos con toda claridad, no podríamos aceptar zurdos con dominancia cerebral izquierda para el lenguaje. La correlación entre la formulación lingüística y su expresión escrita (acto motor fino) debe hacerse a través de las interrelaciones hemisféricas por medio del cuerpo calloso. Geschwind (1973) sostiene que "en el zurdo con dominio cerebral izquierdo para el habla, la acción de escribir debe comenzar con la formación del mensaje lingüístico

*B. J. de Quiroz, y L. Q. Shrager. "Circuitos de control postural y potencialidad corporal", en: *Aprendizaje y Psicomotricidad*. Ed. Panamericana, Buenos Aires. pp 19-37.



en el hemisferio izquierdo. Este mensaje es luego transmitido al hemisferio derecho donde primariamente se efectúa el acto motor de escribir. Si el paciente escribe con su mano izquierda, sólo es necesario que cruce a través del cuerpo calloso; pero si escribe con su mano derecha, la información para la acción motora debe ser retransmitida a través del cuerpo calloso, hacia el lado izquierdo”.

No hay concordancia con respecto a cuando uno de los dos hemisferios tiene acción sobre la motricidad de uno de los dos lados del cuerpo. Así, por ejemplo, Bridge Denckla (1973) sostiene que, en adultos dañados cerebrales, la disminución de la velocidad de los movimientos repetidos de los dedos pareciera depender bilateralmente del daño de hemisferio izquierdo, mientras que el daño del hemisferio derecho provocaría una mayor lentitud solo en el movimiento contralateral de los dedos. Por otra parte en niños pequeños normales con definida dextralidad, la mejoría de las habilidades manuales izquierdas se debería (siempre de acuerdo con la autora mencionada) a la transferencia de aprendizaje desde la derecha hacia la izquierda, lo que implicaría que algunos substratos neurofisiológicos (que se desarrollan con la edad) hacen posible dicha transferencia.

De todo lo que llevamos dicho, surge con claridad que no siempre el hemisferio dominante para el lenguaje es el hemisferio dominante para la lateralidad motora corporal.

Del estudio del desarrollo en el niño y de la patología en el adulto surge la idea de que el ser humano ha “sacrificado” gran parte de la información corporal y espacial, para destinar uno de sus hemisferios a realizaciones simbólicas. Todos sabemos que la lesión de uno de los hemisferios cerebrales (y principalmente de algunas áreas del hemisferio izquierdo) determina los complejos síndromes que reconocemos con el nombre genérico de “asfalias”.

La lesión de la misma zona en el hemisferio no dominante comporta un cuadro muy diferente, en el que se destacan las perturbaciones del esquema corporal y de las relaciones espaciales, y que recibió el nombre de apractognosia (Hécaen, Penfield, Bertrand y Malmo, 1956).

La patología nos demuestra que, en el adulto, la

finalidad de cada uno de los hemisferios es básicamente diferente de la que tiene el niño pequeño. En este no hay dominancia cerebral y sus aprendizajes, inicialmente, son asimilables a los aprendizajes de los animales. Con posterioridad, el niño comienza a otorgar valor simbólico a uno de sus hemisferios. Esto le permite el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectura, la escritura y la lectoescritura (que no es otra cosa que una de las etapas del desarrollo del lenguaje). Con respecto a la motricidad, la maduración cerebral normal no sólo se traduce progresivamente en el establecimiento de una clara lateralidad corporal, más notoria con la mayor edad, sino que también-y en segundo término- la rápida mejoría de las habilidades motrices del otro lado corporal (no preferido) resulta un índice significativo del progreso madurativo de la dominancia cerebral.

No se puede hablar de un correcto desarrollo del lenguaje sin admitir la existencia de una zona cerebral totalmente dominante sobre las demás con respecto a este proceso. Cuando, en cambio, la información corporal y corporoespacial predomina sobre el trabajo simbólico, este último tiene serias dificultades para progresar y alcanzar niveles superiores.

Podemos admitir, por lo tanto, que el cerebro humano trabaja en los procesos de aprendizaje de distinta manera que el cerebro de los animales superiores de acuerdo con un hemisferio “simbólico” y otro hemisferio “corporal” o “postural”. El hemisferio simbólico, evidentemente “declina” las informaciones comunes, procedentes del cuerpo o de sus relaciones espaciales inmediatas, al hemisferio no dominante o “postural”, para poder dedicarse de lleno al aprendizaje y a la creación que implican el lenguaje y las otras posibilidades simbólicas humanas.

Sin lugar a dudas esto tiene significación para la lateralidad corporal, aunque deberíamos insistir en que a veces el hemisferio “simbólico” dominante para el lenguaje, no es el dominante para la lateralidad corporal. Cuando el aporte de información corporoespacial es inusual, o demasiado intenso, el hemisferio simbólico debe forzosamente dedicarse también a solucionar estas informaciones. En estas circunstancias los procesos simbólicos van a ser desplazados o relegados por las necesidades



vitales urgentes. En términos cibernéticos podríamos decir que cuando un programa inferior no puede ser solucionado con los circuitos dispuestos para dicho programa y se necesita la intervención de circuitos preparados para un programa superior, este último no puede llegar a cumplir sus propias programaciones previstas.

Es así como el lenguaje no va a desarrollarse adecuadamente si no se soluciona el "programa" postural. Es por este motivo que el estudio del sistema postural del niño adquiere especial relevancia en la adquisición de los aprendizajes humanos. Hace algunos años (Quirós 1965) definíamos la potencialidad corporal como la posibilidad que tiene un individuo de excluir su cuerpo en los procesos de aprendizaje superior, es decir, en los procesos de elaboración, transformación e inclusión (formulación-simbolización) de las informaciones ya recibidas. La exclusión del cuerpo es la consecuencia de la inhibición del hemisferio menor por parte del hemisferio simbólico. Este concepto adquiere particular relevancia en el aprendizaje del lenguaje y de uno de sus derivados, la lectoescritura, ya que este tipo de aprendizaje resulta ser exclusivamente humano.

De todos los factores biológicos que posibilitan los aprendizajes humanos, el estudio del sistema postural y de la potencialidad corporal es el único que permitiría un enfoque clínico relativamente sencillo. En efecto, ninguno de los otros factores biológicos que fundamentan el lenguaje es fácil de ser estudiado. Lenneberg (1967) menciona las asociaciones interneurales, el crecimiento de la masa encefálica, la maduración dendrogénica y las hipotéticas disposiciones moleculares, así como los cambios químicos y electrofisiológicos que acompañan a esas modificaciones estructurales, como diferencias fundamentales del cerebro humano que justificarían la aparición del lenguaje. Por cierto que ninguno de esos elementos es controlable en forma directa con los medios actuales de exploración y evaluación clínica, lo que llevó al mismo Lenneberg (1969) a tratar de establecer una correlación entre las capacidades lingüísticas y adquisiciones motoras. Sin dejar de reconocer el interés de su aporte (sobre el que volveremos oportunamente) es justo que señalemos aquí que las

resultantes de la acción de todos estos factores son precisamente la dominancia hemisférica y la potencialidad corporal.

Estas dos resultantes no sólo son investigables en el momento actual, sino que los procedimientos de pesquisa van mejorando día a día, aunque todavía estemos lejos de disponer de métodos semiológicos suficientemente efectivos, por lo que el campo de estudio y exploración en este sentido es sumamente amplio.

Toda vez que el hemisferio "postural" adquiriera demasiada relevancia, aparecerá el conflicto en el desarrollo del lenguaje y se traducirá en múltiples manifestaciones que habrán de exteriorizarse por medio del habla, de la lectoescritura o de otros procesos simbólicos.

LATERALIDAD CORPORAL

En la actualidad nadie mantiene la confusión generada en el siglo pasado sobre la dependencia de la lateralidad corporal respecto de la dominancia hemisférica. Hasta resulta extraño que durante tanto tiempo numerosos profesionales hayan pensado que la mayor destreza de un lado del cuerpo dependiera de la existencia de los "centros de lenguaje" a nivel hemisférico cerebral contralateral.

Los neurólogos más destacados en la actualidad sostienen que el hemisferio dominante para el lenguaje suele ser el izquierdo, predominancia que para algunos autores, como se comenta en otra parte de este libro, llega a ser del 98%, cifra en la cual se incluye alrededor de la mitad de los individuos que son zurdos (Lord Brain, 1965).

En este párrafo deseáramos realizar algunas reflexiones con relación a la lateralidad corporal, la que se refiere no sólo a las extremidades sino también a los órganos sensoriales (principalmente ojo, oído y aun vestíbulo). Convendría recordar que, desde el punto de vista de las extremidades, el hombre utiliza para su desplazamiento ambas piernas de igual manera, simétricamente. El desplazamiento es la acción más común de las piernas. Es más rara la acción de pararse sobre un pie, saltar sobre un pie, etc. Por otra parte, el hecho tan frecuente de patear una pelota, incluso en deportistas



vitales urgentes. En términos cibernéticos podríamos decir que cuando un programa inferior no puede ser solucionado con los circuitos dispuestos para dicho programa y se necesita la intervención de circuitos preparados para un programa superior, este último no puede llegar a cumplir sus propias programaciones previstas.

Es así como el lenguaje no va a desarrollarse adecuadamente si no se soluciona el "programa" postural. Es por este motivo que el estudio del sistema postural del niño adquiere especial relevancia en la adquisición de los aprendizajes humanos. Hace algunos años (Quirós 1965) definíamos la potencialidad corporal como la posibilidad que tiene un individuo de excluir su cuerpo en los procesos de aprendizaje superior, es decir, en los procesos de elaboración, transformación e inclusión (formulación-simbolización) de las informaciones ya recibidas. La exclusión del cuerpo es la consecuencia de la inhibición del hemisferio menor por parte del hemisferio simbólico. Este concepto adquiere particular relevancia en el aprendizaje del lenguaje y de uno de sus derivados, la lectoescritura, ya que este tipo de aprendizaje resulta ser exclusivamente humano.

De todos los factores biológicos que posibilitan los aprendizajes humanos, el estudio del sistema postural y de la potencialidad corporal es el único que permitiría un enfoque clínico relativamente sencillo. En efecto, ninguno de los otros factores biológicos que fundamentan el lenguaje es fácil de ser estudiado. Lenneberg (1967) menciona las asociaciones interneurales, el crecimiento de la masa encefálica, la maduración dendrogénica y las hipotéticas disposiciones moleculares, así como los cambios químicos y electrofisiológicos que acompañan a esas modificaciones estructurales, como diferencias fundamentales del cerebro humano que justificarían la aparición del lenguaje. Por cierto que ninguno de esos elementos es controlable en forma directa con los medios actuales de exploración y evaluación clínica, lo que llevó al mismo Lenneberg (1969) a tratar de establecer una correlación entre las capacidades lingüísticas y adquisiciones motoras. Sin dejar de reconocer el interés de su aporte (sobre el que volveremos oportunamente) es justo que señalemos aquí que las

resultantes de la acción de todos estos factores son precisamente la dominancia hemisférica y la potencialidad corporal.

Estas dos resultantes no sólo son investigables en el momento actual, sino que los procedimientos de pesquisa van mejorando día a día, aunque todavía estemos lejos de disponer de métodos semiológicos suficientemente efectivos, por lo que el campo de estudio y exploración en este sentido es sumamente amplio.

Toda vez que el hemisferio "postural" adquiriera demasiada relevancia, aparecerá el conflicto en el desarrollo del lenguaje y se traducirá en múltiples manifestaciones que habrán de exteriorizarse por medio del habla, de la lectoescritura o de otros procesos simbólicos.

LATERALIDAD CORPORAL

En la actualidad nadie mantiene la confusión generada en el siglo pasado sobre la dependencia de la lateralidad corporal respecto de la dominancia hemisférica. Hasta resulta extraño que durante tanto tiempo numerosos profesionales hayan pensado que la mayor destreza de un lado del cuerpo dependiera de la existencia de los "centros de lenguaje" a nivel hemisférico cerebral contralateral.

Los neurólogos más destacados en la actualidad sostienen que el hemisferio dominante para el lenguaje suele ser el izquierdo, predominancia que para algunos autores, como se comenta en otra parte de este libro, llega a ser del 98%, cifra en la cual se incluye alrededor de la mitad de los individuos que son zurdos (Lord Brain, 1965).

En este párrafo deseáramos realizar algunas reflexiones con relación a la lateralidad corporal, la que se refiere no sólo a las extremidades sino también a los órganos sensoriales (principalmente ojo, oído y aun vestíbulo). Convendría recordar que, desde el punto de vista de las extremidades, el hombre utiliza para su desplazamiento ambas piernas de igual manera, simétricamente. El desplazamiento es la acción más común de las piernas. Es más rara la acción de pararse sobre un pie, saltar sobre un pie, etc. Por otra parte, el hecho tan frecuente de patear una pelota, incluso en deportistas



profesionales, se da durante un tiempo infinitamente menor que el utilizado para realizar desplazamientos que implican acciones similares con ambas piernas, como caminar o correr.

Todo lo contrario ocurre con los miembros superiores, que el hombre suele utilizar comúnmente de manera distinta (para asir un objeto, para comer, para trabajar, para escribir, etc.). De aquí que no tenga igual significación la lateralidad corporal referida a los miembros superiores que la referida a los miembros inferiores, y de aquí también que las diferencias posturales y tónicas adquieran mayor valor en los brazos que en las piernas. Esta reflexión inmediatamente nos hace recordar que la influencia vestibuloespinal y tonicocervical es preponderante sobre la mitad superior del tronco y de los medios superiores, disminuyendo su acción hacia la zona inferior del cuerpo y los miembros inferiores. La afirmación que acabamos de hacer resulta muy verificable a lo largo de la infancia y la niñez, mediante la observación de múltiples reflejos y acciones voluntarias que se van acentuando a medida que se acercan los 6 años, para luego atenuarse a medida que se aproximan los 10. Bridge Denckla (1974) señaló este último hecho puntualizando la menor diferencia entre los logros positivos en base a las actividades manuales finas que se observan en los niños mayores (hasta 8 años) con respecto a niños de menor edad. La misma autora consideró que esta diferencia proporcionalmente se debía más a un aumento de los logros con la mano izquierda que a una detención o disminución de los obtenidos con la mano derecha.

Este es el momento de comprender que la lateralidad corporal está dada por distintas estructuras y no sólo por un hemisferio cerebral. Además del cerebro, intervienen en ella los vestíbulos, la sustancia reticulada, el cerebelo y aun el reflejo monosináptico de Sherrington y su opuesto, el de Laporte y Lloyd, ambos bajo influencia del medio socioambiental. La lateralidad prevalente de las extremidades está determinada por la existencia de un tono y una fuerza mayores de un lado del cuerpo y mejores posibilidades de destreza, entendiendo por ésta mejor direccionalidad y precisión de movimiento, y su adecuación más apropiada a la distancia. Por consiguiente, la lateralidad corporal

depende de distintos niveles del sistema nervioso central. En todos sus aspectos la prevalencia lateral se produce como consecuencia del accionar del cuerpo sobre el medio (es decir, "de adentro hacia afuera"), incluso en los aspectos sensoriales, pues se debe actuar sobre el cuerpo. Esta influencia del medio determina preferencias corporales, que pueden o no coincidir con la prevalencia lateral. Insistamos, pues, que la lateralidad corporal depende de distintos niveles del sistema nervioso central, se produce fundamentalmente de adentro hacia afuera (prevalencia) como consecuencia del accionar sobre el medio y recibe, a su vez una clara influencia de dicho medio (preferencia). Es esencialmente bilateral, es decir, el ser humano se brinda de mejor manera de un lado que del otro, pero utiliza ambos lados. Debemos recordar que dentro de los hechos motores que obedecen a estos principios de lateralidad corporal acabamos de mencionar se encuentran las fonarticulaciones de las palabras llamadas "automáticas" (repeticiones, insultos, reflejos, etc.); para producirse como actos motores dichas palabras no necesitan de la acción de un determinado hemisferio cerebral, ya que también pueden llegar a generarse con la acción del otro, en razón de tener un carácter mucho más reflejo o reaccional que comunicativo. Así como por lesión del hemisferio izquierdo, de la misma manera podemos continuar empleando esas palabras de producción "automática": la orden puede ser bilateral, o no depender de un hemisferio determinado.

También la recepción de sonidos y de música pareciera responder a los dos hemisferios cerebrales, lo que en parte justificaría las mejores posibilidades que tienen muchos niños encefalópatas para "captar" el lenguaje. No es difícil que ésta sea la razón principal de la existencia de una de las terapias que hoy están de moda: la musicoterapia.

En cambio, la dominancia lateral del cerebro referida al lenguaje se encuentra relacionada íntimamente con el nivel cortical. Viene de afuera hacia adentro, instalándose sin lugar a dudas sobre condiciones innatas. Pero no se nos entienda mal: el hombre adquiere la lengua que utiliza el grupo humano en el cual convive. Inicialmente lo hace por aprendizaje condicionado. Pero lo puede hacer porque biológicamente dispone de las possibili-



dades para aprenderlo y desarrollarlo. No resulta demasiado atrevido pensar que nuestra especie progresó sobre la base de mutaciones, y que en un momento determinado (¿hace alrededor de 50,000 años?), tuvo la posibilidad de desarrollar un sistema de comunicación simbólica con el cual podía "enseñar" a otros seres de su misma especie. De aquí que el lenguaje sea un sistema funcional, pero dependiente de condiciones biológicas innatas y de aprendizaje suministrado por el medio.

De estos considerados surge que la lateralidad corporal no depende de la dominancia hemisférica para el lenguaje, puesto que sus orígenes y desarrollo son diferentes. Pareciera ser claro que uno de los hemisferios (generalmente el izquierdo) logra excluir informaciones corporales y gracias a este fenómeno establece la posibilidad de desarrollar los procesos lingüísticos. De aquí resulta lógico suponer que en forma lenta y gradual el punto de origen de la "orden" motriz tienda a coexistir preferencialmente con dicho hemisferio (por cierto desde áreas más anteriores, principalmente prerrolándicas), sobre todo una vez que el lenguaje superó sus etapas iniciales de formación (es decir, "lengua") y logró auténticos niveles de formulación creadora. No creemos que durante la adquisición inicial del lenguaje pueda establecerse dicha coincidencia entre la dominancia cerebral y la lateralidad corporal, pero si podemos suponer que más tarde puede establecerse dicha relación (que nunca adquiere características de dependencia). Por otra parte, no debemos dejar de lado la actuación del ambiente en la imposición del mayor uso de un lado del cuerpo. Debe considerarse que esa "imposición" se basa sin dudas sobre hechos que están biológicamente determinados en la mayoría de los individuos y que derivan en una generalización no siempre correcta por parte del medio. Con todo a veces el ambiente "presiona" más sobre un lado que no es prevalente, lo que suele originar lateralidad cruzada (prevalencia de un lado y preferencia de otro).

NIVELES DE LATERALIDAD CORPORAL

Si bien aquí nos referimos en particular a los ele-

mentos que otorgan un predominio funcional a determinadas extremidades corporales, sus consecuencias pueden generalizarse para todos los otros aspectos de la lateralidad corporal.

Dentro de la lateralidad de un miembro influyen distintos factores. Los más importantes son: el tono muscular, la posibilidad de realizar acciones voluntarias eficaces, la mayor fuerza, coordinación, precisión y eumetría del movimiento. Sobre estos elementos actúa el medio imponiendo tácita o expresamente un mayor trabajo a ese lado, por lo que no podemos descuidar el concepto de sistema funcional cuando nos referimos a la lateralidad corporal.

Los componentes anatomofuncionales que intervienen dentro del sistema ya fueron vistos al referirnos al tema del tono muscular, por lo que aquí sólo mencionaremos los reflejos miotácitos y el llamado antimiotático, las acciones vestibulares y reticulares sobre las astas anteriores de la médula, los sistemas gamma y alfa, la acción de cerebelo y algunos núcleos grises del tronco y de la base cerebral, así como los niveles de la corteza cerebral.

Todo parecía indicar que, la mayor parte de los individuos, la corteza cerebral izquierda ejercía una acción dominante sobre el tono y el movimiento del hemicuerpo derecho por su acción preponderantemente cruzada. En cambio el oído y el ojo dominantes serían derechos en la mayoría de los casos.

En la regulación del tono dominante participan el aparato vestibular, la propioceptividad y distintas estructuras cerebelosas, tronculares y cerebrales y, en particular, la sustancia reticulada por medio de la vía reticuloespinal. Recordemos también que la sustancia recibe, a su vez, fibras vestibulares desde los núcleos bulbares.

Las condiciones de coordinación, precisión y eumetría responderían principalmente al cerebelo, el que recibe fibras vestibulares, fibras propioceptivas (haces espinocerebelosos directo y cruzado), fibras de la sustancia reticulada, de los núcleos grises tronculares y de la base y la corteza cerebral y, por su intermedio, hacia la corteza cerebral. La coordinación, precisión y eumetría se lograrían por procesamiento y combinación de las informaciones provenientes de todos esos niveles, a las que habría



que agregar las vinculaciones vestibulovisuales (con la corteza cerebral visual) y vestibuloculomotoras, ambas por medio de los cuerpos geniculados anteriores o externos.

La acción voluntaria y la fuerza dependerían exclusivamente de la corteza cerebral, a través de las vías que se analizan en el otro párrafo de este libro. La principal vía sería la cortico-ponto-cerebelo-dento-rubro-espinal (esencialmente de acción cruzada). Las áreas corticales visuales, somestésicas y auditivas intervendrían en el establecimiento de respuestas reflejas a nivel troncular y de respuestas voluntarias asociadas a los estímulos específicos correspondientes.

En síntesis la lateralidad de las extremidades dependería contralateralmente de las acciones de la corteza cerebral y del vestíbulo, y homolateralmente del refozamiento cumplido sobre los reflejos miotáticos monosinápticos, la acción reticulada, la visión y, ocasionalmente, la audición, oficiando el cerebelo de gran coordinador de esta compleja e intrincada estructura.

CIRCUITOS DE ACCIÓN-RETOACCIÓN Y FEED-BACK

Es evidente que la actividad motriz necesita de posibilidades posturales que permitan el adecuado desarrollo y la correcta función de la motricidad. Sobre esta adecuada base postural se van perfeccionando circuitos motores y sensoriales (porque no hay actividad motriz separada de la información sensitiva o sensorial respectiva). Estos circuitos dan origen a sistemas de acción e información, sobre distintos niveles del S.N.C. Corresponde aclarar aquí que es muy común la confusión de los términos "retroacción" y "feed-back", que literalmente significaría en castellano "retroalimentación". En los E.E.U.U. ambos conceptos engloban dentro del término feed-back. Sin embargo la retroacción es la información específica de toda acción, producida antes del resultado final. La retroalimentación o feed-back, en cambio, se refiere a los resultados finales obtenidos y a las reacciones de verificación y corrección que ellos determinan. Por ejemplo, cuando escribimos tene-

mos una información producida por el movimiento de la mano: es una información específica del sistema puesto en actividad motriz. A esta acción la reconocemos como retroacción. Por su parte, la retroalimentación se refiere a que una vez producido el resultado, la visión arroja una información que permite la verificación y corrección final de las retroacciones. Pero el feed-back no está dado solamente por la visión: la presión ejercida sobre el lápiz y el papel también "retroalimenta". Incluso si apoyamos la otra mano sobre la que escribe tendremos otro feed-back que será somestésico. En la escritura del ciego la retroalimentación se refiere a la somestesia y particularmente al tacto. Del ejemplo mencionado podemos inferir que mientras la retroacción se relacionó con el acto que desencadenó los movimientos finos de la escritura, la retroalimentación (feed-back) se ocupó de los resultados obtenidos con dichas acciones.

El feed-back (o retroalimentación), como se ve, puede ser externo (retroalimentación sensorial) o interno (información compleja interior de la acción producida). La diferencia entre la retroalimentación interna y la retroacción consiste en que mientras esta última es una información específica del circuito sensoriomotor -o motoricosensorial- que intervino en la acción, aquella es una información compleja de distintos circuitos internos, específicos e inespecíficos, que se refieren a la acción efectuada.

Todo impulso neurógeno, de cualquier origen, implica una "acción". Dicho impulso genera a diversos niveles, en su transcurrir hacia su destino, otros impulsos específicos en sentido inverso (retroacción) que informan al punto de origen sobre la progresión de su "orden" antes de que se produzca el resultado de dicha orden. Una vez alcanzado el propósito de la acción, el neuroeje recibe, desde distintos receptores, informaciones internas y externas sobre los resultados obtenidos (retroalimentación). La retroacción sería unisensorial, o al menos implicaría una sola vía, que se dirige siempre hacia donde se originó la acción: si esta última se genera a nivel central y va hacia la periferia, la retroacción retorna desde la periferia a nivel central, y viceversa. En cambio la retroalimentación es siempre multisensorial (Schrager,



1972).

Con respecto al habla (Quirós, 1972) podríamos establecer la diferencia que a nuestro entender existe entre retroacción y retroalimentación, considerando que en un principio es indudable que en ambos procesos existe una gran serie de actos motores periféricos. Pero mientras la retroacción informa, por medio de la vía de retorno esencialmente somestésica, de qué manera se van produciendo las secuencias de dichos actos motores, una vez obtenido el resultado final (fonoarticulación) éste realmente a su vez el circuito por medio de la percepción auditiva de ese resultado. En el caso del habla, mientras la retroacción supone el retorno de las informaciones específicas respecto de los mismos impulsos motores, la retroalimentación se establece sobre múltiples asociaciones perceptuales, de las que resulta predominante (en el ejemplo mencionado) la audición (Quirós, 1972, b). Lo importante es que las asociaciones perceptuales multisensoriales son las que en definitiva permiten la retroalimentación interna y externa.

La diferencia sustancial, entonces, entre retroacción y feed-back estriba en que mientras la retroacción informa sobre el sistema que está actuando (es decir, es una información específica del sistema actuante), la retralimentación informa sobre los resultados de dicha acción a través de otros sistemas de información.

El feed-back o retroalimentación puede suministrar información adicional o extra cuando un sistema específico falla. Así, por ejemplo, en el ciego, la audición puede dar información espacial de verdadera importancia para su desplazamiento. Nunca utilizaríamos la audición para enseñar el espacio al vidente. Siempre que un sistema arroje informaciones que no correspondan a sus funciones específicas, hablamos de "carga extra" de ese sistema. Todo sistema, para producir aprendizaje, sin embargo, debe tener posibilidades de actuar e informar con correctas ampliaciones e inhibiciones respecto de los estímulos recibidos. Si el sistema visual, por ejemplo, no logra en la lectura ampliar e inhibir los elementos escritos correspondientes, la lectura se torna imposible. El sistema empieza a trabajar con sobrecarga, pues recibe

múltiples estímulos interferentes, y el aprendizaje de la lectura no se produce.

Debemos llamar aquí la atención sobre el hecho de que así como la diferenciación entre retroacción y feed-back es de gran importancia para el diagnóstico diferencial y el pronóstico, la diferenciación entre *sistema con carga extra* y *sistema con sobrecarga* es extremadamente útil para planificar terapéuticas apropiadas. La "sobrecarga" esta referida a una gran cantidad de información que entra al mismo tiempo en un sistema; la "carga extra", por su parte, a algunos estímulos que en condiciones normales raramente entran en ese sistema. Para evitar que el sistema este sobrecargado son necesarios los procesos de inhibición; para resolver la carga extra se precisa el entrenamiento extra de la discriminación.

En todas partes del organismo (con pequeñas modificaciones) los sistemas de circuitos sensorio-motores son similares en cuanto se refiere a retroacciones y retroalimentaciones.

A medida que las exigencias exteriores del aprendizaje son más intensas, o a medida que las deficiencias del individuo son más profundas, tanto más alto es el nivel del S.N.C. requerido y tanto mayores las necesidades de retroacciones y retroalimentaciones.

CIRCUITOS FUNDAMENTALES DEL TONO PARA EL CONTROL POSTURAL

La adquisición del lenguaje como aprendizaje superior logra realizarse, según hemos dicho, sobre la base de la exclusión del plano de conciencia de una cantidad de informaciones corporales (o exteriores) transmitidas a través del cuerpo. También hemos señalado que el sistema postural es el que permite la incorporación de aprendizajes básicos que pueden llegar (cuando se dan las condiciones apropiadas) hasta la adquisición del lenguaje.

El sistema postural debe ser cuidadosamente estudiado para posibilitar la interpretación de muchos síntomas que suelen aparecer en la patología del lenguaje y del aprendizaje. De todo el complejo planteo anatómico y funcional del sistema postural, hay algunos hechos que merecen



ahora ser destacados. Todos los elementos que intervienen directa o indirectamente en el sistema postural, o que permiten la aparición del lenguaje, actúan en forma de circuitos "sensoriomotores" o circuitos "motosensoriales", conformando verdaderos circuitos de acción-retroacción-retroalimentación. En el sistema postural existen niveles bajos "de preparación", espinales, cuya acción se cumple por medio de reflejos como el miotático de Sherrington o el reflejo antimiotático de Laporte y Lyod. Hay niveles tronculares y cerebelosos que forman circuitos de llegada y retorno con la médula espinal. Hay niveles talámicos y estriadopaliadas, y hay niveles corticales.

Veremos cada uno de ellos. Sherrington (1906) pudo descubrir el reflejo monosináptico que constituye la estructura fundamental del tono. Posteriormente a él, este reflejo fue analizado y reanalizado por otros autores. En la actualidad todos admitimos que existen receptores propioceptivos a nivel de los músculos y de otras estructuras, entre las que se incluye el vestíbulo.

Desde las terminaciones dentríticas anuloespirales que se encuentran en los husos musculares, el reflejo miotático o de Sherrington alcanza la neurona que se encuentra a nivel del ganglio espinal y cuyo axón entra en forma de raíz posterior en el asta posterior de la médula, para alcanzar la sinapsis con la motoneurona del asta anterior cuyo axón a su turno, se dirige hacia una fibra muscular esquelética para inervarla.

Acabamos de ver lo que hoy se entiende por reflejo miotático o de Sherrington. Es el reflejo monosináptico, de cierre medular, que parte de fibras musculares determinadas (ricas en sarcoplasma) contenidas en el huso (por lo cual reciben el nombre de fibras musculares intrafusales) y que luego de la sinapsis a nivel del asta anterior se dirige a fibras musculares esqueléticas (fibras mioestriadas).

El estiramiento intrafusar es el generador del aumento del tono del músculo estriado.

Es evidente que un reflejo de control del tono muscular no puede responder a un esquema tan simple. ¿Qué ocurre cuando la contracción puede alcanzar niveles demasiado grandes? ¿Qué puede pasar cuando el estímulo es demasiado pequeño?

¿Cómo es posible que se logre mantener el tono independiente de la contracción, en circunstancias tan diversas?

Veamos el primer interrogante: supongamos que la contracción mioestriada es muy grande. Resulta evidente que, luego de cierto nivel de tolerancia, la contracción del músculo estriado excita los corpúsculos de Golgi y éstos determinan un reflejo opuesto al miotático de Sherrington, conocido con el nombre de reflejo de Laporte y Lloyd. Este reflejo consiste en que el estímulo, desde los corpúsculos de Golgi, pasa a través de varias neuronas intercalares para alcanzar el asta anterior de la médula y anular o disminuir el efecto tónico ejercido por el estiramiento del huso muscular.

Es así como podríamos resumir estos conceptos diciendo que mientras el reflejo miotático aumenta el tono agonista, el reflejo retroactivo inhibe el tono agonista. Los reflejos que acabamos de ver (el de Sherrington y el de Laporte y Lloyd) no trabajan separados de los otros planos de la médula, ni tampoco de niveles superiores. Ambos reflejos (o circuitos) son de nivel bajo y funcionan sobre la base del sistema de acción-retroacción. Se debe entender que no siempre la acción se encuentra en el reflejo de Sherrington, ni la retroacción en el reflejo de Laporte. Existen conexiones intercalares y también distintos tipos de neuronas (a nivel de las astas anteriores de la médula) que permiten en definitiva un "control automático bajo" del tono muscular.

Algunos autores han dado en llamar al reflejo de Laporte "reflejo miotático inverso" designación no del todo afortunada, puesto que no se cierra sobre los usos musculares, sino que lo hace sobre la misma fibra muscular estriada.

Una segunda suposición es que el reflejo miotático resulta deficiente para mantener por sí solo las características tónicas: en estas condiciones los circuitos de acción-retroacción serán retroalimentados de inmediato (hasta donde las posibilidades fisiológicas lo permitan). ¿Por dónde llega esa retroalimentación que permite la corrección? No puede haber ninguna duda de que ante la modificación del tono se produce la inestabilidad postural y esto conduce a la modificación más o menos brusca de la posición de la cabeza. Tal tipo de modificación de la cabeza es uno de los estímulo-



los específicos de los vestíbulos, los que envían de inmediato una acción compensatoria sobre los husos musculares y sobre las miofibrillas estriadas. Esta acción es cumplida por la sustancia reticulada (vías reticuloespinales) y fibras gamma sobre los husos musculares, y mediante la vía vestibuloespinal directa sobre las fibras estriadas. Esta acción vestibuloespinal se ejerce sobre las neuronas que lanzan fibras alfa (y que en definitiva son neuronas que también cierran los reflejos de Sherrington y de Laporte).

En cambio, las fibras gamma alcanzan también neuronas del asta anterior, que en vez de dirigirse a la fibra estriada lo hacen hacia el huso muscular.

Es interesante destacar que otros aportes hacia las fibras gamma pueden realizarse mediante influencias propioceptivas y desde diferentes partes del encéfalo. Otro hecho que merece ser notado es que las fibras alfa están distribuidas de manera mucho más numerosa que las fibras gamma, a las que casi duplican en proporción.

A partir del huso muscular que, como vemos, da origen al reflejo miotático, se inician otros tipos de reflejo que ya no son medulares, sino que hacen intervenir al cerebelo y a algunos núcleos grises de la base cerebral. Este tipo de circuito realiza inicialmente el mismo recorrido que el del reflejo miotático, pero se une con unas neuronas que están en el ángulo interno del asta posterior de la médula. Allí los haces se dividen en dos grupos: mientras unos se dirigen al fascículo espinocerebeloso directo o dorsal de Flechsig, otros cruzan la línea media y se dirigen al espinocerebeloso cruzado o de Gowers. El haz de Flechsig alcanza la corteza del cerebelo a través del pedúnculo cerebeloso interior y el de Gowers por medio del superior. Luego de hacer sinapsis allí con diferentes núcleos grises del cerebelo (como el emboliforme o el globoso), por el pedúnculo cerebeloso superior llegan al núcleo rojo del lado opuesto. Posteriormente las fibras vuelven a cruzar (decusación de Forell) y descienden para alcanzar las motoneuronas del asta anterior (baz rubroespinal) y, en definitiva, a través de las fibras alfa, los músculos estriados. En consecuencia este circuito sería: huso muscular-astas posteriores de la médula-vía espinocerebelosa-cerebelo-núcleo rojo-astas anteriores de la médula-

fibra muscular estriada.

Se debe recordar que desde los núcleos grises del cerebelo también parten vías informadoras hacia la corteza cerebral (por medio del tálamo y del núcleo rojo) que entran en acción toda vez que este circuito propioceptivo inconsciente falla, en su función reguladora del tono, con respecto a los cambios de postura. La retroalimentación, en este caso se obtiene fundamentalmente por corrección visual y vestibular.

Los circuitos conscientes alcanzan, desde todos los receptores propioceptivos (incluyendo husos musculares, órganos tendinosos de Golgi, etc.), los haces de la columna blanca dorsal medular (Goll y Burdach), para detenerse en una segunda neurona a nivel de la porción inferior del bulbo. Luego la vía se entrecruza y alcanza el tálamo óptico a través del lemnisco medio. Desde el tálamo óptico llega a la corteza cerebral, para terminar especialmente en la circunvolución parietal ascendente. A ese nivel se realizan múltiples conexiones con otras zonas de la corteza cerebral y se originan descargas descendentes a partir de zonas frontales, parietales y temporales. Todas ellas originan distintas vías descendentes, entre las que se destaca la vía córtico-ponto-cerebelo-rubro-espinal, que conecta con las astas anteriores de la médula y a través de neurofibrillas alfa actúa sobre la fibra mioestriada. Es de destacar que, toda vez que las vías del sistema postural pasan por el cerebelo, existe evidentemente una información a la corteza sobre cómo y de qué manera esa "orden" ha pasado. Esto es lo que justifica que al lado de la vía de retorno (córtico-ponto-cerebelo-rubro-espinal), exista otra de información a la corteza (córtico-ponto-cerebelo-rubro-cortical, o córtico-ponto-cerebelo-tálamo-cortical). Estas "informaciones" trabajan exactamente como retroacciones, suministrando datos acerca de cómo transcurre una "orden".

En un niño recién nacido las informaciones a la corteza no se cumplen, puesto que cuando el bebé es normal se suelen limitar las fibras bien mielinizadas a la región de la lámina medular lateral del tálamo, sin extenderse más allá. En consecuencia, el sistema trabaja exclusivamente sobre la base del reflejo miotático, del antimiotático (Laporte), de las uniones intercalares, de la propioceptividad, del



vestíbulo, estructuras todas éstas que ya son funcionales en el nacimiento. Por lo tanto, cuando sostenemos al recién nacido por su abdomen y la cabeza cae péndula, esto determina un estiramiento de los husos musculares de los músculos dorsales del cuello y un estímulo directo a los otolitos. Los husos musculares ya pueden desencadenar una enérgica respuesta tonígena a su estiramiento y los otolitos igualmente están en condiciones de provocar una descarga vestibuloespinal con enderezamiento reflejo de la cabeza, hecho que se verifica ya dentro de las primeras 72 horas en todo recién nacido normal que no haya tenido el "habitual" shock de parto. Explicaciones similares se pueden dar respecto del enderezamiento del cuerpo y de la marcha automática del recién nacido.

En resumen, hemos visto hasta ahora que existen tres circuitos fundamentales que rigen la postura:

1. Medular
2. Cerebeloso
3. Cortical

Cada uno de ellos tiene retroacciones: el primero, a nivel bajo; el segundo con eventual información hacia la corteza (si resulta indispensable su participación o para integrarse con otras informaciones, como la suministrada por la visión), y el tercero, de permanente información a la corteza. Los tres circuitos reciben retroalimentación modificadora. Resulta evidente que la retroalimentación de la postura ingresa de manera preponderante por los órganos vestibulares y de la visión. Dependerá del circuito, de la edad del ser humano (recién nacido, adulto, etc.), de su condición normal o patológica, que la retroalimentación se haga exclusivamente por medio del vestíbulo, de la visión, de ambas posibilidades o de otros sensorios (por ejemplo el tacto o, inclusive, la audición). Si recordamos que un ciego tiene informaciones referidas a su desplazamiento en el espacio mediante la audición, no nos parecerá extraño que podamos referirnos a una retroalimentación auditiva en las modificaciones posturales y motrices.

TEORÍA EFERENTE DEL MOVIMIENTO VOLUNTARIO

Por oposición a la teoría de los circuitos, que implica recepciones propioceptivas o de otra naturaleza como condición indispensable para la realización de movimientos, la teoría eferente presume que el sistema nervioso central tiene conocimiento de las características de todo movimiento voluntario, por medio de controladores de sus propias señales eferentes. Este contralor se ejercería sobre los impulsos eferentes dirigidos hacia los músculos, de acuerdo con una "orden" o disposición determinada cuya "copia" sería retenida por el sistema nervioso central (Holst, 1954; Sperry, 1960; Jones, 1972).

Las órdenes necesarias para integrar un patrón de movimiento fino implicarían una adecuada secuencia temporal o adaptación al tiempo ("timing"), la que depende del conocimiento y extensión de los movimientos previos.

En esta teoría del feed-back interno (retroacción) u otros tipos de retroalimentación podrían estar implicados en la adquisición de las habilidades motrices, pero no en el contralor directo (libre uso) del movimiento voluntario.

Dentro de los trabajos experimentales que apoyarían esta afirmación se encuentra la investigación de Taub y Berman (1968) sobre monos desafereciados bilateralmente. Estos autores llegaron a comprobar que las aferencias periféricas, desde los receptores de los miembros, no son necesarias para la realización de un patrón de movimientos complejos. Cuatro años más tarde, Taub, Perella y Barro (1972) habrían demostrado que los monos desafereciados en el momento del nacimiento podían adquirir movimientos de destreza o finos.

Según la interpretación del movimiento voluntario que esta teoría sugiere, la principal interconexión (o "loop") existente sería desde la corteza cerebral hasta el cerebelo. A dicha interconexión llegarían impulsos motores eferentes directamente derivados de aquellos dirigidos desde la corteza motriz hacia los músculos (Ruch, 1965). La funcionalidad, de esta conexión corticocerebelosa estaría en relación con la "copia" existente en el sis-



tema nervioso central, por lo que la interrelación entre estos elementos serviría para controlar los impulsos eferentes reguladores del movimiento voluntario.

Con respecto a la propioceptibilidad, esta teoría considera que no es necesaria para el control motor voluntario, basándose en los tres hechos siguientes: (los receptores articulares serían los únicos en transmitir impulsos desde los movimientos pasivos, dado que informan sobre el ángulo formado por los segmentos de la articulación; 2) el huso muscular no informaría sobre la longitud (o extensión) del músculo (Boyd y Roberts, 1953), y 3) los receptores articulares no serían necesarios para la percepción de los movimientos voluntarios (Browne, Lee y King, 1954).

En consecuencia, para la precisa retención de movimientos voluntarios sería necesario, de acuerdo con esta teoría, el contralor central de las eferencias motrices en mucho mayor grado que las eferencias provenientes de los huesos musculares. En relación con estos criterios Jones (1974) critica algunos métodos y técnicas que actualmente, están en uso con parálisis cerebrales. Rechaza la reeducación muscular de Phelps porque ésta se basaría en la descripción de espasticidades musculares aisladas, mientras que Jones reafirma que el movimiento espástico típico involucra una perturbación en la coordinación de grupos musculares. El trabajo con músculo aislados evitaría las deformidades regionales o de los ejes corporales -consecuentes a las parálisis- pero para Jones es evidente que hacer hincapié en la función aislada de un músculo implicaría soslayar el problema de la patronización secuencial en los movimientos. En cuanto a las técnicas de facilitación propioceptiva (Rood, 1954; y Kabat y Knott, 1953), Jones considera que parten de la presunción de los estímulos táctiles y propioceptivos empleados al máximo, pueden llegar a activar las vías motrices para lograr desarrollar movimientos normales en el parálisis cerebral. Si se tiene en cuenta la teoría eferente del movimiento voluntario, esto resultaría inadmisibles (Jones, 1974).

Por su parte, la técnica de los Bobath (1952,1954), significó un avance conceptual en relación con los métodos preexistentes, ya que con-

sideraba que todos los casos de parálisis cerebral comprendían fallas de control inhibitorio (más que problemas de músculos débiles o paralizados). Como es sabido, la técnica de Bobath se basa en la imposición de métodos pasivos a los pacientes. Jones (1974) deduce, en consecuencia, que la razón para realizar movimientos pasivos en los pacientes no es aceptable en la organización del control del movimiento voluntario. Según él, la teoría de las aferencias propioceptivas, actualmente usada en forma casi exclusiva de la enseñanza de modelos para la adquisición de habilidades motrices, es inadecuada para ese propósito, ya que hay bastantes evidencias que favorecen a la teoría de las eferencias motrices para los movimientos finos. Argumenta para ello que si las aferencias propioceptivas fueran por sí mismas necesarias y suficientes para el control motor, los movimientos pasivos de las extremidades podrían ser tan efectivos para el aprendizaje como los propios movimientos voluntarios del paciente. Por su parte, si el contralor central de las eferencias motrices es necesario y quizá suficiente, se desprendería que sólo el movimiento voluntario podría enseñar de manera efectiva el control motor, desde que sólo el movimiento voluntario y las respuestas motrices posturales reflejas están basados en el flujo del motor eferente.

Para Jones es obvio que se han de necesitar nuevos métodos fisioterapéuticos que se dirijan a enseñar al niño el contralor de sus movimientos voluntarios por medio de recursos visuales.

POSTURA, LENGUAJE Y APRENDIZAJE

Todos los niveles a los que se ha hecho referencia en los párrafos anteriores pueden intervenir facilitando o dificultando la aparición del lenguaje. Ya en 1957 teníamos la idea de que todas las estructuras nerviosas centrales (incluyendo la médula) intervenían directa o indirectamente en la adquisición del lenguaje, a través de circuitos sensoriomotores de interacción permanente (Quirós y Ruiz Moreno, 1957; Quirós y Gotter, 1964). Cuanto mayores sean los aportes y las exigencias corporales, tanto más puede retrasarse la aparición del lenguaje. Hemos señalado reiteradamente que la adquisi-



ción del lenguaje es un aprendizaje. Todo sistema capaz de producir aprendizajes debe tener posibilidades de actuar e informar con correctas ampliaciones e inhibiciones respecto a los estímulos recibidos. Por ejemplo, si la audición no logra ampliar e inhibir los elementos constitutivos de un mensaje hablado y los ruidos circundantes, el aprendizaje del habla se torna imposible: dentro del mismo mensaje aparece toda una serie de otros sonidos parásitos, o estímulos interferentes, que no permitan la inteligibilidad aceptable del habla.

Esta posibilidad de ampliación e inhibición simultánea de un mensaje oral sólo se logra también cuando no existen exigencias corporales diferentes. Si las deficiencias de un individuo son profundas, éste precisará niveles altos del sistema nervioso central ("programas superiores") para poder mantener su sistema postural en "servicio". Cuanto más alto sea el nivel del sistema nervioso central destinado a mantener el servicio del cuerpo, tanto mayor será la dificultad de concentrar las capacidades superiores en los procesos de aprendizaje. Naturalmente, en el individuo que tenga esas dificultades (de deficiencias en la posibilidad de concentrar las capacidades superiores en función del aprendizaje) será muy difícil la incorporación del lenguaje.

Resulta claro que podemos disponer de tres formas para evitar la interferencia del hemisferio postural en el trabajo simbólico del hemisferio "dominante" (Quirós y Schrager, 1973): 1) alcanzando posturas o posiciones que permitan el adecuado desarrollo de la potencialidad corporal, lo que puede lograrse toda vez que no existan demasiadas interferencias corporales (como podrían ser, por ejemplo, las aferencias resultantes de trastornos corporales, del dolor visceral, el cansancio, etc.); 2) bajo ciertas exigencias de gran presión ambiental o tensional; 3) colocando en actividad al hemisferio no dominante (como sería, por ejemplo, haciéndole controlar el servomecanismo de los movimientos automáticos).

Con respecto a este tercer punto es bien conocido el hecho de que muchas veces, en particular en estado de fatiga, puede obtenerse una mejor posibilidad de simbolización y concentración mientras uno camina automáticamente: esto permitiría

"mantener ocupado" al hemisferio postural, facilitando así el trabajo del hemisferio simbólico. Es evidente que cuando el trabajo mental debe continuar y comienzan a producirse signos de fatiga física o psíquica, con somnolencia, la producción de una sensación dolorosa, caminar o realizar otras actividades motrices o corporales logran mantener despierto al individuo e, incluso, pueden llegar a permitirle trabajar mentalmente. En cambio, si en las mismas condiciones de fatiga física o psíquica el individuo adopta una posición cómoda, el sueño lo domina. De no haber existido cansancio, dicha posición le hubiera permitido un correcto trabajo mental. Debemos reconocer que el caso contrario también es válido: en los casos de peligro para la vida, gran parte de las aferencias que informan sobre el estado del cuerpo son totalmente excluidas y los "servicios de urgencia" (vista, oído, aparato locomotor y a veces procesos mentales rápidos) son puestos en plena acción. En las urgencias vitales suele predominar el hemisferio postural. En las urgencias sociales se reactiva el hemisferio simbólico.

Si bien no nos ocuparemos aquí de los síntomas indicativos de dominancia correcta del hemisferio simbólico, llamaremos la atención sobre el hecho de que la falta de dominio adecuado del hemisferio simbólico se traduce en la patología lingüística por la presencia consistente de ecolalias o de perseveraciones en el habla, o de estereotipias en la escritura.

RESUMEN

El sistema postural es el conjunto de estructuras anatomofuncionales, series de partes, órganos o aparatos, que se dirigen a mantener las relaciones del cuerpo primero consigo mismo y luego respecto del espacio, así como procurar posiciones que permitan una actividad definida y útil, o que posibiliten los aprendizajes (véase capítulo 6). Este sistema no es exclusivo del ser humano, ya que existe en muchos animales, permitiendo a través de equilibrios útiles la introducción de muchos conocimientos "naturales". En cambio la potencialidad corporal (que es la posibilidad de excluir el



cuerpo para posibilitar los aprendizajes humanos) excede en mucho las restricciones del sistema postural y llega a permitir la decidida orientación simbólica de uno de los hemisferios cerebrales. Mientras en los animales los dos hemisferios cerebrales trabajan de igual manera, en los seres humanos lo hacen de diferente modo (aunque tengan similar estructura anatómica), y puede reconocerse un hemisferio simbólico o lingüístico y otro postural o corporal. Si bien se habla de "hemisferio dominante" o "hemisferio mayor" para designar el hemisferio simbólico, justo es señalar que esa "dominancia" a veces no coincide con la dominancia motriz dentro del mismo hemisferio cerebral. Sin embargo, es cierto que no puede admitirse un correcto desarrollo del lenguaje sin aceptar la existencia de una zona cerebral totalmente dedicada a este proceso y, en este sentido, "dominante" sobre los demás. Es indudable que esto tiene cierta significación para la lateralidad corporal, pero resulta obvio, con las aclaraciones que anteceden, que no se puede confundir "dominancia simbólica" con "dominancia lateral".

El lenguaje se instala sobre la posibilidad de exclusión corporal (potencialidad corporal) y neurológicamente obedece a la existencia de circuitos de acción, retroacción y retroalimentación. El conocimiento de estos circuitos es importante para comprender los mecanismos funcionales del sistema postural y de la potencialidad corporal. La acción implica toda "orden" neurógena. La retroacción es la información específica que se va generando en sentido inverso a la "acción" y sería

"unisensorial", o al menos implicaría una sola vía. La retroalimentación puede ser tanto interna como externa, obedeciendo a informaciones multisensoriales que dan cuenta de los resultados finales de la acción. Para evitar que un sistema esté sobrecargado son necesarios los procesos de inhibición, en tanto que para resolver la carga extra es necesario el entrenamiento extra de la discriminación.

Sobre estas bases funcionales se pueden analizar los circuitos fundamentales en el control postural:

- 1) Medular, "de preparación", cuya acción se cumple por medio de los reflejos de Sherrington y de Laporte y Lloyd.
- 2) Cerebeloso, con interrelaciones tronculares y de los núcleos grises de la base cerebral.
- 3) Cortical

A medida que las exigencias exteriores son mayores, o que la maduración del S.N.C. es menor, o que las deficiencias del individuo son más profundas tanto más alto es el nivel del S.N.C. requerido para mantener en "servicio" al cuerpo y tanto más grandes son las necesidades de retroacciones y retroalimentación, con lo que se perjudican en relación directa las posibilidades de aprendizajes simbólicos.

En este capítulo también se revisó la teoría eferente del movimiento voluntario por medio de contralores de sus propias señales eferentes, de tal modo que todo impulso voluntario dejaría una "copia" a nivel del S.N.C. relacionada -esta última- con una interconexión corticocerebelosa.



TEMA 3. Tonicidad y estructuración espacio-temporal

LECTURA: BASES DE LA PSICOMOTRICIDAD*

El desarrollo de la inteligencia humana en sus diferentes aspectos es el fin que pretende la psicomotricidad. Según afirma la psicología moderna, en la inteligencia se descubre una serie diversificada de funciones; entre ellas citaremos la inteligencia representativa, la inteligencia motriz y la afectiva. A estos caracteres de inteligencia corresponden elementos como la sensación, la percepción y la representación, que son básicos en la educación psicomotriz.

En relación con el desarrollo del niño, los objetivos que se fija la psicomotricidad se concretan en el nivel de las llamadas conductas motrices de base, coordinación, equilibrio, etc., de modo que con ellas se abarca en conjunto la relación del sujeto consigo mismo, la relación con el entorno cercano y la relación con el mundo de los demás.

Estos tres planos de relación nos remiten a los elementos básicos, que hay que desarrollar: el esquema corporal, la estructuración del espacio y el tiempo, y el aspecto social de la persona, respectivamente.

Antes de pasar al análisis de los objetivos específicos del ciclo preparatorio, nos detendremos en el estudio de estas nociones las que se apoyará todo el desarrollo posterior, por ser elementos básicos de la evolución psicomotora.

El esquema corporal

Recibe el nombre de esquema corporal la imagen mental o presentación que cada uno tiene de su cuerpo, sea en posición estática o en movimiento, gracias a la cual puede situarse en mundo que le rodea. No es algo innato sino que se elabora poco a poco desde el nacimiento, integrando en el campo de la con-

sciencia el propio cuerpo a medida que se manifiestan estas capacidades psicomotoras.

Esta imagen del propio cuerpo se elabora a partir de múltiples informaciones sensoriales de orden interno y externo a lo largo de tres etapas de evolución psicomotriz del niño desde el nacimiento hasta los doce años. A esta edad, la consciencia del propio cuerpo culmina en una verdadera representación mental que parece imborrable. No obstante, las experiencias posteriores pueden enriquecer más el esquema corporal, y también pueden degradarlo. Si los gestos del individuo tienden a ser automáticos, por efecto de un reforzamiento, se aminora su consciencia del cuerpo, acentuando una impresión más de robot que de persona humana. Las capacidades fundamentales se potencian con la toma de consciencia o interiorización del movimiento a realizar, al tiempo que se favorece el enriquecimiento del esquema corporal de tanto interés en el orden fisiológico y psicológico.

Etapas de estructuración

Como antes señalábamos, el esquema corporal sigue tres etapas de estructuración. La primera, hasta los tres años, es la del descubrimiento del propio cuerpo y con él la adquisición de lo que podríamos llamar el primer esqueleto del «yo». El niño va delimitando su cuerpo con relación a las personas y objetos; las experiencias que adquiere en contacto con el entorno, y especialmente la relación afectiva, corporal o no, con su madre, juegan un papel importante en este primer esbozo de la imagen del cuerpo.

Cuando llega a dominar la marcha, el niño experimenta un campo locomotor más amplio, que le permite la expansión afectiva; la exploración y percepción que están ahora a su alcance las vive de manera afectiva, en la medida que satisfacen sus necesidades. Se le abren nuevas posibilidades de desarrollo. Alcanza poco a poco una primera imagen del cuerpo a base de asociar las informaciones cinestésicas¹ y las sensaciones visuales que obtiene en su exploración.

Este primer esbozo de esquema corporal es de carácter fragmentario y analítico. En su cuerpo reconoce el niño en primer lugar los segmentos ante-

Ma. Fernández. "Bases de la Psicomotricidad", en: *Educación Psicomotriz en Preescolar y Ciclo Inicial*. Ed. Narcea, Madrid, 1990. pp. 13-31.



riores (ley céfalo-caudal) y después los miembros de la raíz a las extremidades (ley próximodistal). El cuerpo se delimita segmento a segmento y la imagen corporal está parcelada; los diferentes miembros no forman para él un todo, un conjunto. Cuando llegue a reconocerse a sí mismo al mirarse en el espejo, irá comprendiendo que cada segmento corporal forma parte de un todo organizado. La imagen parcelada irá pasando a ser una imagen unitaria.

Entre los 3 y los 7 años tiene lugar la etapa siguiente en la formación del esquema corporal. A lo largo de estos años, el niño recorre un importante proceso de afinamiento de la percepción. De ahí la conveniencia de la educación sensorial que amplíe y desarrolle su campo perceptivo.

Paralelamente, será necesario ayudar al niño a superar poco a poco el subjetivismo característico de la etapa anterior. Se trata de avanzar en la discriminación perceptiva: en primer lugar, del propio cuerpo tanto en sus partes como en su globalidad. El conjunto de las percepciones, a su vez, debe integrarlo de modo coherente y global en relación con el mundo exterior, si no en una relación dinámica, que aún no está a su alcance, sí al menos en cuanto al aspecto topológico y estático. El niño no es capaz todavía de apreciar con cierta precisión la distancia entre las partes de su cuerpo; accede, no obstante, a una representación mental del mismo, globalmente, que le sirve de referencia y orientación para situarse en las relaciones de su cuerpo con todo lo que le rodea.

Al final de esta etapa, como resultado de la interiorización de las experiencias sensoriales acumuladas, el niño con un desarrollo psicomotor normal abandona definitivamente la visión sincrética de la etapa anterior, que no diferenciaba el cuerpo del mundo exterior. Queda sustituida por una representación analítico-sintética del cuerpo que es ya un esbozo del esquema corporal.

Por último, entre los 8 y los 11 ó 12 años aproximadamente, el niño estructura su esquema corporal alcanzando la representación mental de su cuerpo en movimiento. El paso decisivo que supone esta tercera etapa consiste en la toma de conciencia del cuerpo humano en su aspecto dinámico. El niño adquiere una imagen global de la postura y percibe mejor los detalles de situación segmentaria, de las partes del

cuerpo.

Las experiencias y avances realizados en la etapa precedente proporcionan la capacidad de distinguir el cuerpo con relación al entorno; más aún, se alcanza ahora la posibilidad de considerar voluntariamente el propio cuerpo como un objeto, de manera que el niño puede realizar operaciones tanto con los objetos exteriores como con el cuerpo. Como vemos, va desapareciendo el subjetivismo y se progresa en un tipo de pensamiento operatorio.

En cuanto al espacio, si antes era el cuerpo el punto de referencia orientativo, en esta etapa hay posibilidad de salir de él y elegir otros puntos en el espacio y el tiempo que sirvan de referencia, lo cual supone la adquisición progresiva de un estado de estructuración espacio-temporal. Hacia los 11-12 años debe terminar el proceso total. De ahí la influencia de la educación psicomotriz en el desarrollo sensorial, perceptivo y representativo del niño durante la EGB, en favor de sus capacidades de adecuación corporal, intelectual y afectiva. Esta educación le proporciona los medios para desarrollar una actividad física y psíquica no mecanizada ni alienante y para tener una mayor disponibilidad de recursos.

Perturbaciones en la estructuración del esquema corporal

En los primeros años de vida, el cuerpo es para el niño pequeño el centro de todo. Como tal es el punto de referencia permanente de la percepción: observa los objetos, manipula el juguete, explora con su cuerpo... de manera que se establece relación con el mundo que le rodea a partir de una estabilidad corporal, en la medida que la evolución sea normal.

Con frecuencia el niño de los primeros niveles de la escolaridad, con capacidades básicas normales, puede encontrarse sin embargo frente a dificultades y problemas muy complejos, de tal manera que la exigencia del aprendizaje no está en concordancia con su evolución psico-fisiológica.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, fundamentalmente, es el que le plantea mayor número de problemas. Como éstos son relativos a la estructuración espacio-temporal, su solución dependerá en



gran parte de cómo evolucione el esquema corporal en el niño.

Las dificultades de orientación provocan en la lectura errores de inversión: así se confunden las letras simétricas como b-d; p-q o d-p; n-u, al invertir las de derecha a izquierda o de arriba a abajo respectivamente. También se invierte la situación de letras o incluso de sílabas en la «lectura en espejo»: por (rop); voy a ver (ver a voy) o bien es el interior de las palabras lo que sufre la inversión: por (pro). En cuanto al sentido de la lectura y la escritura, se requiere una habituación para seguir la orientación de las líneas de izquierda a derecha (en el caso de las lenguas con caracteres latinos; la escritura árabe, por ejemplo, sigue la orientación contraria). Igual ocurre con la visualización a una distancia adecuada al texto y con la lectura comprensiva que relaciona el sonido y el significado del mismo, así como el saber sincronizar los movimientos corporales-oculares, vocales, respiratorios con un lenguaje interior.

Desde el punto de vista de la psicomotricidad, la lectura es un modo muy específico y complejo de la relación que existe entre la persona y el mundo que le rodea. Con frecuencia, las dificultades con que tropieza el niño a la hora de afrontar este aprendizaje no se detectan en los primeros momentos, en caso de no ser muy acusados, sino tres o cuatro años más tarde; pueden comprometer, sin embargo, la evolución normal del niño tanto intelectual como afectiva y motriz. Por esta razón es importante averiguar las causas de un aprendizaje lento o deficiente de la lectura y escritura. No siempre los niños que lo acusan son necesariamente disléxicos o disgráficos a pesar de que en la práctica presentan las mismas dificultades que un disléxico, si bien en grado diferente.

Las perturbaciones se manifiestan en la percepción y llegan también más adelante, hacia la edad de 8 a 10 años, al ámbito motor. Por deficiencias en el esquema corporal, el niño no controla algunas regiones corporales y presenta dificultades de coordinación, padece disociaciones y manifiesta una lentitud general, tanto motriz como intelectual. En la escritura no puede evitar las manchas, los tachones, las letras que bailan y la irregularidad en las líneas.

De manera consciente o inconsciente, esta serie de perturbaciones afectan gradualmente al niño en su carácter y en su campo relacional, provocando inse-

guridades, actitudes violentas o agresivas, que dan lugar a alteraciones nerviosas permanentes en forma de tics, pesadillas, etc...

Para hacer frente a estas dificultades y llegar a superarlas, la educación psicomotriz centra su actuación en el desarrollo de ciertas capacidades fundamentales infantiles, como pueden ser la estructuración del esquema corporal y la organización espacio-temporal, basadas en la atención, la percepción y la representación, principalmente.

Elementos esenciales del esquema corporal

Continuando el análisis de las bases de la educación psicomotriz, describiremos a continuación las funciones que pone en juego el niño en la elaboración del esquema corporal. Nos referimos a la tonicidad y la relajación de la musculatura, la respiración, la coordinación del movimiento y la lateralidad.

Tonicidad

Se trata de una función de los músculos por la que éstos se mantienen de forma permanente en tensión, con un gasto muscular de energía sin ocasionar apenas cansancio al cuerpo. Está presente tanto en los movimientos como en las actitudes de reposo. Se puede considerar como «el telón de fondo de las actividades motrices y posturales, preparando el movimiento, fijando la actitud, sosteniendo el gesto, manteniendo la estática y el equilibrio»².

La actividad tónica guarda estrecha relación con la tensión psíquica. El control de ambas radica en el sistema nervioso a diferentes niveles. Así, la médula espinal y otras zonas bajas responden de las respuestas reflejas y automáticas a los estímulos sensoriales, mientras las zonas más altas como la corteza motora se relacionan con respuestas corporales controladas por procesos mentales.

Educación de la tonicidad muscular equivale por tanto, a mantener en forma el principal órgano motor -la musculatura del organismo- y ayudar a controlar las actividades cerebrales. La tonicidad muscular y la tonicidad cerebral proceden del mismo sistema complejo de control neuromuscular.



También las reacciones afectivas controladas por el tálamo proceden del nivel cerebral. Esta íntima relación que existe entre actividades cerebrales, reacciones afectivas y actividades corporales, la podemos constatar en la vida de todos los días. Para adaptar la actividad al mundo externo, al mundo de los otros, es imprescindible una actividad tónica que a su vez estimula, junto con el desarrollo de las actividades mentales y afectivas, la progresiva toma de conciencia de sí.

Coordinación

Toda una serie de componentes dinámicos entran en juego en el desarrollo de la coordinación. Bien armonizados, dan como efecto un movimiento sin desperdicio inútil de energía, que resulta eficaz a la vez que estético y con cierto ritmo visto desde el exterior.

Para obtenerlo se requiere la intervención de la globalidad de la persona, con los componentes dinámicos espaciales y temporales: el acto de dar una voltereta, por ejemplo, exige al niño un impulso y una sincronización de movimientos diferentes de brazos, tronco, cabeza, piernas, etc.; cambios de dirección; continuidad en el movimiento; elasticidad, adaptabilidad. De ahí que una buena coordinación suponga haber logrado la madurez del sistema nervioso, que es una de las condiciones principales de todo gesto motor.

Desde el punto de vista de la psicomotricidad, la coordinación consiste en el buen funcionamiento y la interacción existente entre el sistema nervioso central y la musculatura. Uno de los órganos de coordinación del movimiento es el cerebelo. Cuando existen perturbaciones suelen traducirse en la persistencia prolongada de un movimiento o bien en la interrupción de éste antes de completarlo, lo que indica además un tono mal adaptado.

Un tipo de coordinación parcial dentro de la coordinación general, con gran incidencia en el aprendizaje de la lectura y de la escritura es la llamada coordinación visomotora, también denominada óculo-segmentaria. Por el hecho de realizar la unión del campo visual con la motricidad fina de la mano o de otra parte del cuerpo, esta coordinación tiene interés para el desarrollo de la habilidad manual³, para la lectura y la escritura y otros aprendizajes a

nivel escolar.

A la hora de una planificación del trabajo en coordinación oculo-segmentaria también interesa tener en cuenta tanto los movimientos simultáneos de ambas manos o pies, que tienden a organizarse espontáneamente, como los alternativos, en que al movimiento de uno de los dos segmentos sigue el del otro con arreglo a un orden dado, y los movimientos disociados en los que ambos segmentos corporales siguen ritmos y movimientos diferentes.

Relajación

Tono y relajación van unidos. Consiste esta última en una expansión voluntaria del tono muscular acompañada de una sensación de reposo. En la educación psicomotriz, el trabajo específico de este campo busca los siguientes objetivos: el equilibrio tónico y emocional, la adaptación y regulación del tono a la acción, la disminución de tensiones y la reducción de la hipertonia.

Todos estos elementos tienen una aplicación común: adaptan la persona a la actividad, de modo que se vea libre, aún en el trabajo intenso, de crispaciones, torpezas, tensiones o cansancios exhaustivos; también ayuda a corregir las sincinesias, es decir, los gestos y movimientos parásitos, que sin necesidad se añaden sistemáticamente a otro movimiento consciente.

En general, los métodos de relajación han tenido hasta ahora una aplicación médica más que pedagógica, como terapia para lograr en el paciente una desconstrucción muscular y psíquica. En la vertiente pedagógica, las aplicaciones para el desarrollo total de la persona han aportado, en los últimos quince años, una experiencia positiva que se traduce en el mejor autoconocimiento del sujeto y en la estructuración del esquema corporal.

Las técnicas de relajación puestas en práctica presentan diversos puntos de partida; así, el método de Jacobson se basa en la expansión o relajación física para llegar a la relajación psíquica, mientras otros parten de una relajación psíquica para llegar a la relajación física.

Siendo nuestro objetivo la estructuración del esquema corporal, nos interesa partir de la relajación



física global y segmentaria, a base de una toma de conciencia del funcionamiento muscular en la sucesión de las fases de contracción y relajación.

Para el niño de preescolar y ciclo preparatorio ofrecen dificultades los ejercicios de toma de conciencia de la relajación que exijan inmovilidad y concentración; nos será relativamente fácil, sin embargo, conducirlo a una relajación global sobre la base de:

- La utilización de las sensaciones internas y externas del niño, y su exposición verbal, con la ayuda de la intervención del educador para percibir mejor una tensión-relajación.
- La limitación del tiempo de inmovilidad, especialmente en niños de temperamento nervioso o contraído, para evitar un aumento de tensiones, que tienden a producirse si las sesiones son largas.
- La elección del momento de la jornada escolar que puede proporcionar un clima de calma y de concentración. Resultaría contraproducente, por ejemplo, buscar una mayor conciencia de sí después de una gran excitación de los niños o del educador.
- La práctica de ejercicios de respiración, de manera simultánea con los ejercicios de relajación. Desde el punto de vista psicofisiológico ambos aspectos están íntimamente ligados y se implican entre sí.

Contribuye al clima de relajación y a la concentración, el empleo de imágenes mentales. Se propondrá a los niños, por ejemplo, hacer de marionetas, quedarse sin fuerza y sin peso, dormidos, jugar al robot, ser una estatua de piedra, una máquina parada y otras muchas imágenes que resultan útiles en la medida que se adaptan al ambiente sociocultural del niño, a sus conocimientos y a su vocabulario.

Respiración

Esta función vital guarda una gran relación con el psiquismo, la afectividad y otros elementos vitales del cuerpo. Cuando a nivel pulmonar y a nivel cutáneo se realiza en la forma adecuada al intercambio gaseoso, el organismo recibe un aporte fundamental para el funcionamiento de órganos vitales como el sistema nervioso o el digestivo. También contribuye a hacer más completa la relajación.

Los movimientos de la respiración pulmonar, llamados de inspiración y expiración respectivamente, son contracciones del diafragma y los músculos costales. En la medida que el niño toma conciencia de ambos movimientos aprende a controlarlos y a corregir las insuficiencias de la respiración que observamos en la mayoría de las personas.

Las deficiencias provienen, en primer lugar, del descuido del movimiento expiratorio, cuya función de vaciado de los pulmones tendemos a considerar como algo secundario. Se ha comprobado, sin embargo, que este movimiento hace que se renueve más a fondo el contenido en oxígeno de los pulmones, al expulsar el aire de reserva existente en ellos para dar cabida a más oxígeno en la inspiración. Si se deja incompleto el movimiento, como ocurre con frecuencia tanto en niños como en adultos, sólo se llena de aire una quinta parte de los pulmones, que resulta una cantidad claramente insuficiente.

Por otra parte, no basta que la respiración tenga lugar sólo a nivel torácico, sin participación del abdomen, o viceversa. Tanto en la respiración profunda y consciente como en la normal, a los dos movimientos indicados debería acompañar una serie de movimientos corporales a nivel del tórax y abdomen.

El proceso puede apreciarse partiendo de una postura de relajación en decúbito dorsal: durante la expiración el vientre se hunde, haciendo desaparecer la curva lumbar -los riñones se pegan al suelo- mientras a nivel torácico las clavículas y las costillas bajan progresivamente; al retornar el diafragma a su posición normal el vientre se aplanan. Inversamente, durante la inspiración aumenta el volumen de tórax y abdomen; la curva lumbar se acentúa y provoca un puente, las costillas se separan y las clavículas se levantan. El movimiento del diafragma repercute en las vísceras abdominales produciendo un masaje repetido.

Adquirir conciencia de estos movimientos es uno de los objetivos principales en una educación de la respiración. Además de los efectos ya indicados en el organismo, produce un mejor desarrollo del diafragma y fortifica los pulmones. Numerosos psicólogos afirman que la respiración actúa contra los estados depresivos y es la clave del control de sí mismo.



Equilibrio

La función del equilibrio que consiste en mantener relativamente estable el centro de gravedad del cuerpo a pesar de las influencias del medio, no es innata en el organismo humano sino que requiere una maduración progresiva.

Para la educación del equilibrio cuenta el educador como punto de partida con una serie de mecanismos reflejos en el niño pequeño, que realizan la regulación y el control neuromuscular del equilibrio; asimismo, los órganos sensoriales como el oído, la vista, el sentido muscular y cinestésico, junto con todas las acciones motrices, mantienen el equilibrio de las tensiones musculares.

El desarrollo de la función del equilibrio, que es parte integrante de la formación del esquema corporal, se estimula haciendo pasar a nivel consciente los actos reflejos de equilibración. Puede concentrarse la atención en las plantas de los pies, por ejemplo, y observar las reacciones que manifiestan. Si se acusa falta de equilibrio, habrá que detectar las causas, bien sean psíquicas -un problema afectivo o mental- o físicas como malformaciones óseas, perturbaciones en la vista o el oído. Las consecuencias de la falta de equilibrio afectan a toda la personalidad del niño de manera nociva, provocando inseguridades de tipo afectivo, mental y corporal, así como un estado de cansancio físico que procede de la necesidad de readaptar continuamente posturas de equilibrio.

Tres aspectos principales del equilibrio pretende desarrollar la educación psicomotriz: el que se realiza en situación estática, el equilibrio dinámico y el que se adopta inmediatamente después del movimiento. En el equilibrio estático, la toma de conciencia se dirige a los movimientos corporales compensatorios para mantener una postura de equilibrio. El equilibrio dinámico exige además la toma de conciencia de la base en que se realiza la marcha, sea el suelo o un plano elevado. El equilibrio después del movimiento es el que permite mantener una actitud equilibrada en posición estática después de una actitud dinámica, como puede ser una carrera seguida de un cambio de dirección y una parada.

Lateralidad

La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro. En más del 90 por 100 de las personas el hemisferio izquierdo se vuelve dominante y sólo en un diez por ciento se desarrollan simultáneamente ambos lados. En cuanto al predominio de sólo el hemisferio derecho, suele ser muy raro. Este predominio se manifiesta por la preferencia de un miembro determinado, ojo, mano, pie, para realizar tareas que exijan una cierta precisión. Como hemos indicado, la mayor parte de las personas son diestras, por tener predominio del hemisferio izquierdo. El zurdo puro, en quien predomina el hemisferio derecho es en realidad un caso poco corriente. Los ambidiestros presentan un desarrollo simultáneo de ambos lados y son más frecuentes que el tipo anterior. Puede darse también una lateralidad cruzada, propia de quienes muestran un predominio lateral diestro en unos miembros del cuerpo y zurdo en otros.

En el niño menor de seis años la predominancia lateral no está aun determinada totalmente. En caso de lesiones o destrucción del lóbulo temporal o de la circunvolución dominante, el lado opuesto de estas zonas del cerebro suele desarrollarse completamente, con el consiguiente desarrollo normal de las capacidades. En el adulto, con lesiones similares, se producen por el contrario, trastornos del intelecto que no se compensan sino parcialmente, según el desarrollo del hemisferio opuesto.

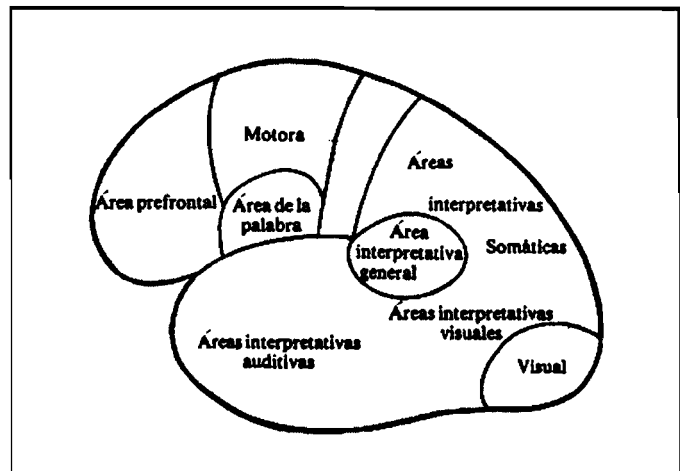


Fig. 1. ÁREAS INTERPRETATIVAS. LÓBULO TEMPORAL Y CIRCUNVOLUCIÓN ANGULAR DEL CEREBRO.

En el cerebro, el lóbulo temporal y la circunvolución angular (ver Fig. 1) comprende unas zonas interpretativas generales somáticas, auditivas y visuales. Se desarrollan más en uno de los dos hemisferios cerebrales y pueden recibir así informaciones sensitivas procedentes de ambos, así como controlar actividades motoras en ellos. Esta última función la realizan a través del cuerpo caloso, cuyas fibras, que unen zonas corticales de los dos hemisferios almacenan información en la corteza de uno de ellos, los cuales quedan disponibles para la correspondiente zona cortical del hemisferio opuesto. Funciona, por lo tanto, una asociación interhemisferial que en el caso de lesiones del cuerpo caloso se realiza desde otras zonas cerebrales, como la formación reticular y el tálamo. Del cerebro parten, gradualmente, determinadas manifestaciones, como el lenguaje, con desarrollo normal o patológico localizado en un hemisferio.

Las perturbaciones del lenguaje son en unos casos de orden fisiológico: afasia, dislexia, tartamudeos, etc. Otras son de orden psicológico debidas a inseguridades.

La afasia se caracteriza por la pérdida del lenguaje debido a una perturbación cerebral. Una de sus manifestaciones es la distasia o mal empleo de las palabras, con defectuosa construcción de las frases.

Las manifestaciones de una realización deficiente de la lateralidad pueden ser el tartamudeo y la dislexia, por ejemplo. Estas perturbaciones podrían ser la consecuencia de una falta de prevalencia manual, lo que impide que el sujeto pueda orientarse respecto a su cuerpo. No es perturbación innata, se genera progresivamente y va provocando desórdenes en el lenguaje y en las relaciones espaciales, que ya hemos mencionado anteriormente.

Las consecuencias de una mala lateralidad o de una zurdera contrariada tienen también incidencia en la personalidad por razones de índole social. Estando nuestra sociedad organizada en función de los diestros se ha tendido a oponer peyorativamente la izquierda a la derecha, y a considerar torpe al zurdo.

Desde el punto de vista educativo puede ser útil que el profesor intervenga en la consolidación de la lateralidad recibida en el nacimiento. Sin embargo, ante el problema de la lateralidad conviene proceder

de una manera individualizada. La aplicación de baterías de test -de Zazzo, Piaget, H. Head, etc.- nos permitirían descubrir posibles modos de lateralización en favor de una u otra alternativa de derecha o izquierda y favorecer la consolidación de cada lateralidad, una vez examinados los tipos existentes en el grupo de alumnos.

Tanto en el caso de los zurdos como en el de los diestros, es importante educar ambas partes del cuerpo, además de consolidar la lateralidad. Ante el caso de una zurdera pura con desarrollo motor e inteligencia normal, es preferible optar por el uso de la mano izquierda para la escritura con una pedagogía apropiada. Los zurdos y los diestros mal lateralizados requieren atención individual para evitar una dislexia, con la aplicación de ejercicios psicomotores⁴ que ataquen la totalidad de la persona.

El espacio y el tiempo en la estructuración del esquema corporal

Los movimientos del cuerpo siguen diferentes ritmos según la manera de realizarse o el tipo de desplazamiento que efectúen. Igualmente, en el movimiento son variables los espacios que ha de ocupar el cuerpo, el cual es un conjunto de segmentos articulados con desplazamiento discontinuo, no en bloque.

Al realizarse el movimiento humano en un espacio y tiempo bien determinados, es necesario tener en cuenta esta relación fundamental de los tres elementos, el cuerpo, el espacio y el tiempo, y no disociarlos artificialmente.

El espacio

A medida que el niño va ampliando su campo de desplazamiento en el aprendizaje psicomotriz, entra en contacto con espacios nuevos para él. Para llegar a dominar el espacio necesitará ir realizando experiencias personales y relacionarse con el mundo de los demás y de los objetos.

Primeramente, necesita saber orientarse, mediante el ejercicio de las funciones de observación y percepción. También ha de saber establecer sencillas relaciones espaciales entre los objetos, así como



localizarse en el espacio él mismo y localizar a las personas y objetos que tiene alrededor. La percepción que se requiere para ello no es innata en él, sino que se realiza progresivamente, tanto en relación al mundo que le rodea con todos sus componentes como respecto al propio cuerpo.

La noción inicial del niño acerca del espacio es muy elemental en una primera fase que dura hasta los tres años. En este periodo, el niño se limita a vivir afectivamente el espacio: se orienta en él exclusivamente en función de sus necesidades, y no percibe de hecho sus dimensiones ni sus formas.

Poco a poco, de los tres a los siete años aproximadamente aprende a reconocer las formas geométricas e incluso a reproducirlas en sus dibujos. Este avance demuestra que el niño domina las tres dimensiones del espacio de una manera más completa que en la etapa anterior.

La educación del factor espacio en el niño pretende, por una parte, que aquél organice el espacio en que vive y se mueve, to-mándose a sí mismo como punto de referencia o bien a otra persona y que utilice sus experiencias espaciales. En la medida que lo logra, se busca también que sea capaz de vivir, reconocer y representar gráficamente diferentes situaciones, desplazamientos, caminos de orientación, experiencias de grupo, etc.

El proceso de organización del espacio supone continuas actividades de exploración y percepción a lo largo de las etapas ya indicadas. Para ello, el niño necesita tomar conciencia de que el primer sistema de referencia es el propio cuerpo. Más adelante podrá tomar otros puntos de referencia, así como situar las cosas a partir de su propia orientación en el espacio.

Esto equivale a adquirir la orientación del esquema corporal, una vez captadas las principales nociones espaciales como pueden ser las de derecha e izquierda, arriba y abajo, delante y detrás. Cuando estas nociones pasan a ser estables y automáticas en el niño, existe ya en él la base imprescindible para poder orientar su cuerpo y lo que le rodea en el espacio.

En la toma de conciencia de la orientación del esquema corporal conviene tener en cuenta diferentes elementos anatómicos. Entre ellos podemos citar los ejes corporales, ya que el cuerpo gracias a

una serie de ejes puede estar dividido en cuatro cuadrantes⁵.

La orientación del espacio junto con la orientación del esquema corporal es un factor importante en la estructuración espacio-temporal del niño.

A medida que evoluciona en sus capacidades afectivas, motrices e intelectuales, es capaz de abandonar progresivamente el egocentrismo característico de la primera edad, llegando a transponer o proyectar la orientación de su esquema corporal en el mundo que le rodea. El sistema de referencia puede ser múltiple y estar centrado en objetos o seres vivos. La orientación del espacio y en el espacio supone una facilidad de situarse en relación con los elementos del mundo próximo.

El desarrollo de los sentidos ayuda también al niño a dominar nociones del espacio: desde, hace, por ejemplo, que indican dirección y tienen un origen dinámico, o las nociones de situación: delante, detrás, dentro, fuera, arriba, abajo.

El niño necesita también orientar en el espacio su propia posición y la acción que va a desarrollar. El sistema de referencia, además de su cuerpo, comprende otros puntos que pueden ser personas y otros seres vivos, objetos, la sala de clase, desde los cuales situar lo que le rodea. Con relación a ellos deberá situar su acción.

La estructuración de lo que llamamos espacio de acción supone por lo tanto en el niño una apreciación de su propia situación en el grupo, así como la orientación de su acción y de la acción de los demás compañeros y de cuantos le rodean.

En la educación de este aspecto es interesante aplicar siempre que sea posible ejercicios de unión de la motricidad y el grafismo. El niño seguirá recorridos de orientación, vivenciándolos corporalmente, y experimentará las nociones de agrupamiento y espaciamento. Pasará después a materializarlas empleando objetos que representen aquellas nociones en el suelo. En un tercer paso, el niño las puede representar con ayuda de símbolos utilizados y conocidos por todo el grupo, sobre un plano horizontal o vertical, por ejemplo, en un papel o en la pizarra. De esta manera va pasando más fácilmente de lo vivenciado a la representación mental.



El tiempo

Espacio y tiempo forman un todo indisoluble que solamente por abstracción podemos aislar; mientras la noción de espacio nos resulta fácil de aprehender, porque es algo que se capta de modo instantáneo, el tiempo sólo existe en sus manifestaciones o maneras de concretizarse: lo descubrimos únicamente al percibir el espacio en movimiento.

Esto significa que las relaciones espaciales y de movimiento son inseparables, incluso en abstracto, de la noción de tiempo. A su vez, el espacio se capta en el tiempo, de modo que uno y otro se entrelazan en una cadena de relaciones, manifestándose como características de los objetos y de los movimientos de éstos.

La coordinación de movimientos, ya sea en el espacio, con desplazamiento físico, ya se dé en el orden interno de la mente que reconstruye o figura acciones sucesivas, es lo que define el tiempo.

Los fenómenos temporales siguen, por lo tanto, una estructura y orden determinados, un ritmo que puede percibirse de modo particular en el movimiento humano, porque la persona no se mueve en bloque sino de manera discontinua. Los movimientos revelan en cada individuo el grado de organización y estructuración de elementos temporales alcanzado, dentro de la globalidad armónica de sus capacidades.

En la educación del esquema temporal el factor tiempo desempeña, como puede apreciarse, un papel fundamental junto a la noción del tiempo. Resulta evidente que la representación mental que cada uno tiene de sí mismo tanto estáticamente como en movimiento -es decir, su esquema corporal- no puede ser privada de las relaciones espacio-temporales.

Uno de los medios más importantes con que cuenta la educación psicomotriz para concretizar los datos temporales, es el movimiento. Por medio de ejercicios graduados es posible desarrollar en el niño cierta aptitud para reconocer, apreciar, manipular, evaluar, comparar ritmos, duraciones o velocidades por medio del movimiento. De esta manera se asegura una mayor disponibilidad psicomotriz con vistas a la adaptación frente a problemas de aprendizaje.

Las principales nociones temporales puede captarlas el niño a través de juegos y otros ejercicios psicomotores, principalmente las de momentos del tiempo: antes, después; las nociones de simultaneidad, sucesión, velocidad, periodicidad, duración y estructura rítmica.

La organización en una estructura rítmica abre al niño la posibilidad de tomar conciencia con facilidad de las concreciones del tiempo efectuadas principalmente por la música. Pueden captar entre las estructuras existentes, las de tipo intensivo, las de tipo temporal y las mixtas.

Las estructuras de tipo intensivo presentan la acentuación de uno o varios estímulos ('—'—'—').

En las de tipo temporal existe variación de duraciones, breves y largas; por ejemplo (—u—) o con separación de intervalos: (. . .). Finalmente las texturas mixtas combinan acento y duración ('—'—u—).

Notas de la lectura

¹Cfr. Glosario, pág. 67.

²MOMO, H. y LAGET, P.: Les tones musculaires, en «La presse médicale», n.º36, París 5 de septiembre de 1964.

³Véase en los libros *Expresión plástica en Preescolar y Ciclo Preparatorio* y *Por la palabra vivida al lenguaje escrito. Fundamentación del método de lectoescritura "Mar de mapa"*, de esta misma colección, los aspectos dedicados a la coordinación visomotora.

⁴Consultar las sugerencias de actividades en las Guías del Profesor de este mismo Proyecto.

⁵En relación con estos ejes véase en el Anexo de la pág. 59 "Principios anatómicos".



TEMA 4. *Afectomotricidad*

LECTURA: LA IMPORTANCIA DE LOS FENÓMENOS AFECTIVOS Y DEL FACTOR HUMANO EN LA GÉNESIS DE LA IMAGEN DEL CUERPO*

La actividad del organismo enfrentado con el medio se traduce en una rápida madurez de las estructuras corticales piramidales, sensoriales y de asociación. El ejercicio de la motricidad voluntaria le permitirá al niño asegurar un control global sobre sus automatismos y, a partir del estadio "de internalización de los esquemas", ejercer una elección selectiva en su utilización. Sin embargo, el juego de esos mecanismos, del cual depende el desarrollo funcional del niño tanto en el plano motor como en el intelectual, está en función del grado de estimulación del organismo. Sin que volvamos al análisis de la fase inicial de la conducta, recordamos, no obstante, el papel determinante de la motivación y de los fenómenos afectivos en la "activación" del organismo. De ello resulta que la maduración cortical está vinculada con la buena regulación del conjunto de la vida instintivo-afectiva que depende del rinencéfalo. A este respecto, es preciso recordar el papel que desempeña esta estructura en la activación reticular tanto en el estadio de "reactividad difusa" (conducta de exploración), como en el de "reactividad crítica" (conducta alimentaria). Pero las necesidades alimentarias y la necesidad de explorar no resumen el conjunto de los factores que estimulan la conducta; muy pronto el joven humano necesitará del contacto social para desarrollarse.

La relación madre-hijo en el pasaje de lo subjetivo a lo objetivo

*J. Le Boulch. "La importancia de los fenómenos afectivos y del factor humano en la génesis de la imagen del cuerpo", en: *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la Psicokínética*. Argentina, Paidós, 1989. pp 253-271.

Los trabajos de Freud pusieron énfasis en la influencia decisiva de las experiencias afectivas del recién nacido, las cuales pesan sobre toda relación adulta con el mundo y con los demás. En particular, el pasaje del "estadio narcisista", donde toda satisfacción de las pulsiones está vinculada con el "cuerpo propio", al "estadio objetal", donde la satisfacción depende de un objeto exterior (la madre) marca una etapa crucial en el desarrollo del yo. El doctor René Spitz aportó una convalidación experimental a esta teoría; comprobó el papel nefasto de la inseguridad engendrada por la privación del afecto materno durante el desarrollo.

Esta etapa del desarrollo ha sido dividida por los psicoanalistas en tres fases: fase narcisista (hasta los tres meses); fase preobjetal (de los tres a los ocho meses); fase objetal (de los ocho a los quince meses).

La *fase narcisista*, que corresponde al estadio impulsivo de Wallon, se caracteriza por un estado simbiótico del recién nacido con su medio, del cual no se distingue. Todas las necesidades permanecen dentro del cerco del propio sujeto y su vida se divide entre la alimentación y el sueño.

La *fase preobjetal* está señalada por un "acontecimiento social", la primera sonrisa del niño, que corresponde a un esbozo de relación. Esa sonrisa la provoca, exclusivamente, la visión del rostro humano, que constituye el primer objeto de su interés fuera de la necesidad de alimento. Gesell atribuye ese interés especial del niño por el rostro humano al hecho de que acompaña todas las experiencias de satisfacción que experimenta el niño. Spitz, por su parte, señala: "Hemos comprobado, con la ayuda de nuestras observaciones, que el niño que mama fija los ojos, invariablemente, en el rostro de su madre mientras dura la mamada, sin apartarlos hasta que se duerme en su seno". No se puede hablar todavía de relación objetal porque la madre no es individualizada y el niño sonríe ante todos los rostros

La *fase objetal*. El niño entrará en ella cuando identifique el rostro materno y reaccione con "miedo" ante la vista de un rostro extraño. Por otra parte, está insatisfecho y hasta ansioso en ausencia de la madre, que adquiere de ese modo un lugar privilegiado en el universo del niño. Este estadio



sobreviene en el momento en que su capacidad de discriminación perceptiva se ha afinado y en que se hace posible la internalización de los esquemas (4o. estadio de Piaget). Señalemos que la conducta que consiste en buscar el rostro materno en su ausencia es más precoz que la búsqueda de los objetos desaparecidos

La importancia del diálogo madre-hijo en la instalación del equilibrio emocional

"De la calidad de esos intercambios va a depender la seguridad del niño, condición *sine qua non* de la buena formación de su yo y del desarrollo armonioso de su personalidad" (Berthe Reymond-Rivier).

El niño, a partir del estadio objetal, será muy sensible a los signos y a los índices que traducen la satisfacción o insatisfacción de la madre a su respecto. Para ordenar sus experiencias motrices necesitará del acuerdo afectivo implícito de la madre, en tanto que el desacuerdo provoca una forma de ansiedad que se traduce en un repliegue. El niño, intuitivamente, posee "la experiencia vivida" de que su actividad tiene una significación positiva o negativa para el adulto, y es importante que esa significación sea expresada mediante una mímica y un tono de voz que le permitan actuar con toda seguridad y atreverse a realizar sus experiencias. *La madre va a desempeñar el rol de un objeto facilitador y que da seguridad.* A este respecto, Roger Mucchielli ha insistido en la necesidad de una estabilidad en las reacciones afectivas de la madre a fin de que el niño tenga indicios estables para regular sus acciones. La expresión espontánea, traducción del estado tónico-emocional del niño sometido a sus necesidades, pronto da lugar a una expresión de sentimientos más específicos que anuncian la comunicación intencional. La aparición y el desarrollo del lenguaje, entre los dos y tres años, enriquecerá considerablemente los medios de expresión de que dispone el niño.

Rol de la madre en la "capacidad de tolerancia ante la frustración"

Cuando el niño ha experimentado el sentido de las manifestaciones expresas de su medio, comprende la significación del "no" como desaprobación y como desacuerdo del adulto respecto de sus actividades. El "no" del adulto amenaza limitar sus experiencias y hasta limitar abusivamente su espacio. En tal caso, el "no" es vivido como una limitación del ser corporal. La frustración se ejercerá aun en el momento del destete y en oportunidad de la educación de esfínteres, cosas todas estas que se experimentan corporalmente. "Corresponde a la madre desarrollar esa tolerancia ante la frustración" (Mucchielli). Dicho de otro modo, el niño debe renunciar a un placer inmediato por temor a perder el amor materno que se ha convertido en un verdadero valor afectivo estable del cual dependen las posibilidades de inhibición. En tal caso, podremos decir con Freud "que el principio del placer" que es el de la satisfacción inmediata y el único conocido por el ello, ha sido sustituido, poco a poco, por el 'principio de la realidad' que rige al yo, encargado, precisamente, de velar por la adaptación a la realidad" (Berthe Reymond-Rivier).

* * *

Este análisis nos permite poner de manifiesto las estrechas relaciones que existen entre el desarrollo intelectual, función de la maduración cortical, y el desarrollo afectivo que depende del rinencéfalo. La energía pulsional, controlada por el rinencéfalo, provoca la actividad orgánica indispensable para el desarrollo funcional; la madurez cortical es necesaria para la distinción y la individualización del objeto por el cual el niño mostrará reacciones expresivas y afectivas específicas que darán origen a diversos sentimientos. La "estabilización de los valores afectivos" permitirá que la corteza cerebral ejerza su poder de inhibición y de control sobre las reacciones emocionales: la expresión espontánea se socializará y llegará a ser comunicación intencional, tanto más seguramente cuanto que el niño va, poco a poco, disponiendo del lenguaje.



ETAPA DE LA DISCRIMINACIÓN PERCEPTIVA (3 A 7 AÑOS)

En el transcurso del estadio del "cuerpo vivido", la experiencia emocional del cuerpo y del espacio conduce a la adquisición de diferentes praxis que permiten al niño "sentir su cuerpo como objeto total en el mecanismo de la relación". Esta unificación fundamental que corresponde al primer bosquejo de esquema corporal se sitúa en el momento de la "crisis de personalidad" de los tres años. Esta unidad es una unidad afectiva y expresiva sobre la cual se centra todo y a partir de la cual se organiza todo. "Esta primera estabilización afectivo-sensoriomotriz es el trampolín indispensable sin el cual la estructuración espacio-temporal no se puede realizar" (Mucchielli).

La etapa que estamos describiendo es un período transitorio y de preparación en la vida del niño, durante la cual deberá desprenderse, progresivamente, de su subjetividad. Sin embargo, mientras que en lo referente a las praxis su conducta se ha afinado bastante en el plano global y continúa perfeccionándose, en lo que se refiere al conocimiento está en pleno desarrollo y se caracteriza por una maduración más fina de los centros analizadores. Sólo al salir de esta etapa el niño pasará de una visión sincrética y puntillista del mundo, a una representación analítico-sintética de tipo adulto que conduce a la estructuración del espacio-tiempo. Este predominio del desarrollo de las estructuras sensoriales justifica la denominación de etapa de "discriminación perceptiva". Aún es preciso distinguir entre dos campos perceptivos:

- el aspecto de la percepción mediatizada por nuestro sistema sensorial, percepción del mundo exterior;
- el aspecto de la percepción centrada en el "cuerpo propio" que activa la función de internalización. Mientras que la función de internalización estaba latente en el estadio "del cuerpo vivido" donde toda impresión se recibía de un modo emocional, la percepción del cuerpo y de sus diferentes partes, que pone en juego una forma de atención internalizada, será al parecer un estadio importante de la concientización del

yo. Gesell expresa esta emergencia funcional de manera muy clara cuando escribe: "La conducta automanual del niño de cinco años y medio sufre cambios notables. Tiene mayor conciencia de su mano como instrumento y la utiliza en sus experiencias. Se dice de él que se las arregla mal para cumplir tareas motrices finas. En realidad, a veces se interesa menos en lo que realiza con sus instrumentos que en el manipuleo de los mismos".

Siguiendo las conclusiones de Tahary, por una parte, y de C. Daurat-Hmeljak, A. Stambak y Berges, por la otra, intentaremos demostrar que existe una evolución paralela y coordinada de la percepción del espacio y de la percepción del "cuerpo propio".

PERFECCIONAMIENTO DE LA MOTRICIDAD GLOBAL

A este respecto no hay ningún cambio significativo en relación con el estadio precedente. La motricidad sigue siendo de tipo global, mal disociada, pero el repertorio gestual aumenta. Los progresos más significativos se refieren al ajuste postural que se beneficia con una regulación tónica mejor equilibrada. Este mejoramiento del sentido postural le proporciona al niño un mejor dominio de la orientación en función de las direcciones del espacio relacionadas con el cuerpo, al par que se produce la estabilización progresiva del predominio lateral.

Pero, más que la motricidad de tipo transitivo que se ejerce de modo pragmático sobre el objeto, es el aspecto expresivo del movimiento el que debe atraer nuestra atención a esta edad, por las repercusiones afectivas que provoca.

Imitación e identificación

En el estadio del cuerpo vivido el niño era susceptible de identificación, es decir, de una imitación inconsciente poderosamente motivada por el afecto. De este modo se establecía un diálogo corporal, con la madre en particular, factor importante en el

acceso al control tónico. Esa identificación se prolonga hasta este estadio cuando durante la adquisición del lenguaje el niño imita a sus padres reproduciendo su manera de hablar y sus entonaciones. Pero a partir de los dos años y medio y durante todo el período que sigue, según el análisis de Piaget, se hace posible *la imitación diferida*, es decir la reproducción de modelos ausentes. Esta adquisición implica la representación, es decir, la internalización de modelos que existen en estado de imagen. Para Piaget, ese fenómeno que es contemporáneo del aprendizaje del lenguaje corresponde a la aparición de la función simbólica. Subrayemos la clara filiación que existe entre el fenómeno afectivo de identificación, que se traduce en la imitación inconsciente, y "su producto internalizado, la imagen", que contiene en potencia todo el pensamiento representativo.

El *juego simbólico*, que se distingue del mero juego de ejercicio funcional y que consiste en representar mediante gestos los objetos y las acciones o las personas, prolongará la imitación. De manera voluntaria, el niño imitará a tal o cual personaje real o imaginario y, con ese motivo, enriquecerá su acervo gestual y afinará su control tónico siempre de manera global, sin ocuparse de los detalles.

EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL "CUERPO PROPIO"

Entre la fase de prevalencia motriz que se concreta mediante la estabilización del predominio lateral y la representación mental del cuerpo que progresa al par que el conocimiento analítico y abstracto, se sitúa un periodo intermedio de discriminación perceptiva de las diferentes partes del cuerpo. Si bien la representación es la prolongación en un sentido de la percepción, en realidad sólo es posible cuando la inteligencia analítica verdaderamente se ha desarrollado, es decir, cuando el conocimiento figurativo ha dado paso a la operatividad.

En el estadio que describimos, la percepción de una persona en su totalidad provoca una imagen reproductora cuya internalización conduce a la representación mental global que permite la imitación diferida. No obstante, la justa apreciación

de las posiciones relativas de los diferentes segmentos del cuerpo y de sus dimensiones no es aún posible.

Una muy interesante prueba de "esquema corporal", perfeccionada por C. Daurat-Hmeljak, A. Stambak y J. Berges, que posee la ventaja de eliminar el parámetro del grafismo nos servirá de referencia para poner hitos en la evolución de la percepción del cuerpo propio. El Test de imitación de gestos de J. Berges e I. Lezine completa útilmente los datos del trabajo ya citado.

La prueba comprende tres tiempos: fase de evocación, fase de construcción y fase de reproducción, y consiste en reagrupar los elementos de un personaje:

- En la fase de evocación se presenta al niño una tabla hueca que representa un cuerpo humano sobre la cual debe disponer, una por una, las piezas a reconocer. Una vez colocada cada pieza, se retira y se pasa a la siguiente.
- En el segundo tiempo, fase de construcción que sucede de manera inmediata a la prueba anterior, el niño debe reconstruir el personaje utilizando todas las piezas. En esta fase el papel de la representación es menor y disminuye en provecho de la percepción presente.
- El tercero, prueba de reproducción, apela con exclusividad a la percepción ya que el niño posee un modelo de personaje a reconstruir, de modo que puede controlar sus realizaciones a cada instante. Los resultados manifestados por los autores son los siguientes para cuatro y cinco años.

"Hemos comprobado un fracaso idéntico en las tres técnicas. Se tienen los siguientes tipos de construcción:

- Construcciones por amontonamiento; el niño apila las piezas una sobre otra.
- Disposición periférica de las piezas alrededor de un centro en blanco.
- Búsqueda de pares; el niño coloca una al lado de otra las partes idénticas.
- Orientación de las piezas con posición vertical de algunos elementos. En ocasiones, hay como



un primer ensayo de formación de un eje vertical (el cuerpo y las piernas) y de un eje horizontal (los brazos)".

Sólo entre los seis y los siete años el niño logra reproducir la apariencia general de un cuerpo o de un rostro. Los errores más frecuentes corresponden a:

- "La lateralización (segmento derecho colocado a la izquierda y viceversa).
- La orientación (lo que va arriba, abajo, y viceversa).
- Errores de posición, sobre todo, de los segmentos intermedios (brazos) que no sirven directamente para la acción".

Sin embargo, si bien el niño no logra, antes de los siete años, una representación coherente del cuerpo organizado en sus partes, es susceptible, progresivamente, de un buen afinamiento de la percepción de su "cuerpo propio". Pensamos al respecto que se debe realizar un esfuerzo particular en el nivel de la educación para reforzar las posibilidades de internalización del niño, proponiéndole "ejercicios" de percepción del cuerpo así como se le proponen ejercicios de desarrollo sensorial.

Esa percepción del cuerpo debe congregarse datos visuales y datos kinestésicos; por ello es conveniente comenzar por educar los segmentos más fáciles de controlar por el niño, es decir, la mano y los dedos. Este paso es muy sencillo por cuanto fácilmente se puede incitar al niño, durante las praxis a las cuales se entrega: garabatear, abrir una puerta, lanzar una pelota, manipular un objeto, etc., a dirigir su atención hacia esas partes del cuerpo. Tendrá así, en forma progresiva, conciencia del juego del hombro, del codo, de la muñeca y de los dedos. En tal caso, la utilización de la verbalización permite asociar estrechamente el desarrollo del lenguaje con la adquisición de esas nuevas formas de somatognosia. La mención de las partes del cuerpo favorece la concientización de su significación conceptual y permite tomar distancia en relación con la mera percepción, lo cual es un factor determinante para el acceso a la representación

mental. A la inversa, verbalizar a continuación de una experiencia vivida y sentida de un movimiento permite al niño comprender intuitivamente el sentido y el valor del símbolo verbal que está siempre unido a un elemento de la realidad. Debemos señalar el error que sería hacer aprender verbalmente el nombre de las diferentes partes del cuerpo sin relacionarlas con una experiencia perceptiva suficiente.

Cuando "la atención internalizada" se desarrolla mediante el trabajo dirigido hacia la mano y los dedos, se puede abordar la concientización de los otros segmentos corporales de manera tal que a los seis años el niño tenga una buena "representación topológica de su cuerpo"

EL ACCESO AL ESPACIO ORIENTADO

Existe una evolución paralela de la representación del espacio y de la imagen del cuerpo. "El espacio corporal y el espacio circundante son los dos polos opuestos de la misma función primitiva... la gnosia corporal y la gnosia espacial se engendran una a la otra constantemente" (Ajuriaguerra). Por esta razón, los diferentes estadios que jalonean la adquisición del espacio coordinado no se podrían comprender sin la referencia a la evolución de la percepción del "cuerpo propio".

Hasta los tres años, el espacio del niño es un "espacio vivido" afectivamente, en el cual se orienta en función de sus necesidades y sobre la base de los esquemas adquiridos con anterioridad. Es un espacio privado de formas y de dimensiones, que Piaget denomina espacio topológico y que se caracteriza por relaciones de proximidad, de separación, de orden y de continuidad que gradualmente se constituyen entre los elementos de una misma configuración.

Entre los tres y los siete años, el niño accede al "espacio euclidiano" según la terminología de Piaget. Ese espacio homogéneo va a posibilitar, en forma progresiva, la organización de relaciones espaciales internalizadas. Jalonemos esas adquisiciones tomando como referencia las investigaciones de J.-C. Tabary:

"Cuatro años, el niño reconoce fácilmente múlti-



ples formas genéticas.

"A los cuatro años y medio puede reproducir un cuadrado.

"Hacia los cinco años, la geometría proyectiva del niño está suficientemente desarrollada como para permitir la comprensión de la noción de oblicuo y de ese modo aparece la posibilidad de reproducir un triángulo".

Al igual que para la percepción del cuerpo, es importante enriquecer el vocabulario del niño en oportunidad de sus experiencias motrices o gráficas. En particular, la comprensión de conceptos tales como: cerca-lejos, dentro-fuera, sobre-debajo, arriba-abajo, delante-detrás, más arriba-más abajo, se verá facilitada si se asocian a una serie de acciones en el espacio. El cuerpo en acción o estático será un factor esencial de referencia y de orientación que facilita el acceso del niño a esas nociones, en ocasiones utilizadas de manera ambigua y hasta impropia por el adulto.

Debemos señalar, siguiendo a Piaget, la importancia que reviste la representación mental de la recta, que está lejos de ser elemental y no representa un concepto topológico. "Para transformar una mera línea (concepto topológico) en una recta, es preciso introducir un sistema de desplazamientos, de distancias y de medidas: la representación de la recta supone un espacio proyectivo o euclidiano"

A este respecto, reparemos en la importancia que reviste la conducta de "puntería" que representa el modo de construcción operatoria de la recta. Esta conducta es la que utilizamos cuando colocamos a dos niños sentados uno frente al otro y les pedimos que hagan rodar la pelota de uno hacia el otro. La actividad gráfica es igualmente rica en ejercicios de puntería. La representación mental de la recta conduce a la noción de eje, de capital importancia en los desplazamientos orientados y en el mantenimiento de la permanencia de ciertas relaciones. Es a partir del cuerpo como elemento de referencia que se organizarán los ejes. El tronco y las piernas materializarán la vertical; los brazos extendidos, la horizontal. Cuando, hacia los seis años, el niño haya tomado conciencia de la diferencia entre su derecha y su izquierda y lo haya verbalizado, la orientación de su propio cuerpo

habrá finalizado. De modo que tendrá conocimiento de adelante, atrás, alto, bajo, derecha e izquierda de su cuerpo, y podrá proyectar esa orientación corporal hacia el espacio. El niño tendrá acceso entonces a un espacio orientado a partir de su "cuerpo propio", multiplicando sus posibilidades de acción eficaz.

* * *

El estadio de la discriminación perceptiva es transitorio y corresponde al subperíodo de preparación del estadio de las operaciones concretas de Piaget. El niño se libera progresivamente de un tipo de representación figurativa para acceder al pensamiento operativo que comenzará hacia los siete años. Descubrirá su cuerpo y el mundo exterior en virtud del afinamiento perceptivo, pero este descubrimiento no es todavía suficiente para que pueda insertarse en el universo objetivo de los adultos. Así pues, en cierto modo, permanece encerrado en su subjetividad y en gran medida tributario del afecto y de la protección del adulto. Subrayemos de nuevo la importancia que reviste para el niño realizar sus experiencias en un clima de seguridad y permisividad creado por la actitud comprensiva del adulto que no debe, sin embargo, estar desprovista de firmeza para imponer ciertos límites a sus actividades.

ETAPA DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL DEL "CUERPO PROPIO" EN MOVIMIENTO Y PENSAMIENTO OPERATORIO (7 A 12 AÑOS)

En el transcurso de la etapa de la "discriminación perceptiva", las áreas de proyección sensoriales específicas evolucionan hacia una mayor precisión en el análisis. Por otra parte, se establecen relaciones entre los diferentes puntos del objeto a percibir y entre los diferentes campos perceptivos que intervienen en la exploración: campo visual y campo auditivo. No obstante, la motricidad conserva el mismo carácter global y las adquisiciones que acabamos de enumerar casi no parecen influir, en forma significativa, en su evolución. Si bien el



poder de inhibición de la corteza mejora, su influencia sobre la sustancia reticulada no se ejerce todavía sino de una manera global, provocando eventualmente un descenso del "tono no específico" susceptible de disminuir la importancia y el carácter explosivo de las manifestaciones emocionales. Pero ese poder de control no es suficiente para modificar voluntariamente la tensión de tal o cual grupo muscular o un detalle de actitud. Así pues, de los tres a los siete años estamos en presencia de un verdadero estadio intermedio o de latencia durante el cual el ámbito perceptivo adquiere un firme avance en relación con el ámbito representativo, del cual dependen, como ya hemos visto (véase pág. 169), las posibilidades de control más fino de la motricidad. El estadio de los siete a los doce años será, pues, un estadio clave en el aprovechamiento de las adquisiciones estructurales de la edad precedente.

ESQUEMA CORPORAL Y EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA

En esta parte de nuestra obra nos referiremos a los trabajos de Piaget.

El concepto de imagen en Piaget

- La imagen mental es un símbolo más y aparece entre el segundo y tercer año.
- La imagen mental es una imitación internalizada.

Así pues, es preciso conceder una gran importancia a la imitación que permite el pasaje de la actividad sensoriomotriz a la función simbólica. Los trabajos de Wallon se asocian a los de Piaget para precisar la importancia que es necesario acordar a los fenómenos afectivos y a la identificación. Una vez que la madre ha sido distinguida como objeto y mediante el juego del "diálogo tónico", la imitación consistirá, para el niño, en integrar corporalmente sus actitudes y en experimentarlas como propias. Sin embargo, habrá que esperar a la edad de cinco a seis años para que las experiencias tónicas y motrices del niño, sometidas a una con-

frontación con los datos visuales, conduzcan a una primera imagen sintética del cuerpo. En efecto, la mayoría de los autores admiten que entre los cinco y los seis años, en circunstancias de realizar el Test del muñeco, se le da a éste su forma completa. Advertimos, no obstante, que sólo se trata de una "imagen reproductora", en el sentido que le da Piaget. Esta "imagería" permanece estática y no es sino la transcripción de un "esquema postural" que no se puede identificar plenamente con el "esquema corporal". Para pasar del "esquema postural" estático a una "imagen del cuerpo", soporte del aprendizaje motor con representación mental, es preciso pasar de la "imagen reproductora" a la "imagen anticipadora", característica del estadio de las operaciones concretas.

El concepto de "operación"

No utilizaremos este concepto en el sentido corriente del término, sino en el que se le da actualmente en psicología genética como corolario de los trabajos de Piaget.

Una operación es una acción:

- Internalizada, es decir, efectuada no realmente sino en pensamiento; *puede, por ende, guiar a una acción efectiva.*
- Reversible. "Una operación es aquello que transforma un estado A en estado B, dejando, por lo menos, una propiedad invariante en el curso de la transformación y con un retorno posible de B a A, anulando la transformación".
- Que puede coordinarse con otras operaciones en una estructura de conjunto.

Aplicación de estos datos a la representación mental del "cuerpo en movimiento"

En el transcurso de los estadios precedentes, el objeto situado en el espacio y en el tiempo, se ha constituido en forma progresiva. "Al mismo tiempo el propio cuerpo es concebido como un objeto más" (Ajuriaguerra). Mediante el juego de la actividad perceptiva, que impone un desplazamiento de la atención del "cuerpo propio" al "mundo exterior"



y viceversa, la experiencia interior y la experiencia exterior se distinguirán por primera vez. Las primeras imágenes anticipadoras estarán referidas primero a las operaciones dirigidas hacia el objeto. En el momento de encarar un problema nuevo que implica la adquisición de una nueva praxis, el movimiento a innovar se definirá mediante la imagen de la transformación a imprimir al objeto y no mediante una imagen del movimiento a efectuar. En efecto, sabemos que los detalles se organizan a partir de "la intencionalidad global que conduce hacia la acción a ejercer sobre el objeto". En el momento del pasaje del tipo de aprendizaje por "comprensión" al de aprendizaje secundario (entre nueve y doce años) "la operación" podrá conducir no sólo hacia el objeto externo, sino también hacia el "cuerpo propio". La ley de transformación se definirá mediante la estructura rítmica internalizada del movimiento. La propiedad que permanecerá "invariante" durante la transformación será la estabilidad relativa de la postura mantenida a partir del "esquema de actitud" internalizado. Volvemos a encontrarnos, con distinta formulación, con lo que expresaba Wallon cuando hablaba, con referencia al movimiento, de un segundo plano representado por la postura y las regulaciones tónicas correspondientes, y de un primer plano creado por las contracciones clónicas.

Subrayemos la importancia que reviste en la estabilidad del referencial, el eje corporal orientado, adquisición que se logra hacia los siete años. Lo que Piaget llama "coordinación externa" de las praxis corresponde a la posibilidad de coordinar varias operaciones, lo que constituye su tercera propiedad.

De modo que el "esquema de acción" asociado al "esquema postural" corresponde a una "imagen anticipadora", contemporánea del estadio de las operaciones concretas. En realidad, a partir de este tercer estadio de la "representación mental del cuerpo propio", la imagen del cuerpo se compone de dos imágenes: una, el "esquema postural" que es el referencial de estabilidad. otra, que es la imagen dinámica correspondiente al "esquema de acción".

INTERPRETACIÓN SEGUN UN "MODELO" NEUROLÓGICO

Hasta ahora eran las estructuras nerviosas, filogenéticamente las más antiguas (véase pág. 243), las que regían la conducta de un modo "afectivo-motor". Una experiencia vivida del cuerpo realizada en buenas condiciones de equilibrio emocional asegura una buena regulación y una buena "flexibilidad" de ajuste del tono. Por lo tanto, la percepción asume un aspecto cada vez más finamente discriminativo y pronto va a poder desempeñar un papel más efectivo con referencia al control de la motricidad voluntaria. En ese momento se producirá la finalización del metacircuito poniendo en condiciones, simultáneamente, al rinencéfalo y a la corteza discriminativa y asociativa, de desempeñar sus respectivos papeles en la dirección y el control de la conducta.

Ese enlace de las estructuras nuevas con las antiguas, mediante el juego de las relaciones verticales, va a posibilitar el pasaje de "la imagen del cuerpo" a la esfera "perceptivo-cognitiva" integrando los datos de la experiencia "sensorioafectiva" del "cuerpo vivido".

Desde un punto de vista funcional, la intervención de las estructuras corticales se producirá, a la vez, sobre los aspectos tónico y clónico de la motricidad, es decir, sobre el ajuste postural y sobre el ajuste de las praxis. A partir de un "esquema postural" consciente, el niño de nueve años será capaz de relajar voluntariamente tal o cual grupo muscular sin que ese esfuerzo provoque sincinesias ni el desplome de la postura global. Es la edad en que la relajación voluntaria y el control de la tensión son posibles sin que se produzcan trastornos en la postura inicial. En forma paralela, el control de la mímica y de las reacciones emocionales primarias va a mejorar y asistiremos al pasaje de una forma de expresión espontánea a una forma de expresión más socializada pero que se expone a llegar a ser convencional e inauténtica.

Esas nuevas posibilidades se explican por la influencia creciente que adquiere el tálamo específico en relación con las áreas sensitivas primarias. Dicha formación del tálamo va a ejercer un control cada vez mayor sobre la sustancia reticulada que



no estará ya tan sólo sometida a la estimulación rincefálica inhibida globalmente por la corteza cerebral. Constituye un verdadero pasaje de un control cuantitativo a un control cualitativo.

Los cuerpos estriados, centros de comando de los automatismos, los cuales hasta ahora habían realizado su cometido sobre todo por intermedio del circuito subcortical, en adelante van a estar sometidos a la influencia más rigurosa de la corteza en virtud de la activación del circuito superior ascendente. La mejor discriminación perceptiva, de la cual es capaz el niño de seis años, provoca una mejor disociación motriz para los gestos aislados y "sin significación", lo que podría ilusionarnos acerca del valor funcional de ese circuito. En realidad, su eficacia sólo es cierta cuando el niño adquiere la posibilidad de modificar a voluntad un elemento de un automatismo en vías de desarrollo sin falsear el juego global de ese automatismo. Paradójicamente, en el momento en que dicha función de disociación de la corteza se manifiesta, la motricidad de tipo global que hasta ese instante era armoniosa, durante todo un período va a perder la soltura. Es el indicio del pasaje a un tipo de motricidad más "corticalizada".

LA ESTRUCTURACIÓN ESPACIOTEMPORAL

El aprendizaje con representación mental de un "esquema de acción", verdadera "operación" referida al "cuerpo propio", coloca a éste momentánea y voluntariamente en situación de objeto (y no en forma inconsciente como en el "drill"). El pasaje del estadio de orientación en el espacio al estadio de estructuración espacio-temporal es la prolongación de esa actitud objetivante con respecto al cuerpo, en el plano gnoscológico; Piaget lo denomina "descentración", lo cual significa que hasta el momento el centro absoluto de referencia era el "cuerpo propio", a partir de cuyas impresiones y sensaciones se organizaba todo, y que desde ahora (siete a ocho años) el niño va a poder elegir otros referenciales y situarse de acuerdo con otras perspectivas. Es en este momento cuando, según Piaget, las nociones de derecha e izquierda no son ya propiedades del cuerpo del niño, sino que están

sujetas a transformaciones y sobre las cuales se puede operar. Esta nueva posibilidad aparece hacia los siete años, cuando el niño es capaz de reconocer las nociones de derecha e izquierda en los demás y cuando la imitación pierde su carácter especular (véanse los Tests de imitación de gestos de Berges y Lezine).

En este estadio del desarrollo, el niño puede organizar su "espacio proyectivo", es decir, situar los objetos uno en relación con otro según sistemas coordinados que dependen de determinadas referencias o ejes significativos. Al mismo tiempo, el niño podrá representar las relaciones relativas entre los objetos de manera simbólica. Lo cual permite operaciones sobre un espacio virtual que lo encaminan progresivamente hacia el dominio de la inteligencia abstracta.

No es nuestro objetivo desarrollar aquí todos esos temas; nos reservamos la tarea de hacerlo, de un modo concreto, proponiendo los ejercicios correspondientes, en la reedición de nuestra obra práctica *L'éducation par le mouvement* (La educación por el movimiento). Limitémonos a señalar algunos hitos:

- Siete años: reconocimiento de la derecha y la izquierda en los demás. Posibilidad de esbozar el esquema del muñeco de perfil. Posibilidad de reproducir un rombo "lo que requiere establecer una relación precisa entre los diferentes ángulos y lados".
- Ocho años: el niño va a poder situar a tres personas, una en relación con otra, con referencia a su propia orientación.
- Entre ocho y doce años: se producirá el pasaje del "espacio proyectivo", en el cual se respetan los ejes y las relaciones, a un verdadero "espacio euclidiano" en el cual se respetan las proporciones y dimensiones. En el transcurso de este período se podrán utilizar con fruto todas las representaciones gráficas y sus transformaciones.

"ESQUEMA CORPORAL" Y DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO

En la edad del jardín de infantes, la confrontación



de su voluntad con la de los otros permite al niño salir un poco de su propia subjetividad y le da una representación más objetiva de la realidad. La relación con los demás contribuye, pues, a hacer pasar al niño de siete a doce años del estadio sincrético a una forma de percepción más próxima a la del adulto. Pero, inversamente, esa aptitud que ahora tiene de situarse en diferentes puntos de vista le va a permitir interrogarse mejor acerca de las intenciones de sus compañeros y, por ende, acceder a la cooperación. No obstante, "dicha cooperación" no se aprende de un día para el otro; "al principio es limitada y sólo hacia los diez años adquiere su plena significación de camaradería, de fair-play, de solidaridad" (Berthe Reymond-Rivier).

La experiencia de la cooperación se podrá utilizar con fruto en el juego en común.

Es en esas situaciones educativas que se pueden vivir las actitudes sociales de organización, de comunicación y de cooperación. En esas mismas situaciones se plantean los problemas de leadership y de rivalidad en el seno del grupo.

Observemos que en este tipo de actividad la relación del grupo con la tarea se puede encarar en dos niveles: en el nivel de la tarea propiamente dicha, que cristaliza la actividad del grupo e implica a cada uno de sus miembros; en el nivel del propio funcionamiento poniendo en juego las relaciones interhumanas en el seno del grupo. El rol del educador debe ser doble:

- ayudar al grupo a realizarse en el plano de la tarea y de los procedimientos que permitan al grupo de trabajo progresar hacia esos objetivos;
- facilitar la concientización de los elementos socioafectivos que puedan frenar la marcha del grupo: tensiones entre miembros, conflictos por el status en el grupo, competencia entre "bandas", agresividad...

En la medida en que el educador permita una mejor autorregulación del grupo en relación con las dificultades de la tarea propiamente dicha y en relación con los problemas internos, se alcanzará verdaderamente el objetivo de socialización.

En esta edad se buscarán las actividades de formas competitivas, a mitad de camino entre las con-

ductas egocéntricas y la cooperación, ya que existe el deseo de medirse con los demás. El interés que ofrece la competición en el plano de la socialización es que exige la estructuración progresiva del grupo y el respeto de reglas aceptadas por todos, de modo que desarrolla en el niño, poco a poco, una moral. No una moral prefabricada, venida del exterior, sino una moral autónoma, nacida de la actividad común, fundada en una solidaridad cierta.

Pero en el niño, la competición permanece como juego, una verdadera actividad "agonal" que corresponde a la necesidad auténtica de afirmación de sí. Sin embargo, si se inspirara en modelos propuestos por los adultos podría impulsar a la rivalidad.

Wallon subraya el peligro de la competición mal empleada: "El espíritu de equipo, o más bien el espíritu de grupo, ha sido aprovechado en forma lamentable por algunos educadores. Por ejemplo, me he enterado de que en algunos colegios los alumnos de una misma clase eran separados en dos secciones y esas dos secciones se convertían en rivales. Creo que es malo sacar provecho de esta edad del niño para desarrollar en él el espíritu de competencia y de antagonismo colectivo. Con ello sólo se obtiene un mal espíritu de cuerpo y el despertar de un sentimiento que no es de solidaridad sino de dominación respecto de otro grupo".

En educación, pensamos que es menester tender a superar el espíritu competitivo y cultivar el espíritu de cooperación. *El papel del adulto en la animación de los juegos colectivos sería fructífero para el desarrollo social del niño si se fijara como objetivo la regulación de las relaciones interpersonales en el seno del grupo.* En ocasiones, por el contrario, tiene tendencia a desempeñar el papel del consejero técnico que intenta enseñar al niño las modalidades de las prácticas adultas con objeto de permitirle progresar en el nivel del éxito. Esta actitud presenta, desde nuestro punto de vista, un triple inconveniente en el plano de la formación:

- Propone al niño formas de conducta heterónomas, trasplantadas del exterior directivamente y, a menudo, mediante el entrenamiento.
- Le pone trabas al niño en sus propias investiga-



ciones, tanto en el plano del ajuste motor a la situación, como en el plano de relación con los demás, puesto que "el instructor" centraliza en su persona toda la relación, por lo que naturalmente se ve conducido a un tipo de pedagogía autoritaria.

- No permite el descubrimiento de los demás y la experiencia vivida de las relaciones interpersonales. De modo que constituye más el aprendizaje de cierto conformismo y aun de un formalismo, que el acceso a la verdadera socialización.

Conclusión

El reconocimiento de la lenta evolución de la motricidad, desde las reacciones expresivas espontáneas hasta la disponibilidad consciente, pone de manifiesto la continuidad de los aspectos afectivo-motor, perceptivo y conceptual. La manifestación de las estructuras supone, inicialmente, una maduración inducida por factores intrínsecos: los organizadores embrionarios. Pero esta organización progresiva no es la mera revelación de estructuras pre-existentes; el papel estimulante del medio y del ejercicio irá siempre en aumento en el curso del desarrollo, sobre todo en el momento en que "la corteza cerebral", soporte de la función perceptivo-cognitiva, comience a controlar más estrictamente a las estructuras límbicas y subcorticales que rigen la conducta tonicoemocional. La aparición progresiva de las estructuras nerviosas provoca una serie de manifestaciones funcionales. A este respecto, "la imagen del cuerpo", alrededor de la cual se organiza la personalidad y que constituye su arista psicomotriz, evoluciona en tres etapas a cuyo término es posible inferir características funcionales muy significativas.

A los tres años el esqueleto de un "yo" conquistado a través de la experiencia global de la praxis y el "diálogo tónico" con la madre se ha constituido.

A los seis años "la imagen del cuerpo" es una "imagen postural" de carácter estático que puede apreciarse por medio de los tests clásicos de "Esquema Corporal". Si es operatoria, el niño es susceptible de adoptar una actitud dada, sea por

imitación, sea como consecuencia de una señal verbal, sin pensar en los detalles de ejecución que deben permanecer inconscientes. Pero esta "imagen del cuerpo" simple se puede limitar a un "conocimiento" de la configuración corporal y de las relaciones de sus segmentos, verificable mediante el Test del muñeco, el que por lo mismo resulta engañoso. El Test de imitación de gestos nos parece que refleja más fielmente el nivel exacto de "la imagen postural".

El estadio de siete a doce años representa una etapa clave en la estructuración del "esquema corporal" ya que en ella se integran los datos de lo vivido y los datos perceptivo-cognitivos, condición necesaria para la unidad afectiva e intelectual del ser. El niño, susceptible ahora de tomar distancia en relación con el compromiso inmediato de la acción, accede al estadio de las "operaciones concretas". El "Esquema de Acción", verdadera imagen anticipadora, le permitirá tomar a su cargo la propia motricidad. Para que esta aptitud se manifieste se requieren tres adquisiciones fundamentales: posibilidad de internalización desarrollada mediante el afinamiento del campo kinestésico, un buen "Esquema de Actitud" que asocie los datos visuales y los datos kinestésicos y, finalmente, la posibilidad de integrar el conjunto de esas informaciones de acuerdo con una sucesión temporal internalizada. Merced a esta internalización, convertida de ese modo en conciencia de sí imaginada en el curso de una acción, el niño de diez a doce años tendrá la posibilidad de modificar un automatismo en vías de ejecución, sin exceso de sincinesias y conservando su estructura de conjunto.

Lo que se denomina educación psicomotriz es la ayuda que se le da al niño para permitirle disponer de una "imagen del cuerpo" operativa. No obstante, en muchos casos el período de siete a doce años se caracteriza por un corte entre la "representación mental" y la realización motriz, que tiene como consecuencia la división entre la esfera intelectual y la esfera afectivomotriz. Ese desequilibrio se exagera aun por la mecanización que demasiado a menudo es norma en la enseñanza y que está dirigida tanto hacia los mecanismos mentales como a la motricidad. En este último caso, "la imagen del cuerpo" permanece fijada. Por el con-



trario, si esta estructura ha adquirido todos sus caracteres, se distingue por la plasticidad y va a continuar enriqueciéndose en el curso de las experiencias motrices. En el momento de la pubertad, si se manifiesta algún desequilibrio entre lo afectivo y lo intelectual, el despertar de la sexualidad amenaza con agravarlo. En esta edad, el rápido desarrollo de la fuerza muscular y de los "factores de ejecución", en general, le conferirá al cuerpo "poderes" que no dejarán de modificar la imagen del cuerpo aunque

conservan las características fundamentales de la edad precedente.

Para concluir, formulamos la hipótesis de que una concepción psicomotriz de la formación que se apoye en los datos de la ontogénesis, tiene todas las probabilidades de asegurar un desarrollo armonioso que se traduce, a la vez, en una motricidad eficaz y expresiva y en un buen equilibrio emocional, condición indispensable para el enriquecimiento de las funciones mentales.



TRASTORNOS PSICOMOTORES EN EL NIÑO
.....



PRESENTACIÓN

Los textos seleccionados para la tercera unidad proporcionan al estudiante la posibilidad de identificar los trastornos psicomotrices en el niño de edad preescolar, a fin de intervenir en su valoración oportuna a través de conocimiento y manejo de un instrumento de valoración psicomotriz.

En este sentido, Bucher, H. se acerca a la noción de trastorno como una de las más difíciles de definir, por su carácter multifactorial por un lado, y su condición particular para cada sujeto, lo que conlleva necesariamente a la ambigüedad del término.

Tal es el caso del trastorno del esquema corporal que se constituye a menudo como un aspecto de la dificultad experimentada por el sujeto en la búsqueda de su propia identidad y en la construcción de su personalidad, mientras que los trastornos de la organización práxica traducen, al mismo tiempo que refuerzan, la precariedad de su inserción en la realidad social.

Bajo otra concepción Tasset, J. nos presenta una clasificación rígida y poco flexible de los trastornos psicomotores, lo que nos permite realizar una reflexión respecto a no considerar el trastorno como algo definitivo y, se impone la necesidad de reconsiderar los datos esenciales que permitan superar su aspecto formal.

Finalmente, Bucher, H. recupera un instrumento indispensable para el reeducador al integrar los distintos aspectos a valorar en una situación prueba en el niño y retomar las etapas anteriores, negadas o mal realizadas e intentar reconstruirlas de manera más armoniosa.

TEMA 1. *Clasificación de los trastornos psicomotores*

LECTURA: LOS TRASTORNOS PSICOMOTORES*

que hay de disociar estos trastornos del contexto de conjunto en el que se desarrollan.

Los trastornos psicomotores y los trastornos afectivos están estrechamente intrincados, se interinfluyen y refuerzan mutuamente.

Relación y técnicas se completan y asocian para intentar devolver al sujeto no sólo mayores posibilidades, sino también más autonomía y equilibrio.

MANIFESTACIONES. ABORDAJE TERAPÉUTICO

No nos corresponde a nosotros elucidar la noción de trastorno psicomotor, y este capítulo contiene más interrogantes que afirmaciones sobre este punto.

Más allá de las incertidumbres que expresan, nuestras reflexiones se dirigen a la imposibilidad

A.- PRINCIPALES ASPECTOS DE LOS TRASTORNOS PSICOMOTORES

La noción de trastorno psicomotor es una de las más difíciles de definir: intrincación de los factores, carácter evolutivo de las manifestaciones, multiplicidad de las formas y los contenidos. Toda prueba de clasificación choca con esta movilidad, con esta

*H. Bucher. "Los trastornos Psicomotores", en: *Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la Reeducación Psicomotriz*. Barcelona, Ed. Masson, 1988. pp. 3-13.



interpenetración, y nuestros conceptos son impotentes para establecer distinciones lo bastante claras entre las diversas categorías de dificultades, para diferenciarlas verdaderamente como a entidades autónomas.

En este terreno nada es simple, nada se desarrolla de forma lineal. Los trastornos que hemos podido observar traducen siempre una perturbación de conjunto particular para cada sujeto y para un momento dado. Estrechamente intrincados en una historia, nos es casi siempre imposible descubrir su origen y aprehender sus diversas repercusiones.

Nociones que podrían parecer determinantes o determinadas, como las de «dotación» y «maduración», plantean ya el problema en términos ambiguos.

Esta dotación, cuyo balance tratamos de establecer, ¿a través de qué intercambios, relaciones y experiencias se ha desarrollado?

¿Qué relación existe entre su estado actual y sus potenciales primitivos?

¿Cuál es la realidad dinámica de esta maduración?

¿En qué medida este «posible» es verdaderamente realizado, tomado en consideración, integrado, utilizado, investido por el sujeto?

Vistos con la óptica de esta dinámica evolutiva, los trastornos psicomotores que comprobamos, aparecen como síntomas de un disfuncionamiento de conjunto, donde marchan paralelas y se interfieren diversas influencias, por lo cual es difícil saber lo que, aparte todo origen deficitario, depende de un proceso psicoafectivo o de una alteración funcional.

Esta intrincación de factores, variantes e incógnitas, nos arrastra a una concepción particular de la reeducación psicomotora, donde las interferencias serán también múltiples, y la acción rebasará ampliamente el dominio de la perturbación comprobada.

Algunos aspectos de los trastornos psicomotores se vuelven a encontrar con gran frecuencia en los sujetos que hemos observado¹. Es lo que ocurre en los *trastornos del esquema corporal y de la estructuración temporospacial, los retrasos de maduración y algunas disarmonías tónicomotoras*.

Si es posible describir para cada uno de estos trastornos los elementos que aparecen más característicos, hemos de señalar, sin embargo, la extrema individualización que presentan sus manifestaciones. Son posibles todas las dosificaciones, todas las fórmulas: desde un ligero trastorno, discernible sólo en un examen cuidadoso, hasta la perturbación masiva; desde el déficit aislado, al disfuncionamiento global, en el que se asocian, en diversos grados, los diferentes aspectos citados.

La gravedad de los casos no es siempre proporcionada al trastorno comprobado, al fondo más o menos atormentado sobre el que se desarrolla, la molestia más o menos acentuada que suscita, la vivencia más o menos catastrófica que entraña, y que modifica notablemente su expresión y su alcance.

Además, a menudo se establece una especie de compromiso entre las dificultades del niño y las exigencias de la vida corriente. Al precio de esfuerzos más o menos costosos, de diversos acomodamientos, se lleva a cabo una adaptación relativa, equilibrio frágil que deja al sujeto a merced de imprevistos en un campo de experiencia frecuentemente limitado y sin flexibilidad.

Así, nuestra intervención puede inscribirse únicamente en un conjunto, teniendo en cuenta no sólo las dificultades comprobadas, sino también el lugar que ocupan en el desarrollo de la personalidad del niño y la forma de reorganización adoptada para compensarlos.

I.- TRASTORNOS DEL ESQUEMA CORPORAL (Y DE LA ESTRUCTURACIÓN TEMPOROSPACIAL)

Cuando se nos envía un paciente etiquetado como «trastorno» o «insuficiencia del esquema corporal», tropezamos con una dificultad que proviene, a la vez, de la complejidad de la noción misma y de la imprecisión del diagnóstico.

En efecto, los trastornos del esquema corporal cubren toda una serie de posibilidades, todas las cuales no son accesibles a una observación objetiva, y nuestra apreciación se hace casi siempre a partir de datos extremadamente fragmentarios y fluctuantes.



En nuestro balance tenemos esencialmente dos aspectos de este «esquema corporal»:

- Un aspecto de «*conocimiento del cuerpo*»: dato intelectualizado, función del nivel. que no siempre es significativo; un conocimiento corporal correcto, que no significa forzosamente ausencia de trastorno.
- El segundo aspecto, el de la «*utilización del cuerpo*» es, de hecho, el elemento más importante de nuestra observación, y, en general, a este nivel es donde se traducen más claramente las dificultades. Sin embargo, se han de subrayar también aquí las numerosas compensaciones que se producen y que son susceptibles de enmascarar, en cierta medida, el trastorno profundo. Partiendo de experiencias empíricas se han conseguido ciertas formas de adaptación a las situaciones de la vida corriente, y a menudo se comprueba que ciertos sujetos que tienen un esquema corporal malo pueden alcanzar muy bien determinado nivel de utilización del cuerpo.

Por tanto, el examen profundo o la observación prolongada son necesarios para precisar claramente dificultades que muchas veces se encuentran sólo a través de la fragilidad de las realizaciones. En efecto, los elementos de respuesta de que dispone el niño quedan entonces estrechamente ligados a las condiciones mismas de su adquisición, y toda nueva puesta en situación, todo elemento imprevisto, son susceptibles de desorganizarlos.

De esta forma, en el examen psicomotor hecho de acciones simples, pero presentadas de una forma no habitual para el niño y para las cuales no tiene «esquemas» ya experimentados, las insuficiencias aparecen a través de la imprecisión de los actos, su falta de organización, la torpeza en su utilización no sólo del cuerpo, sino también del espacio y de los objetos (manifestaciones poco justificadas, a menudo, por el nivel de dificultad de estas pruebas).

Si, pese a todo, algunos sujetos llegan a un resultado correcto, lo consiguen sólo a costa de un importante esfuerzo, que no es por ello menos significativo. La hipervigilancia, el supercontrol, las vacilaciones, las actitudes de perplejidad y la lenti-

tud en las respuestas hacen perceptible este esfuerzo, y no es extraño que surja la fatiga y provoque confusión, bloqueo o una descompensación repentina.

Encontramos estas mismas reacciones en el curso de la reeducación, cuando el sujeto se ve obligado a organizar y producir su actividad arrancando de sus puntos de partida personales. A ello se añade muy a menudo la comprobación de una extrema pobreza a nivel de la «invención» y de la iniciativa. En conjunto, la actitud da la impresión de algo desvaído, expresando el malestar que se siente para situarse en el espacio y en el tiempo y para ordenar estos diversos elementos en relación con sí mismo.

En efecto, las perturbaciones de la *estructuración espacial y temporal* son constantes, variables en su forma e intensidad, dando a veces un verdadero cuadro de «*dispraxia*».

No es raro comprobar paralelamente pequeñas discordancias de lateralidad, dificultades de coordinación y trastornos del tono.

El problema así planteado nos deja, al abordar la reeducación, cierto número de interrogantes:

- ¿Cómo podremos captar las dimensiones reales, encontrar el justo nivel de este trastorno, del que hemos podido percibir sólo ciertos reflejos?
- ¿Qué importancia daremos a los diferentes aspectos que vayamos descubriendo?
- ¿Enseñaremos al sujeto a «conocer» su cuerpo, y cual será el valor de este conocimiento?
- ¿Atacará el problema fundamental un trabajo centrado en el aspecto utilización del cuerpo, organización de la actividad y praxis?
- ¿En qué medida el sujeto integrará verdaderamente este conocimiento, estos actos?
- ¿En qué medida serán «alimento» para su esquema corporal?

¿Podémos, con el pretexto de que se nos escapa por su misma naturaleza, despreciar el otro aspecto del problema, el relativo a la subjetividad? Todo este aspecto de la percepción, de lo «*vívido*», que une la somatognosia y las experiencias sensoriomotoras afectivas y relacionales; que subtiende los bloqueos y que deriva de ellos. Creemos que su



apreciación depende esencialmente de nuestras propias percepciones, de nuestra vivencia, de nuestros bloqueos. Experimentamos en nosotros mismos el concepto incomunicable e inacabado, fluctuante, evolutivo. Por tanto, ¿debemos olvidar su importancia? En este aspecto de la experiencia vivida, ¿no hay un elemento primordial que permita al sujeto integrar lo que le aportamos?

Esto implica una manera particular de abordar la reeducación que, más allá de la dificultad comprobada, intentará reconsiderar el problema desde su origen y en su conjunto. La integración psicomotora que buscamos sólo puede efectuarse verdaderamente a partir de una experiencia interiorizada y asumida por el sujeto, y para ello hemos de encontrar de nuevo las bases reales de partida, y no sólo en el plano de la acción misma, sino también en el establecimiento de un clima de relación que haga éste asimilable (y la dificultad consiste, muy a menudo, en saber retroceder lo suficientemente lejos en la investigación).

II.- RETRASOS DE MADURACIÓN

Los retrasos de maduración se hallan también muy unidos a la historia del niño, y deben ser considerados en la misma perspectiva evolutiva global. Pero no sólo se han de considerar los elementos de evaluación respecto al nivel motor normal, pues intervienen también factores complejos que atañen al desarrollo psicoafectivo, a las motivaciones y a las experiencias y condicionan, en cierto modo, la «dinámica madurativa».

Estos retrasos adoptan diversos aspectos, en función de su importancia y de los desfases, bastante frecuentes, entre los diversos dominios (aunque, como es natural, se carga el acento sobre las dificultades particularmente manifiestas). Se han de considerar también la personalidad del niño y la mayor o menor gravedad de su estado psíquico. A veces es el aspecto de inestabilidad psicomotora lo que atrae la atención; en ocasiones la torpeza, la incoordinación, la dislateralización y aun la insuficiencia de las funciones de estructuración temporospacial, de conocimiento y de utilización

del cuerpo. El retraso motor constituye siempre, en cierto modo, el «telón de fondo» sobre el que se destaca la perturbación más intensa o molesta.

Son frecuentes la inmadurez afectiva, la actitud infantil y regresiva, el comportamiento informado por la dependencia, la pasividad, la sugestibilidad y la carencia de iniciativa, a los cuales se añaden a veces manifestaciones de oposición o de agresividad. También aquí las nociones de *bloqueo o no bloqueo del cuerpo* influyen sensiblemente la evolución, la cual es larga a menudo; dura dos o tres años e incluso más, y exige el retorno a experiencias muy lejanas, en un clima particularmente tranquilizador y comprensivo.

Es imposible aislar las dificultades instrumentales de los problemas afectivos. La mejoría de las posibilidades permanece dependiente, en esencia, de la evolución y a menudo se opera sólo después de que el sujeto ha franqueado determinadas etapas en que la constante **tranquilización en el plano afectivo** desempeña un papel preponderante. En efecto, esta tranquilización es absolutamente necesaria para que el sujeto pueda abandonar ciertas posiciones regresivas y asumir una parte activa en su reeducación.

La «toma en consideración» obtenida sobre esta base es frágil, está llena de ambivalencia durante un período bastante largo, y el niño encuentra sus motivaciones a la vez en la situación de la relación y en el ejercicio y descubrimiento de sus posibilidades. Sin embargo, en general basta para conseguir progresos que inician la vuelta a la **tranquilidad en el plano motor**, indispensable para proseguir la evolución. La significación de los resultados adquiridos depende, durante largo tiempo, del intercambio afectivo. Sin embargo, a medida que se progresa en la dificultad, estos resultados van adquiriendo un valor más grande, que, poco a poco, constituye otra fuente de motivación y bloqueo.

Sin embargo, esta doble tranquilización afectiva y motora, obtenida en el marco de la reeducación, no basta para que tal reeducación sea llevada a buen término: aún es necesario que el sujeto tome la iniciativa de utilizar sus nuevas posibilidades en el interior de otras situaciones y relaciones. Esta



transposición que implica, a través de la modificación de algunas conductas, una auténtica inversión de las posiciones anteriores, depende, en gran parte, de la solidez de las adquisiciones, y a menudo se ha de continuar el tratamiento una vez superadas las dificultades. Algunos factores externos (tratamientos o reeducaciones conjugados) pueden tener una considerable influencia. Asimismo, algunas circunstancias más fortuitas, al aportar una modificación al cuadro o al modo de vivir habitual, pueden actuar a veces en el sentido de un descondicionamiento, permitiendo una utilización independiente del contexto psicoafectivo habitual.

III.- DISARMONÍAS TÓNICOMOTORAS

Independientemente de los retrasos de maduración, y encontradas a menudo, por otra parte, en sujetos de un buen nivel motor, se sitúan algunas *disarmonías tónicas*, que inclinan a veces a sospechar una susceptibilidad particular del tono de fondo, pero que quedan, ante todo, extremadamente ligadas a la situación y a las dificultades de relación.

Las repercusiones ejercidas sobre el tono por las variaciones afectivas y la emoción, en todas sus formas, varían mucho de un sujeto a otro. Ofrecen toda una gama de reacciones individuales. Para un mismo sujeto, varían también en el tiempo, y suelen reproducirse de manera muy selectiva, en circunstancias determinadas, constituyendo, a la larga, un verdadero «**condicionamiento tónico**».

Esta labilidad, esta mala regularización del tono se manifiestan, en el examen psicomotor, por una gran discontinuidad de la adaptación, tanto motora como afectiva: períodos de reacciones normales alternan con repentinas crisis de inhibición o, por el contrario, descargas tónicas con incontinencia de los ademanes, rigidez, brusquedad, impulsividad. La relajación es difícil de obtener. La *paratonía*, variable, va remitiendo por fases, pero el sujeto no logra dominar sus reacciones ni inhibirlas voluntariamente. Por el contrario, todo esfuerzo en este sentido desemboca en un incremento de la rigidez. Las mismas dificultades vuelven a encontrarse en

las pruebas de movilidad pasiva: de manera inopinada, y a veces de forma casi permanente, se manifiestan contracciones involuntarias, anticipación del movimiento, acompañamiento, bloqueos o movimientos de oposición ingobernables.

Según la amplitud de estas manifestaciones y la repercusión de esta mala regulación tónica sobre la actividad general, según la edad y la personalidad del sujeto, se puede plantear la indicación de una simple relajación o de una relajación, reforzada por una reeducación global.

En el marco de la reeducación se muestra también indispensable, para obtener resultados sólidos y transponibles al exterior, un tratamiento prolongado más allá del cese de los trastornos. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que no siempre interviene sólo este factor: en ciertos casos estas disarmonías tonicomotoras quedan estrechamente intrincadas en las dificultades psicoafectivas, y lo que condiciona entonces la utilización del conocimiento corporal es la evolución en este dominio, que necesita, a veces, una intervención psicoterapéutica profunda.

Problemas particulares. –Además, cada deficiencia, cada desorden adquiere un significado distinto, según el contexto general en el que se integre y el terreno en que evolucione.

Esto nos plantea, en primer lugar, el caso de los niños de personalidad profundamente perturbada: **prepsicóticos y psicóticos**. Los trastornos que presentan, y que, por otra parte, no son constantes, suelen hallarse estrechamente intrincados con sus problemas profundos. Las perturbaciones son a menudo importantes al nivel de lo *vivido*, del *bloqueo corporal*, de la *identificación*, y al principio de la reeducación se tropieza, ya de entrada, con las *dificultades de contacto*.

Entonces lo que condiciona nuestro abordaje, para el cual no puede haber reglas establecidas, es la obtención del mínimo de «presencia» necesaria para el arranque: para cada uno hay que buscar un medio particular de entablar el diálogo. Tampoco es posible prever ningún programa: hay que saber esperar, adaptarse, captar y aprovechar cualquier intento de relación, aun tratando, al mismo tiempo,



de descubrir un sector de actividad que tenga todavía un sentido para el niño y por el que sea capaz de interesarse positivamente.

La progresión y los resultados son a menudo difíciles de obtener y resultan frágiles y dependientes de la evolución general. La relación se establece, en ocasiones, de un modo muy arcaico, pero que permite, sin embargo, repetir ciertas experiencias. La participación, cuando se logra, tiene siempre el valor de un intento de toma de contacto con la realidad.

Aparte lesiones claramente definidas del sistema nervioso, que rebasan el marco de nuestro estudio, la existencia de **trastornos orgánicos leves** puede complicar también el problema, a causa de la sintomatología extremadamente variable, tanto en el terreno motor como practognóstico o afectivo. Aquí también la evolución resulta a veces difícil, irregular, con bloqueo en algunos sectores y fragilidad de las adquisiciones.

B.- RELACIÓN Y TÉCNICAS

El conjunto de los trastornos comprobados y las múltiples interferencias nos prohíben todo abordaje limitado del problema. Un tratamiento centrado en el aspecto de relación y que olvidase dar los medios necesarios para superar las dificultades, sería tan incompleto como el que tendiera a restablecer un buen nivel instrumental sin preocuparse de la utilización adaptada de adquisiciones y de su bloqueo afectivo.

No se trata sólo de aspectos complementarios, sino de facetas de una misma acción. Sin una relación insuficiente o mal adaptada puede entorpecer la evolución, se ha de hacer notar que se establece en gran parte a través de las técnicas empleadas, y que éstas pueden desempeñar un gran papel en la valoración de la progresión.

Como es natural, esta *relación* se establece de manera distinta con cada uno de los sujetos, y es difícil deducir de ella ninguna sistematización. Según los problemas planteados, lo que se nos

pide, los matices intersubjetivos que se producen y su evolución, nos vemos llevados a un continuo reajuste de nuestras respuestas.

Es importante saber esperar, no «forzar» al niño, dejarle tiempo para que explore a su manera la situación que se le ofrece. Pero, al mismo tiempo, es esencial poner a su alcance medios de evolución, entre los cuales sea libre de elegir.

La necesidad de la adaptación inmediata a una situación cambiante que englobe distintos aspectos incita constantemente nuestra acción y requiere su remodelado permanentemente, tanto al nivel de las técnicas propuestas como al del abordaje de relación.

De la misma manera que hemos de aprender a juzgar, en función de las necesidades del momento, formas de actividad susceptibles de hacer evolucionar la situación, hemos de saber matizar la relación, hacerla incluso pasar a segundo plano si el niño no es apto para asumirla, si puede constituir un obstáculo para su espontaneidad o perturbar algunas experiencias.

Por otra parte, muy a menudo, sólo poco a poco, a medida que va progresando en su identificación, gracias al juego de técnicas más diferenciadas (en que intervienen elementos externos a su persona), el niño es llevado a tomar conciencia por sí mismo del lugar que ocupamos respecto a él, y sólo entonces la relación se puede establecer útilmente y evolucionar.

Otras veces, el establecimiento de un diálogo y el reconocimiento interpersonal pueden ser el motor esencial e indispensable de la participación, y el equilibrio se establece luego a partir de las diversas significaciones que revisten los resultados adquiridos (desde una significación sólo afectiva, hasta la noción de autonomía, a través de una progresiva toma de conciencia de sus propias posibilidades).

Nuestra actitud reviste una importancia preponderante. En efecto, para que pueda asumir plenamente ciertas experiencias es indispensable la creación de un clima particular, verdadera «base de seguridad» para el niño, fuera de toda amenaza, juicio, condenación o rechazo. La benévola aceptación del comportamiento, la ausencia de críticas y, sobre todo, la confianza que le manifestamos



provocan muy a menudo, por una especie de fenómeno de espejismo, una modificación en su forma de ser. Sin embargo, este «contagio» no es siempre inmediato, y las reacciones permanecen frágiles durante largo tiempo. La angustia resurge a veces y dificulta las respuestas. No obstante, parece que la situación activa de la reeducación hace que este resurgimiento sea más fácil de soportar y de resolver. En efecto, a nivel de la actividad se produce una espaciada «desdramatización» del problema, que permite al niño integrar ciertos aspectos de él mismo y la experiencia corporal, al darle la medida de sus propias capacidades, contribuye notablemente a tranquilizarle de nuevo.

El *problema de las técnicas* procede de un abordaje extremadamente prudente de las dificultades, así como de una adaptación muy flexible y estrictamente individual. En modo alguno sistematizadas en su aplicación, son escogidas a menudo, al principio, mucho más en función de una **revalorización** y de una **toma de confianza**, que en vistas a la corrección de un déficit muy particular. En efecto, éste puede ser abordado sólo a partir del momento en que el sujeto es, de una parte, directamente motivado para su reeducación, y, de otra, se halla lo bastante tranquilizado en sí mismo como para poder ser puesto en presencia de algunos aspectos de su problema.

Además, *la dificultad puede ser considerada sólo en función de los elementos subyacentes que le han dado su forma propia*, y donde en primer lugar debemos actuar es a este nivel.

Un abordaje prematuro o demasiado directo a nivel del síntoma, cuando no provoca bloqueo, negativa de participación o intensificación de los trastornos, desemboca en una frustración artificial que no resuelve nada.

En la mayor parte de los casos hemos de tomar de nuevo la organización psicomotora desde la base, a partir de actos elementales de carácter global, hacia una diferenciación progresiva de la actividad. No obstante, en algunos sujetos cuyas dificultades de relación figuran en primer plano, puede dar buen resultado pedir, ya al principio, realizaciones bastante complejas, tendentes a valorizar el aspecto «técnico», más fácilmente sopor-

tado, y a vulgarizar así el contacto. Sólo cuando las dificultades de relación están atenuadas, se puede recurrir a actividades de acuerdo con sus necesidades profundas.

Resultan de ello abordajes diversos y una aparente ausencia de método, que hacen decir a veces a algunos observadores superficiales que, en el fondo, «importan poco las técnicas empleadas, y que sólo cuenta la personalidad del reeducador». Esta afirmación nos parece discutible, ya que si las técnicas importan efectivamente poco cuando se trata de una simple elección a nivel de los procedimientos, *importan mucho, por el contrario, cuando se trata de formas de actividad correspondientes a distintos estadios de evolución.*

El escollo más frecuente en este terreno nos parece ser un abordaje demasiado precoz de las progresiones, con ayuda del análisis, la toma de conciencia segmentaria y la disociación de los movimientos.

Actividades demasiado diferenciadas, abordadas antes de que se hayan adquirido los elementos de permanencia y de unidad corporales, así como cierta eficiencia motriz de base, pueden mostrarse extremadamente destructurantes, aunque, de todas maneras, permanecen sin gran significado para el sujeto. Si, por el contrario, se abordan a partir de cierto nivel de evolución, profundizan y refuerzan la toma de conciencia de sí mismo y, al propio tiempo, adquieren un valor positivo, que facilita su integración.

Por lo demás, la posibilidad de obtener la participación del niño y de hacerle asumir de manera activa las distintas fases de su reeducación, depende de las formas de actividad que se le proponen. Por otra parte, los niños cooperan con frecuencia, de forma espontánea, a las que corresponden a su nivel de desarrollo, calidad de cooperación que casi podría servir de criterio de elección.

Sin embargo, las cosas no son siempre tan sencillas. Los problemas psicoafectivos subyacentes incluyen de un modo notable la motivación. A veces chocamos con resistencias actitudes ambivalentes, hechas alternativamente o a la vez de parti-



LECTURA: RETARDOS PSICOMOTORES DE ORIGEN AFECTIVO*

La psicomotricidad implica tanto el plano psíquico como el motor. Los niños que padecen retardos motores presentan secundariamente retardos psíquicos (retardos motores + retardos psíquicos = retardos psicomotores).

Las únicas perturbaciones motrices que ocasionan poco o ningún daño psíquico son las debidas a fracturas o intervenciones quirúrgicas, etc. Estas pueden ser tratadas por un fisioterapeuta. Pero, incluso en estos casos, el fisioterapeuta no podría actuar solo si la lesión fuera permanente. Deberá contar con la ayuda del ergoterapeuta, quien incluirá en su tratamiento ejercicios psicomotores.

De la misma manera, los retardos psíquicos pueden entrañar retardos motores, Tomemos un ejemplo: Una madre estima que su pequeño Pedro, de 5 años de edad, es un chico muy distraído, olvida rápidamente los consejos de prudencia que ella le imparte y se muestra inconsciente del peligro. Debido a eso, ella no se atreve a permitirle que salga con su bicicleta más allá de las inmediaciones de su casa.

Supuesto que el juicio de la madre fuera correcto y que sus temores estuvieran justificados, lo que no siempre es así, es necesario, de cualquier manera, admitir que no es dando vueltas alrededor de su casa como Pedro arreglará sus dificultades. Si continuara de esa manera, conservaría siempre un determinado retardo, el que estimamos en 2 años. De esta manera, a los 9 años Pedro tendría la libertad de movimientos de un niño de 7, de lo que resultaría la dificultad para tener amigos de su edad. Aquéllos, en efecto, realizarán excursiones en bicicleta y participarán en juegos de los que Pedro se hallará excluido. De modo que tampoco desarrollará, o serán muy pocas, sus interacciones físicas e intelectuales con muchachitos de su edad.

*J. M. Tasset. "Retardos Psicomotores de origen afectivo", en: *Teoría y práctica de la Psicomotricidad*. España, Paidós, 1987. pp. 47-57.

Al ser tratado como un niño de 7 años y limitado a jugar con niños de esa edad, Pedro seguirá su desarrollo con dos años de retraso con relación a su edad cronológica, y esto tanto desde el punto de vista motor como del psíquico.

Para que Pedro logre recuperarse de su retardo es necesario comenzar lo antes posible una educación o reeducación psicomotriz, con el objeto de desarrollar su conciencia del peligro, atenuar las distracciones, etc. Es decir, mediante una educación psicomotriz de los factores afectivos.

EDUCACIÓN O REEDUCACIÓN AFECTIVO-MOTRIZ

El educador, o el reeducador, de psicomotricidad deberá entonces conocer acabadamente los elementos de base de la afectivomotricidad para estar en condiciones de ayudar al niño a superar su retardo en ese aspecto.

Existen diversos tests para evaluar los elementos de base de la afectivomotricidad. Entre ellos, probablemente el más completo sea el test afectivo-motor elaborado por el equipo del doctor Lermiaux. Para lo que sigue, por otra parte, nos hemos basado en ese test. Pero, a fin de evitar cualquier posible confusión con relación a los elementos de base de la afectivomotricidad, hemos considerado conveniente establecer el valor exacto de cada ítem.

Se tendrán, por tanto, además de la descripción de las diversas reacciones afectivomotrices, las hipótesis genéticas propuestas para cada una de ellas (es decir, en qué medida algún elemento del ambiente del niño habría contribuido para esa reacción). Se exponen asimismo las actitudes pedagógicas deseables para contrarrestar la acción del medio sobre el niño.

REACCIONES AFECTIVOMOTRICES

RIGIDEZ

La rigidez refleja la importancia del super yó se manifiesta en:



1. Columna vertebral excesivamente erguida cuando se está sentado.
2. Los puños apretados durante la marcha.
3. Falta de flexibilidad, de soltura, cuando uno se siente observado.

Hipótesis genéticas

1. El medio familiar o social del niño atribuye una excesiva importancia a la apariencia exterior.
2. Se trata de lograr una "personalidad", para ocultar una falencia.
3. Una manera de disimular una inseguridad en los contactos con el prójimo.

Actitudes pedagógicas deseables

1. Tratar de que el niño realice y desarrolle contactos francos con camaradas de la misma edad.
2. Frente a determinadas situaciones en las que el niño reacciona con rigidez, explicarle cuál sería la actitud normal.

RAPIDEZ

La persona está motivada por lo que sigue a la acción y no por lo que hace. Lo que importa es el resultado de la acción iniciada.

Ejemplo: Un niño hace sus deberes de aritmética en 15 minutos para poder ver un programa de televisión. Trabaja entonces velozmente, no porque esté fuerte en aritmética, sino porque quiere terminar a tiempo para ver su programa. Debido a eso, no relee lo que ha escrito y trata, más que de resolver, de adivinar las respuestas. Se dice: "Esto debe de ser más o menos así..."

Hipótesis genéticas

1. El medio familiar o social del niño no le ha enseñado a vivir plenamente el instante presente.
2. No se valoriza la acción presente, sino que se pone el acento sobre lo que sigue, sin cuidar la calidad de lo que se hace.

Actitudes pedagógicas deseables

1. Valorizar la acción presente. Enseñarle al niño a ordenar su horario, de manera que no esté siempre a la caza del futuro. Tratar también de que aprenda a disfrutar de sus momentos de descanso.

LENTITUD

Se distinguen dos tipos de lentitud:

1. *La lentitud de oposición:* La persona manifiesta su oposición actuando o trabajando lentamente. *Ejemplo:* El profesor ordena a un niño la realización de determinado trabajo. El niño sabe que no puede oponerse abiertamente a su profesor con una negativa. Entonces manifiesta su oposición trabajando muy lentamente. A menudo el niño hace la siguiente reflexión: "Si el profesor tiene tiempo para estar junto a mí y vigilarme, yo también tengo tiempo para hacerlo esperar". Y trabaja muy, pero muy lentamente.
2. *La lentitud perfeccionista:* El niño desea la perfección en su trabajo. Considera que mientras no esté perfecto, el trabajo estará mal. De manera que recomienza su tarea varias veces (de ahí su lentitud), hasta lograr un trabajo perfecto.

Hipótesis genéticas

1. Al niño no se le permite expresarse libremente. En este caso la lentitud es para él una manera de manifestar su agresividad.
2. Se exige demasiado del niño. ¿Emplean los padres con excesiva frecuencia la palabra "perfecto"?

Actitudes pedagógicas deseables

1. Permitir la libre expresión del niño y dialogar con él.
2. Impedir que el niño reinicie varias veces su trabajo.
3. Valorar el trabajo realizado, aun cuando no sea



perfecto.

EXUBERANCIA

Es el caso de una persona que no se deja penetrar por las emociones. Reacciona con grandes gritos, llantos y múltiples gestos inútiles. Mediante el hablar mucho y alto, trata de impedir que la emoción producida penetre en ella.

Hipótesis genéticas

1. No se ha habituado al niño a dejarse penetrar por las emociones.
2. En su medio familiar o social prevalece un sentimiento de culpa frente a la sensibilidad.

Actitudes pedagógicas deseables

1. Enseñar al niño a dejarse penetrar por las emociones.
2. Explicar y hacer comprender al niño las emociones sentidas

TORPEZA

Una preocupación ajena a la acción principal ocupa el primer plano.

Ejemplos:

1. La dueña de casa recibe una visita importante. Cuando llega el momento de servir el café, concentra toda su atención en no derramarlo sobre el mantel. Observa cuidadosamente, para eso, dónde está el codo del invitado y cómo se hallan ubicados los objetos que la rodean, para no tropezar, evitando riesgos. Pero, debido a todo eso, no presta atención a lo que hace y... vuelca el café.
2. Un niño marcha hacia la sala cargando sobre una bandeja las "tazas finas" de mamá. Le han recomendado que se cuide de tropezar con la alfombra, que se aleje del sillón (tú sabes, está un poco en medio del camino...). Pero se han olvidado de indicarle cómo se debe sostener la ban-

deja para que las tazas se mantengan en su sitio. El niño, obedientemente, presta atención a todo como se le ha dicho, carga sus tazas y ... ¡Plaf! ¡La catástrofe!

¿Era acaso habitual que el niño tropezara con la alfombra o con el sillón cuando no cargaba tazas finas?

Hipótesis genética:

En el medio familiar del niño se pone el acento sobre lo que no se debe hacer, y no sobre lo que se debe hacer.

Actitud pedagógica deseable:

Valorar la acción presente.

EMOTIVIDAD

Toda acción produce en el individuo una emoción que puede ser de diferente naturaleza (alegría, pena, etc.) y manifestarse de diferentes maneras. De ahí tenemos:

1. *La emotividad de excitación:* Esta excitación se pone de manifiesto en el enrojecimiento del rostro y la aceleración del ritmo cardíaco. El individuo no es capaz de manifestar con palabras y de manera adecuada la emoción sentida.
2. *La emotividad de inhibición:* Esta inhibición se caracteriza por la palidez, la disminución del ritmo cardíaco y la ausencia de movimiento. El individuo queda paralizado, no puede admitir la emoción recibida.

Ejemplo de emoción de excitación: Me encuentro en una reunión social y, repentinamente, un amigo comienza a hablar de mí... me ruborizo, mi corazón late más aceleradamente...

Ejemplo de emoción de inhibición: Estoy revisando el escritorio de mi jefe, que en ese momento se presenta. Me siento espantado, pierdo el color, no sé qué hacer...



Hipótesis genéticas

1. No se permite que el niño manifieste abiertamente sus emociones.
2. Los padres reaccionan en forma desmedida ante las torpezas del niño. Esto le produce una incapacidad de control de sus emociones.

Actitud pedagógica deseable

Instruir al niño sobre la manera de expresar verbalmente y en forma adecuada las emociones que siente.

REFLEJO DE OPOSICIÓN

Este se aplica a la persona que, por no sentirse "alguien" plenamente, depende de otros. La característica gestual de esta persona es el retrato de su propio carácter.

Ejemplo: Estoy en una reunión social y oigo que en un grupo de personas se habla de mí. No estoy seguro de si lo que dicen es a mi favor o en mi contra, pero me siento incómodo y necesito que alguien me tranquilice. Como nadie me aporta esa tranquilidad, busco alguna excusa para retirarme de la reunión, al menos por unos instantes, con la esperanza de que al volver ya no se hable de mí.

Hipótesis genética

No se permite al niño desarrollar plenamente su personalidad.

Actitud pedagógica deseable

Desarrollar la personalidad del niño e independizarlo de los otros.

INDOLENCIA

La acción es sentida como inútil o demasiado gravosa.

Ejemplo: Estoy sentado en un sillón mientras miro un programa estúpido de televisión. Me siento cansado y pienso: "Estaría mejor en mi cama". Pero no dispongo del ánimo necesario para levantarme del sillón e ir a acostarme, acción que me resulta demasiado dura y fatigosa.

Hipótesis genética

El niño renuncia muy fácilmente al trabajo que debe realizar.

Actitudes pedagógicas deseables

1. Desarrollar la personalidad del niño y hacerlo independiente de los otros.
2. Estimular, alentar al niño.

FALTA DE EQUILIBRIO

La persona no se imagina que pueda obtener un buen éxito. Carece de confianza en sí misma y en sus propias posibilidades.

Hipótesis genéticas

1. La persona no dispone de oportunidades para asumir sus propias responsabilidades.
2. La persona carece de conciencia de sus responsabilidades.

Actitudes pedagógicas deseables

1. Desarrollar las posibilidades de la persona.
2. Hacer que adquiera confianza en si misma y demostrarle que pueda triunfar.

Vistas las anteriores definiciones, resulta fácil comprender en cuán amplia medida la afectividad influye sobre la motricidad. De esto resulta que, en todos los casos, la afectividad regulará el desarrollo de las funciones motrices.



los niños (el niño que se mete en todo, que cambia constantemente de juegos) y que puede manifestarse tempranamente. Aunque a menudo se lo relaciona con un sustrato orgánico deficitario, este síndrome de inestabilidad psicomotriz puede aparecer en niños cuya evolución intelectual es casi normal, pero cuyo funcionamiento psíquico se ha perturbado por fenómenos de inestabilidad. Muchas veces se agregan aquí trastornos caracterológicos. Dentro de esta misma categoría es donde aparece el mayor número de casos de fugas del hogar paterno, de la escuela o del lugar de trabajo, o más simplemente, interminables cambios de oficio o de profesión.

Características de la inestabilidad psicomotriz.

1. Incapacidad de mantener una actitud fija.
2. Incapacidad de fijar atención.
3. Incapacidad de desarrollar una acción continua.
4. Incapacidad de sostener un ritmo regular.
5. Incapacidad de reaccionar de una manera constante.

PERTURBACIONES PSICOMOTRICES DE ORIGEN AFECTIVO

PERTURBACIONES DEBIDAS AL MEDIO SOCIAL DEL NIÑO O DEL ADOLESCENTE

Estos trastornos se manifiestan por:

- hiperexcitabilidad,
- hiperemotividad,
- agresividad,
- impulsividad,
- ansiedad,
- angustia,
- apatía,
- reflejo de oposición,
- indolencia,
- lentitud perfeccionista,
- lentitud de oposición.

PERTURBACIONES MENTALES

NEUROSIS

La reeducación psicomotriz debe tener como objetivo atenuar la tensión provocada por los conflictos exógenos o endógenos.

PSICOSIS

La reeducación psicomotriz debe tener como objetivo suprimir la inhibición y desarrollar progresivamente el contacto con el mundo externo.

PERTURBACIONES INTELECTUALES DE ORIGEN PSICOMOTOR

Estos trastornos pueden afectar:

- la concentración,
- el conocimiento del esquema corporal,
- la orientación espacial,
- la orientación temporal,
- la orientación temporoespacial,
- la memoria auditiva,
- la memoria visual,
- las adaptaciones sensoriomotrices o ideomotrices.

PERTURBACIONES DE ORIGEN NEUROMOTOR

- Emotividad con excitación.
- Emotividad con inhibición.
- Torpeza con lentitud.
- Torpeza con excitación.
- Carencia de equilibrio.
- Carencia de coordinación.
- Sincinesias.
- Rigidez.
- Rapidez.
- Paratonía.
- Dispraxia.
- Disgrafía.
- Discalculia.
- Balbuceo, tartamudez.
- Enuresis.
- El zurdo contrariado.



TEMA 2. *El examen psicomotor*

LECTURA: ELEMENTOS DEL BALANCE PSICOMOTOR*

El balance psicomotor interviene de manera importante en la marcha de la reeducación. Es el que permite, ya de entrada, precisar las dificultades, establecer una jerarquía terapéutica y, seguidamente, juzgar la evolución. Aporta cierto número de datos, que deben ser interpretados de acuerdo con la personalidad del sujeto, su historia, su situación en el momento del examen y en el contexto de la relación.

Raramente practicado de forma completa por el neuropsiquiatra (el cual se limita a señalar las dificultades entrevistas durante el examen clínico), este balance se revela como un instrumento indispensable para el reeducador, quien debe esforzarse -apoyado en su larga práctica- por integrar sus distintos aspectos y aprender a situarlos en el contexto de conjunto.

Los elementos que lo componen, aunque agrupados groseramente en apartados generales, se hallan estrechamente interrelacionados y aportan indicaciones en varios de estos apartados.

Esencialmente sintomáticas, las pruebas se refieren a distintos procesos de integración y tratan de determinar los estadios franqueados o no, las posibilidades o dificultades en los terrenos esenciales, para una evaluación de las aptitudes neuromotoras y el nivel de maduración del sujeto. A veces permiten poner de relieve determinadas anomalías o discordancias, que deben señalarse al médico en vistas a un examen más completo.

Antes de abordar estas pruebas, conviene subrayar la importancia que tiene la toma de contacto con el niño en la marcha de un examen muy largo y que requiere su cooperación.

*H. Bucher. "Elementos del Balance psicomotor", en: *Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación Psicomotriz*. Barcelona, Masson, 1988. pp. 15-46.

Algunos factores pueden facilitar esta toma de contacto y dar un mayor sosiego al encuentro:

No es indiferente el lugar en que se efectúe. La sala de reeducación, si reúne las condiciones deseadas, puede ser el lugar más adecuado: su aspecto y el material de que consta contribuyen a tranquilizar al niño e independizar la situación del contexto médico, que a veces se siente de forma angustiosa.

En el mismo orden de ideas, conviene explicar al sujeto, con palabras sencillas, el «porqué» del examen. Éste se aborda a menudo con aprensión, y al no percibirse bien su finalidad, se contribuye a crear un sentimiento de malestar, susceptible de provocar ciertas reacciones -más o menos disimuladas- de prestancia u oposición.

También es posible empezar el examen por una prueba de eficiencia motora: la manipulación de un material concreto y simple lleva a menudo a una buena disposición y participación, aun contribuyendo a «desdramatizar» la situación.

A.- DATOS GENERALES Y EVOLUTIVOS

I.- INFORMACIONES RELATIVAS AL SUJETO

Nuestro examen se integra en el balance de la personalidad del sujeto, al que completa y enriquece. Por tanto, hemos de reunir el máximo de datos de diversas fuentes, si es posible mediante contacto directo con personas susceptibles de facilitarnoslos (padres, médicos, especialistas), o bien por el estudio de los documentos que figuren en el historial.

Estos datos conciernen, particularmente, a:

- Los *antecedentes* del niño:
 - nacimiento;
 - primer desarrollo: higiene, marcha, lenguaje;
 - enfermedades, accidentes;
 - condiciones de vida, ambiente familiar, principales acontecimientos;
 - escolaridad.
- Las *dificultades encontradas*, las *pruebas terapéuticas* efectuadas y sus resultados, *el motivo de la consulta*.



- Las conclusiones de los diversos exámenes eventualmente realizados:

- examen neuropsiquiátrico;
- pruebas;
- examen del lenguaje escrito y oral.

- El *interrogatorio del sujeto*: aunque la mayor parte del tiempo poseemos datos tales como nombre, apellidos, edad, fecha de nacimiento, nivel escolar, domicilio, etc., es, sin embargo, interesante preguntárselo al sujeto durante la toma de contacto, para asegurarnos de que los conoce bien.

II.- ASPECTO FÍSICO Y DESARROLLO

- *Impresión de conjunto*:

- salud aparente;
- armonía, disarmonía.

- *Observaciones particulares*: anomalías, señales, deficiencias, dimorfismo, estrabismo, onicofagia, etc.

- *Tipología*: es importante conocerla, sobre todo si es acentuada, ya que influye sobre ciertos componentes de la motricidad:

- El sistema morfológico más típico: brevilíneo, longilíneo, mesolíneo, atlético. musculoso, linfático, asténico, etc.; delgadez, obesidad, etc.; eventuales caracteres raciales.
- Desarrollo altura-peso: es interesante referirse a una tabla media de desarrollo, teniendo siempre en cuenta que sólo unas diferencias importantes son verdaderamente significativas de un retraso o un adelanto del desarrollo físico.

- *Estática*: no se trata de practicar un examen ortopédico completo; sin embargo, el reeducador debe ser capaz de reconocer una estática defectuosa, así como eventuales deformaciones o malformaciones, elementos que pueden influir los resultados de algunas pruebas.

PRESENTACIÓN Y ADAPTACIÓN A LA SITUACIÓN

(Se ha de tener en cuenta no sólo al principio, sino también durante el examen y al final del mismo).

- *Presentación*: presencia o ausencia de manifestaciones de ansiedad o inhibición. Desenfado y naturalidad.

- *Expresión verbal*:

- timbre de voz;
- manera de hablar, abundancia y espontaneidad de la palabra;
- nivel, madurez, expresión, contenido del lenguaje y adaptación a la situación.

- *Actitud general*:

- posición del cuerpo;
- abundancia y características de los ademanes y la mímica;
- presencia o ausencia de sonrisa.

- *Reacciones de prestancia y emotividad*:

- circunstancias de aparición;
- carácter, intensidad y duración de las manifestaciones.

- *Actitud ante las pruebas*:

- calidad de la participación;
- reacciones particulares (duda, perplejidad, comportamiento de fracaso, intentos de escapar a la situación);
- lentitud o precipitación;
- chapucería o perfeccionismo;
- mantenimiento del interés y de la atención, fatigabilidad.

- *Valorización de las pruebas y significado atribuido al éxito o al fracaso*: Junto al interés normal prestado al examen y a un legítimo deseo de éxito, algunos sujetos presentan a veces reacciones extremas:



- ya dando un valor excesivo a las pruebas, cuyos resultados adquieren una importancia desproporcionada;
- ya, por el contrario, dando escasa importancia al significado de las pruebas, actuando sin celo y sin preocupación por los resultados. En tales casos, la motivación parece escasa o está ausente, o bien la atención es movilizadora por otro elemento de la situación.

- *Actitud en la situación de relación:*

- búsqueda o huida del contacto;
- actitud de reivindicación afectiva;
- conducta regresiva, pasividad, dependencia, conformismo, seducción;
- manifestaciones de oposición, negativismo, etc.

- *Evolución general:* al final del examen:

- ¿Se han observado modificaciones de la actitud inicial? ¿En qué sentido? ¿Mejoría o, por el contrario, deterioro de la adaptación psicoafectiva? ¿del contacto? ¿de la participación? ¿En qué circunstancias? ¿Para qué categorías de pruebas?
- ¿Calidad general y continuidad de la participación? ¿Del contacto?

Observaciones a los puntos I, II, III. -Los diversos informes y observaciones reunidos en estos tres puntos no se nos han dado de una manera forzada ni aparecen necesariamente en el orden del protocolo: los antecedentes del niño pueden ser recogidos antes o después del examen. Los elementos de morfología o de estática pueden presentarse sólo durante las pruebas clínicas. El comportamiento del sujeto debe observarse no sólo a su llegada, sino a lo largo de todo el examen, haciendo las oportunas anotaciones a medida que se efectúan las observaciones, de acuerdo con las pruebas en cuyo curso aparecen.

B.- PRUEBA DE HABILIDAD MANUAL

(PRUEBA FACULTATIVA.

COMPLEMENTO INTERESANTE, PERO NO INDISPENSABLE, DEL BALANCE)

Nuestra elección se ha centrado en una parte

de la *batería motora de Lafaye*, en razón de la sencillez del material y de las pruebas y de las informaciones, realmente interesantes, obtenidas en un tiempo realmente corto (de 10 a 20 minutos)¹.

1o. Perlas

Descripción del material: Una caja de madera de pequeñas dimensiones (8 x 9 x 4,5 cm) con perlas azules, blancas, rojas y amarillas, mezcladas. La tapa, que puede quitarse, contiene en su interior 25 varillas metálicas, dispuestas regularmente en 5 filas. En cada varilla caben fácilmente 4 perlas.

PRIMERA PRUEBA: Ensartar las perlas escogiendo colores. -Colocar frente al sujeto la caja con las perlas. Quitar la tapa y dejarla a unos centímetros de la caja.

Explicar el trabajo haciendo una demostración:

«Aquí tienes varillas, y aquí, perlas². Toma las perlas una a una (insistir) y colócalas en cada varilla de esta manera: una perla azul, otra blanca, otra roja y otra amarilla. Hazlo con un sola mano; con la otra puedes aguantar la tapa. Bueno, Pruébalo.»

Ha de completar la varilla, como prueba. Vigilar que respete durante la prueba las observaciones que se le han hecho. Si es necesario, precisarlas nuevamente.

Hacerle reponer las perlas en la caja y tapar la caja con precaución.

Decirle entonces:

«Repítelo ahora lo más rápidamente posible, hasta que te diga basta. Cuando hayas terminado una fila, continúa con la siguiente hasta completarlas todas. Si se te caen las perlas al suelo o entre las varillas, no pierdas el tiempo en recogerlas»

Poner el cronómetro en marcha cuando la mano del sujeto toque las perlas. Pararlo al cabo de 2 minutos.

ANOTAR:

- Los resultados obtenidos:



- número de perlas ensartadas;
 - número de perlas caídas y, eventualmente, de errores en la elección de los colores.
 - La mano utilizada para ensartar las perlas y los eventuales cambios de mano.
 - La precisión de los movimientos para coger y ensartar las perlas.
 - Las reacciones ante la prueba (calma, precipitación, comentarios, etcétera).
- Hacerle colocar de nuevo las perlas en la caja.

SEGUNDA PRUEBA: Ensartado sin elección de colores.

Advertencias: «Ahora vas a hacer lo mismo: poner 4 perlas en cada varilla, tomándolas una a una y lo más rápidamente posible, pero esta vez, sin preocuparse de los colores. Coges las perlas al azar, tal como vengan. Si se te cae alguna, déjala. Lo mismo que antes, sigue hasta que avise.»

Detener la prueba a los 2 minutos.
Anotar como en la primera prueba.

**2o. Tornillos
(prueba bimanual)**

Descripción del material: Caja de las mismas dimensiones que la de Las perlas, que contenga 30 tornillos y 60 tuercas.

El sujeto debe pasar 2 tuercas por cada tornillo. En la tapa, de las mismas características que la de las perlas, se colocan los tornillos montados por el sujeto.

Explicar el trabajo haciendo la demostración

«Aquí tienes tornillos y tuercas. Coges un tornillo y una tuerca. Debes pasar la tuerca debidamente hasta el fondo, aunque sin forzar, con el índice y el pulgar. Tomas después otra tuerca y la atornillas detrás de la primera. Luego colocas todo en la tapadera. Ahora hazlo tú mismo. Empieza cuando estés a punto.»

Dejar al sujeto que pruebe cuanto quiera y corregir sus errores. Exigir, por lo menos, dos tornillos montados. Hacerlos desmontar.

Advertencias: «Hazlo ahora tú mismo lo más rápida-

mente posible, hasta que yo te lo diga. Si se te cae una rosca, no pierdas el tiempo en recogerla.»

Poner el cronómetro en marcha cuando el sujeto coja un tornillo, y detenerlo a los cuatro minutos.

ANOTAR:

- Los resultados obtenidos: número de perlas colocadas (contando también la última, aunque no esté atornillada hasta el fondo).
- La mano activa: la que atornilla (la otra sostiene fijo el tornillo o, más raramente, la tuerca). Registrar los eventuales cambios de mano y, en este caso, el número de tuercas colocadas con una y otra.
- La precisión de los movimientos (toma de las dos piezas y unión de las mismas, facilidad, flexibilidad y rapidez en la operación).
- Reacciones durante la prueba.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Grupo	Perlas 1	Perlas 2	Tornillos (tuercas atornilladas)
1.o	57-68	71-81	39-45
2.o	49-56	60-70	31-38
3.o	38-48	48-59	25-30
4.o	30-37	38-47	19-24
5.o	20-29	28-37	12-18

Según nuestras observaciones, realizadas en un conjunto de niños entre los 9 y los 12 años, los sujetos de habilidad manual media se sitúan en el grupo 3.o. Los grupos anteriores y posteriores a éste señalan, respectivamente, posibilidades buenas, muy buenas, inferiores a la media y mediocres.

A veces se observa una sensible diferencia entre los resultados de los ejercicios primero y segundo de las perlas (casi siempre alcanza en la segunda prueba un valor superior). Esta diferencia se debe a menudo a la dificultad de organizar la actividad según la elección de los colores (memorización, elección de las perlas, ordenación de las mismas en



las varillas). El defase (baja de eficiencia) que se observa solamente en la prueba de los tornillos indica, en general, una dificultad de coordinación bimanual.

Se han de tener en cuenta las reacciones psicoafectivas, que pueden también intervenir y modificar los resultados: precipitación, chapucería, desaliento, inestabilidad, actitud lúdica, etc. Anotar las manifestaciones de emotividad (sudor en las palmas de las manos, molesta en la prueba de los tornillos).

C.- CONTROL DE LA POSTURA Y EL EQUILIBRIO ESTÁTICO

1.º Control de la inmovilidad

a) Sujeto frente al examinador, pies juntos, brazos a lo largo del cuerpo.

Advertencia: «Quedar un momento inmóvil, con los ojos cerrados».

Esta prueba tiene por objeto apreciar la posibilidad del individuo de mantener durante cierto tiempo el conjunto de las sinergias necesarias para el control de la inmovilidad. El hecho de cerrar los ojos, al suprimir las aferencias visuales, subordina el control de la postura sólo a las sensaciones propioceptivas. La situación de examen y el contexto de relación hacen que aparezcan a menudo reacciones asociadas a la emotividad, la impresionabilidad y la afectividad del sujeto.

Pueden aparecer manifestaciones de inestabilidad, más o menos acentuadas y de significación variable:

La inestabilidad motora verdadera, raramente encontrada en los sujetos que hemos observado, se manifiesta a veces, en ciertas formas «límite», por pequeñas mioclonías, sobre todo en el cuello y en los hombros, y por movimientos subcoreicos de los miembros.

La inestabilidad psicomotora, mucho más frecuente, ligada muy a menudo a la inquietud y desencadenada por la situación. Se manifiesta de forma variable: ademanes con manifestaciones que

traducen la ansiedad y tratan de derivarla (abrir los ojos, reír, hacer comentarios, moverse de un sitio para otro); manifestaciones más discretas, que revelan el esfuerzo de control que se impone el sujeto (movimientos de los dedos, oscilaciones, crispas los músculos faciales, temblor palpebral).

Si el sujeto ha mantenido la posición, puede interrumpirse la prueba dando el examinador una brusca palmada: compruébese si hay manifestaciones psicoafectivas, rigidez o sobresalto.

b) Sujeto frente al examinador, pies juntos, brazos extendidos horizontalmente hacia delante.

Advertencia: «Permanecer un momento inmóvil en esta posición, con los ojos cerrados, y contar en voz alta, de 20 a 0» (de 0 a 20 para los más jóvenes).

Después de la prueba anterior, ésta nos permite valorar la posibilidad de derivación de la ansiedad por las dos advertencias conjuntas: mantener los brazos inmóviles horizontalmente, lo cual implica un esfuerzo suplementario, y contar a la inversa, lo que añade una pequeña operación intelectual.

Es frecuente observar que la inestabilidad de origen ansioso disminuye notablemente y aún desaparece durante esta prueba.

2.º Empujón

Sujeto frente al examinador, pies juntos, brazos caídos, ojos cerrados.

Advertencia: Resistir el empujón que se le dará sucesivamente, de delante atrás, de atrás adelante y lateralmente. «Preparado: voy a empujarte y tienes que resistir y no perder el equilibrio» (antes de empezar, asegurarse de que se ha entendido bien la advertencia).

Esta prueba, tomada del examen neurológico, como otras muchas de las descritas aquí, trata de evaluar sólo el resultado funcional de la regulación tónica de la postura (grado y rapidez de la reacción según el empujón).

PUEDE OBSERVARSE:

- Una buena resistencia al empujón, con reacciones tónicas bien adaptadas.
- Una resistencia insuficientemente adaptada, la



cual implica una pérdida de equilibrio más o menos importante:

- defase temporal de la reacción (anticipación, retraso, persistencia);
- mala dosificación del tono (falta de medida, insuficiencia o exceso de resistencia).

(Nótese que, a veces, ciertos sujetos, de gran sugestionabilidad, presentan una ausencia total de resistencia al empujón, que carece de significado en lo tocante a la prueba en sí.)

En las tres pruebas precedentes se han de notar:

- La mayor o menor facilidad de control y de ajuste de las reacciones de la postura.
- Las manifestaciones de emotividad e inestabilidad, su forma y su intensidad.

3.º Equilibrio sobre un pie

Sujeto frente al examinador, pies juntos.

Advertencia: Mantenerse en equilibrio sobre un pie (la otra pierna se mantiene flexionada en ángulo recto). Repetir la prueba sobre el otro pie.

ANOTAR:

- El pie escogido espontáneamente.
- Para cada pie, la mayor o menor facilidad de control (equilibrio muy bueno, bueno, medio, insuficiente, muy insuficiente).
- El nivel de las compensaciones: movimientos al nivel del tobillo, movimientos de los brazos, cambios de lugar, ademanes, pérdida del equilibrio, difusión tónica en los miembros superiores.

A veces se han de tener en cuenta ciertos componentes morfológicos (laxitud excesiva, aplanamiento del puente plantar), que pueden hacer más difícil el equilibrio, sin que por ello exista forzosamente un retraso o déficit.

4.º Equilibrio sobre la punta de los pies

ANOTAR, como en 3.º:

- El esfuerzo hecho y el resultado.
- Los movimientos, cambios de lugar, pérdidas de equilibrio, difusión tónica en los miembros superiores.

Si han tenido éxito las pruebas 3 y 4, pueden repetirse con los ojos cerrados. Las modificaciones eventualmente comprobadas dependen entonces de la ansiedad que supone la supresión del control visual.

D.- EQUILIBRIO DINÁMICO

Se trata de aplicar aquí a pruebas dinámicas las reacciones de postura y equilibrio precedentes.

1.º Marcha

Indicar al sujeto que ande por la estancia (a los sujetos muy inhibidos se les fijará un objetivo: ir a abrir una puerta o buscar un objeto).

De esta prueba se desprenden dos categorías de observaciones:

- Coordinación de los movimientos (aspecto motor de la marcha): naturalidad, flexibilidad, desenvoltura del pie, balanceo de los brazos, posición del cuerpo.
- Reacciones afectivas de prestancia e inhibición, que pueden modificar o bloquear el automatismo de la marcha: actitud de incomodidad, rigidez, falsa desenvoltura, amaneramiento, marcha «afectada», etc.

2.º Carrera

a) *Advertencia* (verbal): «correr sin moverse del sitio»

ANOTAR:

- Que se ha entendido la advertencia. Al no ser habitual la acción solicitada, se recurre a cierta



representación mental. Comprobar si es necesaria una demostración.

- La coordinación de los movimientos: armonía, regularidad, flexibilidad y amplitud de la carrera, participación de los miembros superiores.

Se pueden observar distintos tipos de ejecución:

- Carrera «infantil», de poca amplitud, en la que el movimiento de los miembros inferiores se desarrolla hacia atrás (en jalón hacia las nalgas), con difusión tónica en los miembros superiores en abducción. Esta variedad de respuesta se observa en los individuos inmaduros. También se da en ciertos niños inhibidos, pero entonces los brazos inmovilizados a lo largo del cuerpo, y la difusión tónica es menos notoria.
- Movimientos desordenados, de gran amplitud, con gesticulación, ritmo rápido y, a menudo, irregular, conjunto que puede revelar dificultades de regulación tónica, de control y de coordinación de los movimientos.

b) Repetir eventualmente la prueba *por segunda vez*, precisando: «Ahora lo haremos mejor que antes: una bonita carrera, levantando bien las rodillas»

ANOTAR si hay o no mejoría.

3.º Salto

a) *Sobre un pie*: Prueba ejecutada *in situ* o moviéndose de un sitio a otro.

Advertencia: «Saltar a la pata coja». Repetir con el otro pie.

ANOTAR:

Elección del pie.

Para cada uno de los pies: calidad del salto (en la que intervienen: amplitud, flexibilidad, ligereza y ritmo).

En caso de que participen los miembros superiores, comprobar si se mantienen pegados al cuerpo o hay difusión tónica (a menudo, señal de dificultad motora).

Si hay exageración de los movimientos, variaciones en el ritmo y en la amplitud, lo cual re-

vela a menudo las dificultades de regulación tónica.

(Nótese que ciertos sujetos muy inestables, al encontrar en esta prueba un medio de liberación, pueden dar estas mismas variedades de respuesta, a veces con movimientos en la estancia, ademanes, paradas, disgresiones, etc.)

b) *Con los pies juntos: in situ* o moviéndose de un punto a otro.

LA MISMA ANOTACION QUE EN a)

Es interesante anotar para los ejercicios precedentes, que movilizan el cuerpo en pruebas dinámicas globales, las reacciones del niño, en especial si hay modificación de lo vivido, ya sea aparición o confirmación de una inhibición ya, por el contrario, desaparición de la inhibición por el movimiento.

E.- COORDINACIONES

Evaluación de las posibilidades que tiene el sujeto de contraer aisladamente los distintos grupos musculares, en función del movimiento solicitado y de realizar a la vez movimientos que interesen varios segmentos corporales.

1.º Coordinación facial

Pruebas tomadas del test de Kwint.

a) Movimientos bilaterales:

- apretar los párpados;
- levantar las cejas;
- fruncir las cejas;
- enseñar los dientes, etc.

b) Movimientos unilaterales:

- hinchar una mejilla y luego la otra;
- contraer un lado de la cara y luego el otro;
- cerrar un ojo y después el otro;
- silbar; etc.

Además de la aptitud individual para contraer voluntariamente grupos musculares muy finos³



(a la que se añade, en los movimientos unilaterales, la necesidad de inhibir el movimiento del otro lado), pueden influir en los resultados diversos factores:

- La representación mental y la atención prestada al movimiento que se ha de realizar (en caso de dificultad, demostrar y hacer realizar el ejercicio ante el espejo).
- Los factores afectivos y emocionales que condicionan la participación en la prueba.

ANOTAR:

- Éxito o no, éxito a medias (ejecución con movimientos asociados de la otra mitad de la cara, diversas sincinesias), esbozo de movimiento.
- La actitud del sujeto: cooperación, inhibición, bloqueo, rechazo, risa, etc.

2.º Coordinación general

a) Diadococinesia (movimientos alternos rápidos).

Prueba de las «marionetas». Antebrazos flexionados en posición vertical, manos a la altura del mentón, codos pegados al cuerpo de forma natural: movimientos de rotación de las muñecas llevando, alternativamente, las manos a pronación y supinación.

Prueba tomada del examen neurológico, que nos permite apreciar la calidad de la regulación tónico-motora por los movimientos rápidos de contracción y descontracción de los grupos musculares antagonistas.

La dificultad puede apreciarse por la lentitud, la rigidez, el carácter discontinuo y brusco de la rotación, las variaciones del ritmo, los movimientos del codo y los movimientos asociados de los dedos.

ANOTAR: La calidad del movimiento en cada uno de los miembros superiores.

Advertencia de aceleración: «más aprisa».

La advertencia de aceleración intensifica a veces las dificultades y puede ponerlas de manifiesto en el caso en que el movimiento fuese anteriormente

correcto, pero ejecutado con lentitud.

Compruébese cuál es la mano que conserva durante más tiempo el movimiento correcto.

b) Movimientos combinados de los miembros

- Miembros superiores: una mano en el hombro del mismo lado; el otro brazo, extendido lateralmente. Invertir el movimiento varias veces
- Miembros superiores- cabeza: añadir al movimiento anterior una rotación de la cabeza del lado del brazo extendido.
- Miembros superiores- miembros inferiores: añadir al movimiento de los miembros superiores una elevación de la rodilla del lado del brazo extendido.
- Miembros superiores-miembros inferiores-cabeza: Advertencia verbal: «hacer todo a la vez», o: «combinar todos los movimientos precedentes». Si no hay éxito, descomponer: «los brazos, como al principio; levantar la rodilla del lado del brazo extendido, y la cabeza, también de este lado». Una vez tomada la posición: «cambiar varias veces seguidas».

ANOTAR, para cada una de estas pruebas:

- La comprensión de las advertencias (si es necesaria o no la demostración).
- La coordinación de los movimientos (observación de la alternancia y simultaneidad).
- La armonía y precisión de los movimientos, que pueden quedar comprometidas por diferentes factores (aparte cualquier dificultad motora):
 - *Mala representación del movimiento que se ha de realizar:* el movimiento realizado no es exactamente el que se pedía. Por ejemplo: «volver la cabeza» se traduce, no sólo por una rotación, sino también por una inclinación lateral de la misma. «Mano al hombro» se ejecuta con una abducción del brazo y giro de la mano. «Rodilla levantada» se traduce por una flexión de la pierna hacia atrás y, a veces, con abducción del muslo, etc.
 - *Insuficiencia de integración de los puntos de referencia corporales,* que lleva, en el momento de la toma de posición, a una actitud incierta y, en el curso del movimiento, a errores, confusiones y sustituciones, que revelan cuán vagamente se



conoce el esquema corporal.

- *Tiempo disarmónico*: demasiado rápido y precipitado, lleva a una desorganización del movimiento; demasiado lento, indica a veces la dificultad de representación mental: el sujeto procede a un análisis segmento por segmento. Si, tras un tiempo de aprendizaje no se automatiza el movimiento y persiste la lentitud, hay también dificultad de coordinación.
- *Reacciones de prestancia*, que pueden bloquear los ademanes hacerlos rígidos, limitados, inhibidos (pueden intervenir también la chupucría, las reacciones de fracaso, el amaramiento, etc.).

3.º Separación digital

Pruebas destinadas a apreciar las posibilidades del sujeto en los «ademanes finos» que interesan la motricidad digital y la independencia de cada dedo.

a) Movimiento de *oposición* del pulgar a los otros dedos.

Advertencia: «cada dedo tocará el pulgar, uno tras otro; primero en un sentido, y luego en el otro».

b) Movimiento de *separación* de los dedos : se colocan las dos manos planas sobre la mesa, y los dedos se mantienen apretados entre sí.

Advertencia: «separar los dedos uno a uno empezando por los dos pulgares, y sin mover el resto de la mano».

c) Movimiento de *flexión* de los dedos. Las dos manos levantadas verticalmente, con las palmas hacia delante, a la altura de los hombros.

Advertencia: «flexionar cada dedo, uno que otro, empezando por los índices y conservando, en lo posible, extendidos los demás.»

d) Movimientos de *tecleo*.

Los dedos tamborilean sobre la mesa uno tras otro, con rapidez.

Ejecutarlo con las dos manos a la vez, y luego, con cada mano por separado.

e) Movimiento de *desmenuzamiento*.

Advertencia: «pasar varias veces la extremidad del pulgar sobre la extremidad de los otros dedos» (manteniéndolos juntos, semiflexionados, del meñique al índice). «Como para desmenuzar pan».

ANOTAR para cada ejercicio y para cada mano por separado:

- La calidad del movimiento obtenido: soltura, precisión, localización.
- Las sincinesias: forma, localización, intensidad, sentido (véase más adelante).
- Si el control visual es o no es indispensable para realizar los movimientos.

F.- SINCINESIAS

Sujeto frente al examinador, derecho, con los pies juntos.

a) **Movimientos sutiles de los dedos** (sincinesias observadas durante las pruebas precedentes).

b) **Marionetas**.-1.º Hacer realizar los movimientos de las marionetas con una sola mano, manteniendo el antebrazo vertical (la misma posición que en la prueba de la diadococinesia), y el otro brazo, a lo largo del cuerpo.

Una mano después de la otra.

2.º El mismo movimiento, aunque manteniendo los dos brazos caídos.

Una mano después de la otra.

3.º La misma prueba, realizada con ambos brazos extendidos horizontalmente hacia delante (modificación del tono de sostenimiento).

Una mano después de la otra.

NOTA: Estas tres pruebas pueden realizarse con los ojos cerrados.

c) **Sincinesias «pies-manos»**.-Posición de partida: pies juntos.

Advertencia: «separar y reunir los pies varias veces seguidas, manteniendo juntos los talones».

d) **Sincinesias boca-manos**.-1.º Movimientos finos de los labios, que se entreabren y cierran rápidamente.

2.º Abrir rápidamente la boca.

Advertencia: «a la señal "¡ahora!", abrir la boca al máximo».

ANOTAR para cada prueba:

- LA LOCALIZACIÓN DE LAS SINCINESIAS:
- *contralaterales*: del lado opuesto al movimiento (ejemplo: sincinesias del brazo izquierdo inducidas por un movimiento del brazo derecho);
- *uni o bilaterales* (en las pruebas c y d);
- *axiales*: sincinesias de la línea media, movimien-



tos de la boca y de la cara.

- LA FORMA DE LAS SINCINESIAS:

- Sincinesias de imitación (tónico-cinéticas: reproducción del movimiento efectuado).

Dependientes de la maduración, se acentúan sensiblemente hacia los 9-10 años, para desaparecer entre los 10 y los 12.

- Sincinesias de difusión tónica (movimiento casi siempre en extensión).

Carentes de significado en cuanto a la evolución genética, están muy ligadas al «tono de fondo» e indican a veces una exaltación del estado de tensión tónica respecto a las reacciones afectivas. Se hallan asimismo muy unidas a la tipología (más frecuentes en los atléticos).

Las sincinesias axiales entran en esta categoría.

- LA INTENSIDAD DE LAS SINCINESIAS:

Desde el esbozo de movimiento, a la reproducción franca del mismo.

De la difusión ligera, a la masiva.

Un medio rápido de anotación consiste en atribuir cierto número de +, según la intensidad de las sincinesias: ligeras, +; medianas, ++; importantes, +++.

- El «SENTIDO» DE LAS SINCINESIAS:

Del movimiento inductor hacia el inducido.

La diferencia de intensidad de las sincinesias, según la mano inductora, da una importante indicación respecto a la lateralidad del sujeto (la mano no dominante induce más sincinesias que la dominante).

G.- LATERALIDAD

1.º Mano

a) **Praxias.** -*Advertencia:* decir al sujeto que haga varios movimientos usuales («hacer como si...»), por ejemplo:

- peinarse;
- lavarse;
- atrapar una mosca al vuelo;
- decir «adiós» con la mano;
- moler café;

- clavar un clavo;
- cortar carne en un plato;
- barajar y repartir cartas; etc.

ANOTAR:

- La mano escogida para cada una de las pruebas (para los movimientos bimanuales, observar cuál es la mano activa).

Es importante que los movimientos se realicen de manera espontánea: para ello, pasar rápidamente de uno a otro, aunque sin prolongarlos demasiado.

b) **Punteado.** -Presentando una hoja de papel dividida en dos partes por una raya trazada de arriba abajo («un lado para cada mano»), decir al sujeto que «marque una serie de puntos, unos sobre los otros, permaneciendo al máximo en el mismo sitio». La mano se apoyará en la mesa.

El punteado debe ser muy rápido (hacer una demostración).

Realizar el ejercicio, primero, con la mano utilizada para escribir (decir al niño que escriba su nombre en la hoja), y luego, con la otra.

- La misma prueba, pero con el niño de pie y sin apoyarse en la mesa.

Advertencia: «lo mismo, pero sin apoyar la mano ni el codo».

- La misma prueba, aunque con la variante de hacerlo varias veces con los ojos abiertos, para «seguir luego con los ojos cerrados, procurando no dar los puntos muy lejos del lugar correcto».

ANOTAR en qué lado están más agrupados los puntos.

Conviene tener en cuenta el tiempo: algunos sujetos llegan al mismo resultado en ambos de la página, controlándose mucho y enlenteciendo así la intensidad del punteado en el lado no dominante. Se puede usar un cronómetro y dar el mismo tiempo para el punteado en ambos lados (12 a 15 segundos). La diferencia de densidad de los puntos señala entonces la diferencia de velocidad.

c) **Las observaciones hechas en los otros capítulos se añaden a estas pruebas:**

- Diadococinesia, separación digital, pruebas de habilidad manual.
- Grafismo, dibujo.
- Sincinesias: el sentido de las sincinesias (véase anteriormente) da una indicación de lateralidad (diestro: sincinesias más importantes en el sentido izquierda-derecha,



Zurdo: a la inversa).

- Extensibilidad: más importante en el lado no dominante (véanse pruebas de tono). Según algunos autores, hay una sensible diferencia a partir de los 5 ó 6 años de edad.

2.º Ojo

a) «**Sighting**». -Material: cartón de unos 15 X 20 cm, perforado en el centro.

Decir al sujeto que sostenga el cartón con las dos manos, con los brazos extendidos hacia delante (hacerlo retroceder a 3 ó 4 m). Decirle entonces que mire por el agujero hacia un pequeño objeto que sostenemos nosotros acercando el cartón a su cara.

Repetirlo dos o tres veces («bajar el cartón y empezar de nuevo»).

b) **Puntería**.- Enrollar una hoja de papel y decir simplemente al sujeto «que mire a través del tubo como si se tratara de un catalejo».

ANOTAR el ojo empleado para cada una de las pruebas.

3.º Pie

a) **Estática**. -Repetir nuevamente las observaciones precedentes.

ANOTAR si ha surgido una dominancia en las experiencias de equilibrio estático (elección y eficiencia).

b) **Dinámica** -Repetir las observaciones anteriores.

ANOTAR Si hay una dominancia en las pruebas de equilibrio estático (elección y eficiencia).

- Pedir al sujeto que imite «como si chutara un balón» (si las condiciones se prestan, efectuarlo).
- Empujar con la punta del pie una pequeña tabla de madera, o una caja de cerillas (como en el juego de tres en raya).

ANOTAR el pie escogido.

- Realizar de nuevo los elementos de extensión de los miembros inferiores.

H.- TONO Y RELAJACIÓN

1.º *Búsqueda de la pasividad*

a) **Balanceo**. -Sujeto de pie, frente al examinador con los brazos caídos a lo largo del cuerpo.

Advertencia: «dejar los dos brazos completamente relajados, como un trapo».

Ponerle entonces una mano al sujeto en cada hombro y decirle: «ahora voy a comprobarlo».

- Mover lateralmente los hombros, de manera que provoquen grandes oscilaciones de los brazos.
- La misma prueba, pero moviendo un poco por encima del codo para apreciar la relajación de los antebrazos
- La misma prueba, ahora a nivel de las muñecas para comprobar la relajación de las manos.
- Sujetar las dos manos del sujeto e imprimir algunas sacudidas a los miembros superiores para comprobar la libertad de las articulaciones.

ANOTAR:

- Si hay o no pasividad (ni resistencia, ni participación).
- La amplitud de los desplazamientos y las diferencias eventuales entre ambos lados.
- Si la oscilación es reducida, comprobar si existe oposición, bloqueo o rigidez y a qué nivel, o también si hay participación voluntaria.

b) **Caída**. -Para cada uno de los miembros superiores: coger la mano del sujeto y levantar el brazo hasta la horizontal. Luego soltarla.

ANOTAR:

- Si la caída es libre o no.
- Si hay movimiento de péndulo (amplitud y duración).
- Por el contrario, si existe bloqueo, frenado o aún movimiento voluntario.

(Es conveniente asegurarse que el sujeto ha comprendido la advertencia y explicárselo con detalle, si es necesario, haciendo que efectúe la prueba en el propio examinador: «levanta mi brazo y luego déjalo caer».)

c) **Flexión pasiva**.- Inmovilizar el brazo del sujeto sujetándolo ligeramente por encima del codo, con el pulgar colocado sobre el tendón del bíceps (situarse a su lado). Sujetar el antebrazo con la otra mano.



Advertencia: «ahora me dejas probar a mí, sin hacer nada para ayudarme». Efectuar una serie de flexiones del antebrazo sobre el brazo:

- despacio;
- rápidamente, con detención brusca (dejar caer el antebrazo).

ANOTAR:

- El grado de pasividad.
- Si existe frenado, bloqueo, sacudidas (persistencia e intensidad).
- Si hay anticipación, acompañamiento o también (movilidad rápida con detención brusca) perseveración del movimiento.

2.º Relajación

Colocar al sujeto en decúbito dorsal, sobre una alfombra de relajación, con la cabeza apoyada en un cojín con el brazo en abducción ligera.

Advertencia. «relajación máxima, quedar completamente descontracturado, totalmente laxo».

a) **Miembros superiores.** -Después de un corto instante, coger la mano del sujeto, levantar suavemente el miembro superior e imprimirle un movimiento de balanceo. Soltar inopinadamente, de manera que éste vuelva a caer en su sitio primitivo.

- un brazo después del otro;
- los dos brazos simultáneamente.

Es conveniente, si la advertencia no parece haber sido entendida, precisarla: «voy a levantar tu brazo, para ver si está bien descontractado. No debes hacer nada para ayudarme».

b) **Miembros inferiores.** -Colocar la mano en la «corva» levantar ligeramente la pierna (unos 20 cm sobre la alfombra). Soltar.

Varias veces con ambas piernas.

- Colocar la mano sobre la rodilla, e imprimir a la pierna un movimiento de balanceo (alternando rotación interna y externa).

Lo mismo varias veces con ambas piernas.

ANOTAR, para cada prueba, la calidad de relajación obtenida (la relajación es buena, cuando no hay ningún freno, ninguna resistencia, ni participación alguna en el movimiento), apreciar también la pesadez del miembro, la libertad de las articulaciones, la amplitud de los movimientos provocados y la naturalidad de la caída.

Si existe *paratonía*:

- Indicar el grado (intensa, media, leve) y la localización.
- Probar, repitiendo la experiencia en condiciones algo modificadas (dejar un tiempo de adaptación al sujeto o conversar con él), para poder juzgar su persistencia.
- Teniendo en cuenta los otros elementos del examen (sobre todo nivel motor, tipología, repercusión afectiva, estado de tensión tónica manifestado en las pruebas anteriores) intentar apreciar la forma de la paratonía:
 - paratonía de «acción», incapacidad de inhibición voluntaria descrita por DUPRÉ, que forma parte del cuadro de la debilidad motriz;
 - paratonía de origen emocional, surgiendo en un estado de vigilancia tónica particularmente marcada y unida a la repercusión afectiva y a las reacciones de prestancia, provocadas por la situación. Entonces, estas manifestaciones son independientes del nivel motor, y a menudo variables en el tiempo, indicando la discontinuidad y la fragilidad de la adaptación afectiva.

3.º Extensibilidad

Estas pruebas pueden efectuarse estando el sujeto en pie (en lo que concierne a los miembros superiores), pero señalamos que la posición acostada ofrece la ventaja de eliminar ciertos movimientos de compensación y permite obtener un relajamiento más completo.

Advertencia: «ahora busco la flexibilidad, déjame hacer, no quieras ayudarme».

a) **Miembros superiores:**

- Articulación del codo (estiramiento del tríceps braquial): aguantar las muñecas del sujeto y flexionar lateralmente los dos antebrazos, quedando los brazos paralelos al cuerpo, acercando al máximo las manos a los hombros.
- Articulación del hombro (estiramiento del deltoides y del redondo mayor): mantener el antebrazo al nivel del codo, y llevar éste hacia el hombro opuesto, sujetando con la otra mano la fijación del omóplato.
Alternar con cada brazo.
- Articulación de la muñeca (flexores, extensores de la mano, de los dedos y de la muñeca). Flexión y extensión de la mano sobre el antebrazo.



Alternar con cada mano.

b) Miembros inferiores:

- Articulación de la rodilla.(estiramiento de cuádriceps). En decúbito ventral: producir pasivamente una flexión de la pierna sobre el muslo (movimiento talón-nalgas).
- Articulación del pie (estiramiento de los flexores dorsales y de los abductores): en el decúbito dorsal, estando ambas piernas en el eje del cuerpo, llevar simultáneamente, en flexión plantaria, ambos pies al máximo.

ANOTAR para cada prueba:

- *El grado de extensibilidad:* éste nos viene dado por el cierre de los ángulos variables según la tipología, siendo los extremos:

- el sujeto hiperrelajado de tipo asténico, en el cual los ángulos se cierran completamente: En a) articulación del codo: el antebrazo está en contacto en casi la totalidad de su longitud con el brazo: el codo toca el hombro del otro lado. En b) articulación de la rodilla, el talón toca fácilmente la nalga, etc.;
- el sujeto musculoso, atlético, un poco pesado, en el cual los ángulos articulares, permanecen, por el contrario, muy abiertos.

- *Las variaciones de extensibilidad entre los dos hemicuerpos:* encontramos a menudo (sobre todo en lo concerniente a los miembros superiores) pequeñas diferencias en concordancia con el uso, predominando de un lado: miembro superior izquierdo algo más extensible que el derecho, en el diestro; y a la inversa en el zurdo.

Estas diferencias, no son constantes (sobre todo en los sujetos muy jóvenes) y resultan en general leves, debiendo subrayar que toda exageración importante de una hemiextensibilidad, toda discordancia con la lateralidad de utilización, igual que toda asimetría marcada, en las pruebas de balanceo, pueden hacer sospechar la lesión de un órgano y deben ser señaladas al médico, para decidir la conveniencia de proceder a exámenes complementarios

I.- ESCRITURA GRAFISMO

1.º Frase espontánea

Entregar al sujeto una hoja de papel y un lápiz.

Hacerle escribir su nombre y una corta frase: «lo que tú quieras lo que se te ocurra».

ANOTAR:

- La mano utilizada.
- La soltura, la rapidez y la calidad del grafismo.

Esta prueba nos da igualmente, además del contenido de la frase, muchas veces significativo e interesante, informes sobre la organización del lenguaje escrito (estructura de las palabras y de la frase) y de la ortografía.

ANOTAR si hay negativa de escribir. En tal caso, esperar unos instantes dictar una corta frase relacionada con el nivel y la edad del sujeto.

2.º Grafismo

Estas pruebas, aunque no sistemáticas, deben utilizarse sólo con los niños cuyo problema consiste en la elección de la mano, y con los que presentan un grafismo malo:

Hoja de papel. Lápiz de mina blanda.

Hacerlo ejecutar varias veces, con ambas manos:

- ondulaciones;
- bucles;
- dientes de sierra, etc.

ANOTAR, para cada una de las manos:

- La calidad del trazo obtenido (conformidad con el modelo, firmeza, vigor, rapidez, orientación y unión de los elementos).
- La soltura y continuidad del movimiento.
- La posición de la mano, del antebrazo, de los hombros; la resistencia o la crispación
- Los movimientos de la boca, crispación de la facies, sincinesias diversas.

Evaluación comparativa entre ambas manos.

Referencia al nivel de madurez motriz y a las pruebas de lateralidad para apreciar los resultados.

J.- ESTRUCTURACION TEMPOROSPACIAL

1.º Espacialización

a) **Dibujos sin modelo.**- Hacer que el sujeto dibuje sucesivamente:



- una casa;
- un «muñeco».

De estas pruebas (muy conocidas y utilizadas con frecuencia en los exámenes de niños) destacaremos particularmente:

- La forma en que las efectúa el sujeto (facilidad para dibujar, rapidez o lentitud, chapuceo, perfeccionismo, cuidado del detalle, dimensiones, sitio, proporciones, enriquecimiento de los dibujos, etc.).
- Los retrasos de reproducción: pobreza, infantilismo de los dibujos «transparencias», sincretismo, etc.
- Las anomalías de estructura, las extrañezas o extravagancias, etc.

Todo esto es un elemento de apreciación que debe subordinarse al conjunto: en efecto si un retraso importante o una estructuración anormal de los dibujos son lo más a menudo síntomas de disturbios, la recíproca no es verdadera, y algunos sujetos, teniendo trastornos graves, pueden realizar dibujos aparentemente perfectos.

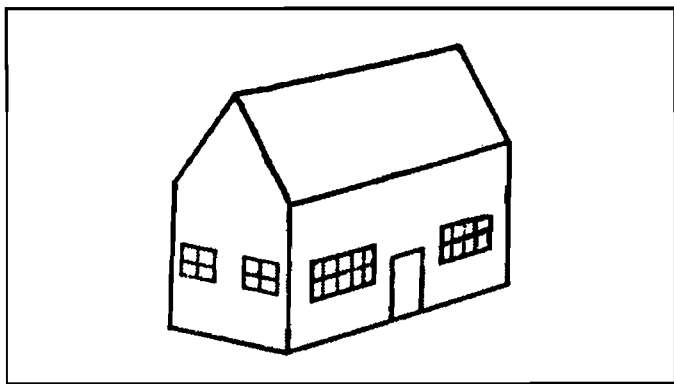


Fig. 1

b) Dibujos reproducidos de modelos.

- Casa (a partir de los 10-11 años).
Cuando en el curso de un dibujo sin modelo, el sujeto ha ejecutado una casa, con una perspectiva válida, es inútil hacerle pasar esta prueba.
Presentar el modelo al sujeto, para que lo copie «respetando todo lo posible las proporciones, los ángulos y la dirección de los trazados».

ANOTAR la calidad de reproducción en estos tres aspectos.

Bicicleta:

Copia: presentar el modelo al sujeto y hacérselo copiar.

Memoria: después de esta copia, prevenirlo: «ahora repetirás el mismo dibujo de memoria, puedes mirar el modelo un instante, si quieres».

ANOTAR:

- El proceso de copia: yuxtaposición de los detalles, copia más o menos fiel, ensayo de análisis o de síntesis.

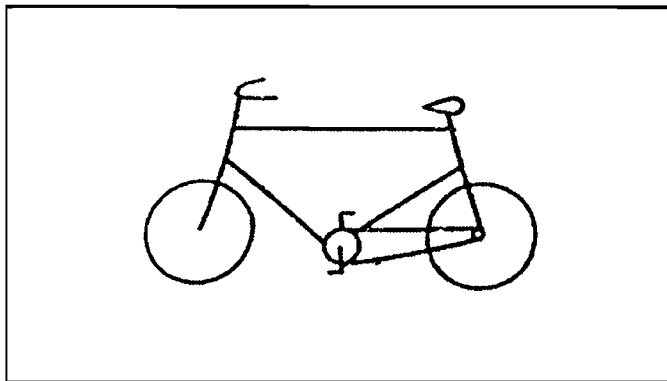


Fig. 2

- El resultado: conformidad al modelo, situación respectiva de los diversos elementos.
- Mejora o no, del proceso, y del resultado de la prueba de memoria (en los sujetos de un nivel bueno, existe en general una mejora).

c) Pueden complementarse estas observaciones con otras pruebas de *organización perceptiva*, como la que ha sido elaborada por Lauretta Bender (1).

2.º Ritmo

Estructuras rítmicas.—Utilizamos la prueba de M. Stambach en una forma simplificada: hemos suprimido la prueba del «tiempo espontáneo», ya que ésta aparece de forma mucho más significativa durante los ensayos clínicos.

También hemos acortado la prueba de comprensión del simbolismo que es efectuada correctamente por la casi totalidad de los sujetos a nuestro cargo.

Acentuamos, pues, la prueba sobre la reproducción de



las 21 estructuras rítmicas (véase el protocolo de examen).

ANOTAR los fracasos, las estructuras bien hechas sólo en la segunda audición.

Numerosos factores pueden influenciar el resultado de esta prueba:

- Dificultad de orden perceptivo.
- Dificultad de orden motor (impulsividad, más a menudo ausencia de freno, lentitud excesiva, y más raramente crispación).
- Insuficiencia de la atención o de la memoria.
- Fallo emocional (reacción de «catástrofe»).
- Fallo debido a factores mixtos (en razón de varios de estos elementos). Probar, modificando ligeramente las condiciones de la prueba (modificación de la velocidad, movilización de la atención del sujeto, etc.), de determinar la naturaleza de estos fracasos (cuando no guardan relación con la edad).

3.º Orientación

(Noción derecha-izquierda y conocimiento corporal)

Pruebas inspiradas en la prueba de orientación derecha-izquierda del doctor Head (mano-ojo-oreja)⁴.

Niño en pie o sentado frente al examinador.

a) Conocimiento de sí mismo. -Interrogar al sujeto mediante órdenes sucesivas y rápidas, combinaciones de movimientos seguidos con cada mano, una después de otra, del ojo, de la oreja, del hombro o de la rodilla del mismo lado, o del opuesto. Alternar irregularmente la elección de la mano, movimientos homola-terales y cruzados:

- mano derecha sobre ojo derecho;
- mano izquierda sobre oreja izquierda;
- mano izquierda sobre rodilla derecha
- mano derecha sobre oreja izquierda, etc.

(En caso de fallo, indicar al sujeto cuál es su mano derecha, y repetir la prueba.)

b) Conocimiento sobre otra persona.

Advertencia: «ahora toma mi mano derecha» (presentar las dos manos).

En caso de reacción falsa, volverse delante del sujeto quedando orientado como

el, hacerle constatar que nuestra mano derecha está en el mismo lado que la suya, y hacérsela coger: «ahora no la sueltas. ¿Ves?, me vuelvo (colocarse en la posición primitiva): mi mano está en el otro lado» hacerle soltar la mano).

Repetir la prueba: «ahora presta mucha atención». Presentarse sucesivamente frente al sujeto, u orientado como él, y moviéndole (delante o detrás de él las manos cruzadas o paralelas pidiéndole que enseñe: mano derecha o mano izquierda, o pulgar derecho, meñique izquierdo, etc.

c) Reversibilidad. - Advertencia: «Ahora no digo nada, haz lo mismo que yo, tomando la misma mano que yo».

Ejecutar una serie de gestos similares a los de la primera prueba:

- mano derecha sobre ojo derecho;
- mano izquierda sobre oreja izquierda

Si el sujeto ejecuta «en espejo» precisarle de nuevo la advertencia: «¿Ves?, para mí es mi mano derecha (por ejemplo), debes hacer lo mismo que yo, es decir coger también tu mano derecha.

Continuar sin más comentario:

- mano izquierda sobre hombro izquierdo;
 - mano derecha sobre oreja derecha, etc.;
- pasar a los gestos cruzados:
- mano izquierda sobre hombro derecho;
 - mano derecha sobre rodilla izquierda;
 - mano derecha sobre ojo izquierdo, etc.

ANOTAR para estas tres pruebas:

- La exactitud o no de la primera respuesta.
- La exactitud o no de las respuestas siguientes.
- La facilidad de las respuestas: espontaneidad, rapidez o lentitud, vacilaciones, verbalización de la consigna, etc.

4.º Imitación de gestos sin significado

(Prueba inspirada en el test de J. Bergès y I. Lézine)⁵

Se trata de pruebas no verbales, pidiendo la eje-



cución de gestos no habituales, y sin significación particular, permitiendo explorar la adquisición de elementos del esquema corporal y de las praxias.

En pie, frente al sujeto, ejecutar diferentes gestos, primero simples, luego cada vez más complicados, poniendo en juego los brazos, después las manos, y luego los dedos.

- Gestos realizados con un solo brazo o una sola mano.
- Con ambos brazos o manos, en posición simétrica.

Ordenar al sujeto que ejecute lo mismo.

- Con ambos brazos o manos en posición asimétrica. ordenar al sujeto hacerlo inversamente.

a) Gestos de los brazos. -En extensión (vertical, horizontal hacia delante, lateralmente, oblicuamente).

- Con flexión a la altura del codo y de la muñeca, formando diferentes ángulos.

b) Gestos de las manos. -Mano abierta o puño cerrado.

- Palma hacia arriba, hacia abajo u orientada lateralmente.
 - Presentación vertical, horizontal o intermedia.
- c) Gestos de las manos y de los dedos.** -Dedos doblados sobre la palma a excepción de uno o dos de ellos.
- Manos en contacto por la extremidad de uno o dos dedos (posición de las manos simétrica o invertida), etc.

ANOTAR:

- La posibilidad de imitación e importancia de los fallos: imitación simple (simetría) o más compleja (asimetría), posibilidad de discriminación de pequeños segmentos (gestos dactilares).
- Posibilidad de éxito e importancia de fallos en las pruebas de los opuestos.
- El grado de integración y de representación corporal (implicando la interpretación y la transposición de los gestos en todas sus características, de uno a otro recíprocamente).

PROTOCOLO DEL EXAMEN PSICOMOTOR

EXAMEN PSICOMOTOR

NOMBRE:

nacido:

ingresado:

examinado:

Antecedentes:

Motivos de la consulta:

Exámenes efectuados:

C.I.:

Nivel escolar:

ASPECTO FÍSICO:

Morfología:

Desarrollo estaturoponderal:

Estática:

PRESENTACIÓN:



BATERÍA MOTRIZ DE LAFAYE**Perlas:****OBSERVACIONES****1er. EJERCICIO (MD.-MI):**

- número de perlas:
- caídas:
- errores:

Grupo:

2o. EJERCICIO (MD.-MI):

- número de perlas:
- caídas:

Grupo:

Tornillos (MD.-MI):

- número de tuercas:
- caídas:

Grupo:

CONTROL POSTURAL. EQUILIBRIO ESTÁTICO

- de pie, inmóvil, ojos cerrados: muy inest./ poco est./ medio/ est./ muy est.

- de pie, brazos extendidos, contando:

- empujón, pérdida de equilibrio: total/ ligera/ nula.

- equilibrio sobre un pie: D.:

I.:

ojos cerrados: D.:

I.:

- equilibrio sobre las puntas:

ojos abiertos:

ojos cerrados:

EQUILIBRIO DINÁMICO

- forma de andar:

- carrera de moverse: 1:

2:

- salto sobre un pie: D:

I:

- salto a pies juntos:



COORDINACIONES

- Motricidad facial:

	<i>Imposible</i>	<i>Ensayo</i>	<i>Medio éxito</i>	<i>Éxito</i>
a) apretar los párpados				
levantar las cejas				
fruncir las cejas				
enseñar los dientes				
b) hinchar una mejilla				
contraer un lado de la cara .				
cerrar un ojo: D				
I				
silbar				

- Coordinación general:

	<i>Imposible</i>	<i>Mediocre</i>	<i>Mediana</i>	<i>Bastante bien</i>	<i>Éxito</i>
M. sup. diadoco					
M. sup					
M. sup./ cabeza					
M. sup./ M. inf					
M. sup./ M. inf./ cabeza .					

- Desligamiento digital:

	<i>Muy mediocre</i>	<i>Mediocre</i>	<i>Mediano</i>	<i>Bastante bien</i>	<i>Éxito</i>
Op. pulgar/ dedos					
Separación					
Independencia					
Tamborileo					
Movimientos delicados					



SINCINESIAS

	<i>Imitación</i>	<i>Difusión tónica</i>	<i>Sentido</i>
Marionetas 1			
Marionetas 2			
Movimientos axiales			
Boca-manos			
Movimientos delicados			

LATERALIZACIÓN

	<i>D.</i>	<i>Amb.</i>	<i>I.</i>	
MANO {				
				Escrit.
				Punteado
Organización pràxica				
OJO {				
				sighting
puntería				
PIE {				
				estático
dinámico				

ESCRITURA, GRAFISMO

- Frase espontànea:

.....

- Grafismo:

.....



TONO Y RELAJACIÓN

- Búsqueda de la pasividad:

- balanceo miembro sup. total, 1:
2:

antebrazo:

mano:

- caída miembro sup. total:
antebrazo:

- flexión pasiva lenta:

- flexión pasiva rápida:

- Relajación

- miembro sup.:

- miembro inf.:

- tronco:

- Extensibilidad:

- miembro sup.:

- miembro inf.:



ESTRUCTURACIÓN TEMPOROSPACIAL

- Espacialización:

- dibujo de la casa, 1:
2:
- dibujo del hombre:
- dibujo de la bicicleta, copia:
memoria:

- Estructuras rítmicas (M. STAMBACK):

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 1 - 000 | 12 - 00000 |
| 2 - 00 00 | 13 - 00 0 00 |
| 3 - 0 00 | 14 - 0000 00 |
| 4 - 0 0 0 | 15 - 0 0 0 00 |
| 5 - 0000 | 16 - 00 000 0 |
| 6 - 0 000 | 17 - 0 0000 00 |
| 7 - 00 0 0 | 18 - 00 0 0 00 |
| 8 - 00 00 00 | 19 - 000 0 00 0 |
| 9 - 00 000 | 20 - 0 00 000 00 |
| 10 - 0 0 0 0 | 21 - 0 00 00 0 00 |
| 11 - 0 0000 | |

- Orientación derecha-izquierda:

	<i>Imposible</i>	<i>Mediocre</i>	<i>Mediana</i>	<i>Bastante bien</i>	<i>Éxito</i>
<i>sobre sí mismo</i>	_____	_____	_____	_____	_____
<i>sobre el observador</i>	_____	_____	_____	_____	_____
<i>Imitación:</i>					
- espejo	_____	_____	_____	_____	_____
- realidad, 1	_____	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____	_____

- Imitación de gestos sin significado (BÈRGES- LÉZINE):

- Movimientos simétricos

.....

.....

- Movimientos asimétricos

.....

.....

- Prueba de movimientos contrarios

.....

.....



Notas de la lectura

¹ Por razones inversas (material complicado y tiempo de duración más largo, sin que aumenten en proporción los datos útiles), hemos abandonado la prueba de Heuyer Baille.

² Como es natural debe tenerse en cuenta la oportunidad del tuteo según el contexto, la edad del niño y las costumbres del lugar.

³ Es posible el éxito a partir de los 6 años, para los movimientos centrales o bilaterales. Los movimientos unilaterales son de aparición mucho más tardía. (R. Zazzo, Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant.)

⁴ R. Zazzo. Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant (Actualités pédagogiques et psychologiques. Delachaux et Niestlé).

⁵ Bergèz-Lézine: Test d'imitation de gestes. Masson et Cie., edit., París.



EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ
.....



PRESENTACIÓN

La última unidad del curso de Psicomotricidad, constituye una área que permite aproximarnos a la práctica psicomotriz tanto en el ámbito educativo, dentro del cual se brinda un espacio de apertura a la comunicación, la creación y el pensamiento; como en el ámbito reeducativo, en el que se facilita al interior de la institución escolar, un espacio de atención a aquellos niños con dificultades de aprendizaje.

Las lecturas seleccionadas tienen la intención de acercarnos a dichos ámbitos de la práctica psicomotriz sin menoscabo de su complejidad insondable.

En este sentido, Aucouturier.B., nos habla de los elementos indispensables para realizar un proyecto educativo coherente, entre los que destacan: el desarrollo armónico del niño, el placer de comunicar, el placer de crear y actuar y el placer de pensar; llevándonos a la posibilidad según un itinerario de maduración motriz, afectiva y cognoscitiva de la reapropiación del placer sensoromotor, el acceso a la expresión simbólica y al pensamiento operatorio.

Por su parte, Lapiere.A. nos presenta una experiencia de educación psicomotriz en la escuela maternal bajo la consideración de que los pequeños tienen un leve conocimiento de su propia individualidad, lo que dificultaba en gran medida la tarea. Pero el objeto es, no obstante, inductor del movimiento, el gusto de la actividad corporal, el placer extraído de los juegos con los objetos y el contacto con los otros, muestran como pueden auxiliar y apoyar a la acción educativa.

El texto de Vayer.P. "Educación de la primera infancia", nos conduce a la reflexión y al conocimiento de un periodo fundamental en el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, para el porvenir del niño, ya que todo lo que sucede dentro de la primera infancia, será determinante de la vida del niño.

Sin embargo, cuando se habla de educación se piensa casi exclusivamente en la educación formal, olvidando, las leyes fundamentales del desarrollo, los primeros procesos de conocimiento e integración en el mundo y que dicha educación no puede ser más que global y construida sobre lo vivido.

A partir de la revisión de la práctica psicomotriz desde el ámbito educativo Masson.S., nos introduce al ámbito de la reeducación partiendo de la vertiente motora y corporal de acceso más sencillo, a actuar sobre el psiquismo con el fin de permitir al sujeto una mejor capacidad de adaptación, así la personalidad de éste se afirma y se adapta tanto cuanto mejor conozca su cuerpo, lo acepte de mejor grado y pueda así interpretar mejor el medio que lo rodea; destacando que sólo puede hacerse reeducación psicomotriz en un contexto afectivo y relacional de buena calidad. De este modo se expresan con mayor facilidad los problemas afectivos que se pueden desatar, permitiendo con ello, una dinámica favorable para la realización de los aprendizajes.

Finalmente, en el texto "Dislexia y reeducación psicomotriz" presentado por Defontaine.J., encontramos un conjunto de ideas para el trabajo reeducativo que nos ofrece unos contenidos en los que se relaciona perfectamente el programa psicomotor y el tratamiento a seguir, facilitando con ello una serie de pautas sobre la reeducación que se debe planear en un caso concreto como ejemplo de la aplicación psicomotriz.



TEMA 1. Educación por el movimiento

LECTURA: LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ Y LA COHERENCIA PEDAGÓGICA*

La práctica psicomotriz puede aportar una ayuda para el desarrollo armónico del niño, en un ámbito de coherencia pedagógica, porque las finalidades educativas son también finalidades de la práctica psicomotriz. Se trata de reflexionar sobre cuatro puntos indispensables para hacer un proyecto educativo coherente: El desarrollo armónico del niño, el placer de comunicar, el placer de crear y de actuar y, finalmente, el placer de pensar.

EL DESARROLLO ARMÓNICO DEL NIÑO EN LA ESCUELA

Pensar en el desarrollo armónico del niño es prever las condiciones más favorables para que el niño esté alegre, a gusto, acogido en la escuela; que se muestre abierto para hacer demandas a las personas de su entorno; que sienta placer de dar y recibir, en descubrir y en conocer, en resumen que se sienta dichoso de estar vivo, que afirme sus deseos sin miedo, sin dudas y sin culpabilidad; que sea reconocido en su originalidad de ser niño, en su expresividad que se manifiesta especialmente por la vía motriz; que sea reconocido en su manera de comunicarse que privilegia la dimensión corporal y las emociones; que sea reconocido en su manera de descubrir el mundo, por medio de la motricidad, de la acción; que escape los deseos invasores de sus padres y de los adultos que le rodean; que no esté traumatizado por el fracaso, especialmente el escolar; también sería deseable facilitarle las condiciones óptimas para su desarrollo intelectual.

*Aucouturier Bernard. "La Práctica Psicomotriz y la Coherencia Pedagógica", en: *La Práctica Psicomotriz y Terapéutica*. Seminario Internacional. México, Universidad Intercontinental, 1994.

La escuela debería ser pensado para el niño. El educador sería el catalizador de la maduración motriz, afectiva, cognitiva del niño, y respetando su ritmo personal, le permitiría descubrir el placer del movimiento, el placer de crear, el placer de saber, el placer de pensar.

El acceso al plano conceptual, que requieren los aprendizajes escolares, supone ante todo, la resolución de los bloqueos afectivos. Ya no se puede desestimar la relación entre afectividad y aprendizaje, un bloqueo afectivo conlleva un retraso en la maduración cognitiva.

Se ha de pensar una estrategia educativa que permita que el niño esté a gusto en la escuela, que privilegie toda su expresividad, especialmente la expresividad motriz, para que pueda vivir el placer de ser niño, de actuar sobre el mundo.

El niño tiene una auténtica necesidad de vivir su omnipotencia dentro de un marco y de que esta omnipotencia sea aceptada y reconocida. Es deseable que el niño pueda repetir su acción (que es la manifestación de su deseo de vivir, de su impulsividad) y el placer que la acompaña, hasta el agotamiento de su energía.

El educador puede ajustarse a la acción del niño, haciendo evolucionar, con respeto y prudencia, esta impulsividad, esta energía, hacia objetivos socializados. Se trata de formar niños activos (por oposición a niños pasivos, sometidos), formar seres con iniciativa, que sientan placer asumiendo riesgos mesurados, niños creativos, capaces de inventar, de asumir las diversas novedades que puedan presentarse en el marco educativo, de vivir el placer de ser niños, de expresar con su originalidad su historia afectiva profunda, por medio de todos los canales de expresión: motor, gráfico, lingüístico, cognitivo...

El educador ha de ayudar al niño a encontrar su manera de expresarse, a ponerla en escena, respetándola, comprendiéndola y responder a ella en un marco claro y flexible. Un niño que no pueda expresarse profundamente en este marco que el educador le ofrece debe ser objeto de una atención especial, porque expresarse es una necesidad casi fisiológica.

El educador en esta dinámica no puede contentarse con ser un espectador o un revelador de las



diferencias que se dan entre los niños. Ha de ser el potenciador de sus capacidades de expresión y ha de favorecer y estimular un recorrido de maduración para que el niño pueda llegar a la conquista del placer de pensar.

En el ámbito educativo se debe tener confianza en la "buena naturaleza" (Rousseau) del niño, cuando tiene un medio sociocultural afectivo y estimulante y no tiene dificultades especiales. A los que no tienen estas condiciones favorables para un desarrollo armónico en el marco familiar, será necesario ofrecerles un cuadro de estrategias y medios para poder superar las carencias educativas de su entorno. La experiencia con niños que presentan problemas de comportamiento o de aprendizaje puede hacer dudar de la "buena naturaleza" y hacer creer que no se puede dar una ayuda. La ayuda no es limitación ni manipulación, sino la aceptación de cada niño como sujeto único y diferente de los demás.

El educador ha de tener una capacidad de reflexión pedagógica y sobre sí mismo, para no manipular al niño de manera excesiva, a nivel más o menos consciente. Se plantea un problema importante para todo educador: por una parte ha de evitar manipular, modelar al niño, pero es necesario manipular y modelar.

Un educador se va haciendo por medio del desarrollo constante de la capacidad de escucha y de comprensión del comportamiento de cada niño, lo que garantiza una comprensión profunda, que debería sustituir la intolerancia y el totalitarismo. Un educador no ha de proyectar "a priori" sobre los niños (a menudo los maestros dicen: "este niño es como toda su familia"), para favorecer su desarrollo armónico, ha de darles la posibilidad de existir como persona única, darles las condiciones más favorables para comunicar con los otros, niños y adultos, para actuar, crear, para pensar con los otros.

La Familia.- Se dan dos tipos de reacciones, de actitudes psicológicas, en función de la historia profunda de los padres y el deseo de los padres respecto a su hijo que determinan el equilibrio afectivo del niño:

- Los padres insanos viven en una carencia afectiva profunda, de la que no son necesariamente

conscientes, ligada a penosas frustraciones en la propia infancia que no han sido todavía superadas, por razones muy diversas. Son padres que sólo se aceptan a través de la imagen de lo que deberían ser (yo ideal), que intentan ser, sin poder serlo; encerrados en esta imagen, encierran a su vez, a su hijo en ella, transformándole en el lugar de proyección, de cumplimiento irreal. Son padres rígidos que muy difícilmente aceptan que su hijo no pueda responder a lo que esperan de él, a su deseo, a su fantasma. Estos padres están invadidos por la culpabilidad, por la ambivalencia, lo que les hace comportarse de manera incoherente frente al deseo del hijo, un día son muy represivos y al día siguiente lo permiten todo, desestabilizando la seguridad afectiva de su hijo, seguridad que le es necesaria para evolucionar. La incoherencia puede manifestarse por exceso de amor, por un amor posesivo, o por un abandono afectivo, y no tiene relación directa con las condiciones socioculturales.

Los padres sanos comprenden la evolución de los deseos del niño, pueden aceptar su originalidad y su autenticidad afectiva, emocional. Son capaces de aceptar los deseos de su hijo, pero también saben modularlos, incluso con firmeza, pero no le encierran en su propio deseo, aunque siempre es difícil. Se puede decir que padres e hijo se ajustan mutuamente en un clima de comunicación permanente, favoreciendo un porvenir de equilibrio afectivo para su hijo.

El placer de comunicar

El educador debería de ser un dinamizador de la comunicación:

Un niño que comunica sabe prestar atención al otro, escuchar y responder ajustadamente y siente placer en el intercambio y este placer le pone en relación con su historia afectiva profunda: siente placer al comunicar porque se siente aceptado, reconocido y comprendido en su discurso profundo.

La abertura al otro no se da espontáneamente



sino que es el resultado de un itinerario madurativo que se inicia 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 sociabilidad.

La comunicación es una necesidad vital, como nutrirse y descansar, más aún, porque si la necesidad de nutrirse se satisface con el objeto de una manera inmediata, atenuándose la tensión fisiológica, la necesidad de comunicarse no se satisface más que con la relación, con el lazo afectivo, entre el educador y el niño.

La necesidad de comunicación 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.

Ser capaz de comunicar es estar abierto a los otros y también estar abierto al conocimiento. Cuando el niño puede compartir el placer de la acción con los otros, está en condiciones de escucharles, de comprenderles y, a la vez, de abrirse al conocimiento del mundo. Cuando el niño es capaz de compartir el placer del movimiento, de compartir el placer de construir y destruir, puede participar en el juego con los otros en sus iniciativas, puede aceptar el punto de vista de otro, sus proyectos, sus demandas.

Gracias a este placer compartido en la sala o en el aula, el niño estará progresivamente más atento a los demás, será más capaz de dar y recibir, podrá compartir el placer de la creación y estará menos centrado en sí mismo, porque se ha favorecido el distanciamiento de sus reacciones afectivas incontroladas y lentamente el peso de la afectividad se atenuará y se producirá un reconocimiento mutuo y el diálogo.

La práctica psicomotriz es coherente con un proyecto educativo centrado en el placer de compartir, a partir del movimiento y de la acción, que facilite el despertar a la percepción del otro y a la percepción de sí mismo. Cuando el niño puede compartir el placer con los otros niños, los acepta mejor y se centra más en los otros y en sí mismo. El despertar a la percepción del mundo que le rodea se hace así más fácilmente, a través del desarrollo

progresivo de la capacidad de análisis de los componentes vividos en sus relaciones con el espacio, con el tiempo, con los objetos y con los otros. El placer de compartir abre a una nueva visión, más distanciada, que llevará al niño hasta los aprendizajes y el saber.

Hay unas condiciones pedagógicas para permitir que el niño acceda al placer de comunicar:

La primera es que el niño pueda manifestar sus demandas afectivas y que el educador sepa estimularlas, para lo que necesita una formación personal, ya que estimular la demanda significa dar al niño todos los medios de expresión, significa saber escuchar las demandas afectivas profundas (ligadas a la historia de placer/displacer), no verbales, que emergen a través de los medios de expresión que se le han dado, Porque el niño tiene la necesidad inconsciente de "decir" al otro su historia afectiva profunda, que no puede ser dicha con palabras, de liberar sus afectos de placer/displacer para ser reconocido por el otro como persona única y auténtica y no puede haber sentimiento de totalidad, no puede haber autenticidad si no se ha expresado, por diferentes canales de expresión, la historia profunda de placer y de displacer y ésta ha sido reconocida por el otro. Permitir la expresión de las carencias de su pasado es ya una manera de facilitar unas relaciones más armónicas con su entorno.

Demasiados educadores no presentan suficiente atención a las manifestaciones de bienestar o de malestar del niño. Les introducen demasiado pronto en un mundo de conocimientos abstractos excesivos, en un lenguaje cognitivo, sin resonancias afectivas, ahogando la originalidad y las demandas afectivas del niño, transformándole sin saberlo en un discapacitado para la comunicación. Dirigirse demasiado rápido a los aprendizajes cognitivos o a un lenguaje en que no tengan cabida la emoción ni los afectos de placer es hacer desaparecer en el niño el placer de desarrollar su capacidad de comunicar.

La comunicación entre el adulto y el niño o el grupo de niños es un estado de bienestar en el que las tensiones desaparecen y las personas se escuchan y se comprenden, los gestos y las palabras, tanto del niño, como del adulto, se cargan



de sentimientos positivos de cada uno hacia todos.

La segunda condición es facilitar la expresión corporal en la comunicación.

Un niño capaz de comunicar, no plantea problemas afectivos graves, se puede decir simplemente que se encuentra bien en su piel, no se plantea problemas en cuanto a su identidad, ni en casa, ni en la escuela, existe y tiene su sitio.

Todo proyecto educativo debería tener siempre en cuenta e integrar a los niños con una problemática afectiva, darles la posibilidad de hacerla eclosionar, de expresarla a través del cuerpo, de las sensaciones, del tono, del movimiento y, al menos, intentar resolverla.

Es necesario que el niño tenga la posibilidad de hablar y reaccionar emocionalmente, por la vía privilegiada del cuerpo, pero en nuestros sistemas educativos el cuerpo tiene una carga excesivamente cognitiva y está demasiado mudo y esclerotizado y de nuevo tropezamos con la necesidad de formación de los educadores.

El educador debe estar disponible a las propias emociones y a las de los niños que se expresan por lo no verbal, para tenerlas en cuenta, comprenderlas (primero en sí mismo y después en el niño) y poder llegar al placer de compartirlas con el grupo de niños y con cada niño.

Se deberían respetar los componentes emocionales, no verbales, de la comunicación del niño pequeño, porque esta es la manera que privilegia y tiene una riqueza profunda, porque está cargada de afectos, es además la manera de poner al niño en las condiciones más favorables para la evolución hacia una comunicación verbal armónica, ya que la comunicación no verbal sólo es una etapa en la que el niño no puede, ni debe, encerrarse, ésto sería un error porque somos seres de lenguaje y el lenguaje nos distancia de lo emocional.

El educador debería de comprender los mensajes no verbales del niño y responder a ellos lo mejor posible y, además, siempre con palabras porque si sólo se responde a lo no verbal con lo no verbal, se encierra al niño en una comunicación incompleta, que limita el desarrollo futuro de sus posibilidades creativas y conceptuales.

Formar al niño en el placer de comunicar es ayudar a su socialización, a salir de sí mismo para

comprender a los otros y también es ayudarle a verse de una manera y de reconocerse en el deseo del otro, lo que es muy gratificante para el niño.

La comunicación así entendida es el prelude de la descentración que es indispensable para el placer de pensar y para la actividad operatoria.

EL PLACER DE ACTUAR Y DE CREAR

La impulsividad motriz o exceso de movimiento permite al niño conquistar el mundo, expresar su omnipotencia sobre el mundo. Para existir con su originalidad, el niño necesita vivir su omnipotencia. En efecto, la agresividad=destruir, la posesión=tener, la uniformidad=repeter, son maneras de vivir la frustración de su omnipotencia, pero son también el prelude de construir, perder e inventar y de estas parejas de acciones que se asocian: destruir/construir, tener/perder, repeter/inventar.

El educador debe contribuir a la transformación de la impulsividad motriz, ayudando al niño a controlarla, hasta llegar al placer de matizar su acción (a partir del cual va a nacer el placer de pensar).

Este control, cada vez más ajustado, de la impulsividad motriz y del placer que le acompaña, conduce siempre al niño a un cambio de comportamiento, en el que hay menos impulsividad ciega y más atención al mundo, es decir al placer de ser el responsable de sus actos. (La pulsión del placer y la pulsión del dominio).

Con demasiada frecuencia se precipita la lenta evolución de la impulsividad motriz, que dura de 6 a 7 años, porque muchos educadores la ignoran o no la reconocen como motor de la acción y de la creación. A veces la impulsividad provoca angustia en el educador, porque refleja su propia pulsión y la culpabilidad que la acompaña, pero muchas veces se ahoga la impulsividad motriz del niño porque no se tiene los recursos pedagógicos para hacerla evolucionar.

En los primeros 3/4 años, el placer de pensar está en el placer del movimiento, es decir, que el pensamiento y la acción se desarrollan simultáneamente, porque el niño no tiene todavía la suficiente capacidad para pensar o crear un proyecto y



después desarrollarlo por placer. Es decir, hasta los 3 ó 4 años, el niño encuentra placer en todas las acciones que vive en relación con el mundo exterior y simultáneamente desarrolla su pensamiento, de manera que placer, movimiento y pensamiento están ligados, no hay proyecto; sin embargo, a partir de los 3, 5/4 años, el niño es capaz de construir un proyecto y después siente placer al desarrollarlo. Si se permite al niño hacer proyectos, tener ideas, y desarrollarlos a través del placer de actuar, llegará fácilmente al placer de pensar.

Un proyecto de desarrollo progresivo de la impulsividad motriz hasta los matices, de más a menos, no tendrá resultado si no se permite que el niño pueda volver a la impulsividad motriz, de menos a más; en estos retornos a la impulsividad motriz, el niño regenera el placer de actuar y de crear. A menudo se culpabiliza la impulsividad motriz, pero nosotros sabemos que es esencial para el equilibrio afectivo del niño, porque cuando se le deja vivir el placer del movimiento, basado en la impulsividad motriz, el niño cambia.

El placer de actuar y de crear están ligados a la historia profunda de placer/displacer (Congreso/92). No hay creación sin movimiento en el niño, porque el movimiento permite la emergencia de su historia afectiva, profunda, muy arcaica, de los primeros meses, del período originario. La creación nos envía a las primeras relaciones afectivas del niño, a un imaginario muy profundo, a recuerdo de sensaciones del cuerpo agradables o desagradables que están en la base de los afectos del niño; la creación nos envía a las primeras imágenes que sólo se pueden decir a través de lo no verbal (expresión plástica), porque la historia profunda de los afectos del niño no tiene suficientes representaciones mentales para ser dicha, más adelante, con palabras. La creación a través de la no verbal (movimiento y grafismo) pone al niño en relación con su historia más profunda y la libera pero también la aísla, de ahí el interés de ayudarlo a poner palabras después de su acción y de su creación. Cuando sus producciones son reconocidas por el otro, el niño se distiende, está bien, porque ha sido reconocido en su historia profunda.

La creación es un gozo que, si ha sido reconocida, evoluciona hacia el placer de dar, de aceptar, de

compartir y de comunicar, y al revés, todo niño que comunica es creador. Al favorecer la creación y reconocerla como original, al ayudar al niño a poner palabras sobre ella se intensifica la comunicación profunda.

El acto creador por la liberación que procura y por el reconocimiento y las palabras del adulto sobre él, habitúan al niño a distanciarse de su producción creativa y de su historia afectiva más profunda. El niño, con la ayuda del educador, se hace espectador del "actor" que acaba de ser, lo que le permite distanciarse de sus emociones. Por ello la creación es un factor de la descentración, indispensable para la evolución futura del pensamiento.

El placer de actuar y el placer de crear, basados en la impulsividad motriz del niño, entendida como placer de dominar el mundo y también como placer de "decirse" profundamente, permiten al niño distanciarse de su acción excesiva y de su historia afectiva.

La práctica psicomotriz es un medio privilegiado para que el niño pueda vivir su impulsividad motriz, en un espacio adaptado especialmente para vivir el exceso de movimiento, la repetición del movimiento, la creación por medio de la acción, sin olvidar que el proyecto de maduración que se ofrece al niño ha de tener dos momentos: el primero, para vivir su impulsividad motriz, y el segundo centrado en el placer de representación (gráfica, plástica -en su sentido amplio-) y en el placer del lenguaje.

EL PLACER DE PENSAR

El placer de pensar es el placer de proyectar, poder desarrollar un proyecto a través de la acción, proporciona el placer del funcionamiento mental. Hay niños que no tienen un proyecto, hay otros que tienen la idea pero no pueden sostenerla, no pueden poner su proyecto en acción, no sienten el placer de pensar.

El placer de pensar supone una estructuración correcta, adecuada, del Yo, y esto no ocurre hasta los 3/3,5 años, cuando el niño es capaz de decir: "yo soy", "yo hago", "yo existo". Los niños que no saben o no sienten placer en desarrollar un proyec-



to tienen un déficit en la estructuración del Yo (moi). El Yo (moi) se construye a partir de la unidad de placer del cuerpo, que se desarrolla a partir del placer del movimiento reconocido por el otro, del placer de vivir su impulsividad motriz. De ahí la importancia del placer del movimiento que permite al niño acceder al sentimiento de sí, a la formación del YO.

Los niños que tienen dificultades para llegar al placer de pensar, son frágiles a nivel afectivo, lo que se manifiesta por medio de problemas de comportamiento.

Hay dos etapas en el desarrollo del niño pequeño para acceder al placer de pensar:

1a etapa.- Es la salida del período de fusionalidad (6/8 meses), en que el niño empieza a estructurar un yo muy elemental, muy arcaico, que empieza con el desarrollo de la pulsión de dominio, cuando empieza a empujar a su madre para vivir el placer de ir hacia el espacio, aunque sus posibilidades sean todavía reducidas: coger objetos y desplazarse, primero en horizontal y luego en la vertical.

Es un primer distanciamiento en relación al otro, una identidad muy elemental. Es una primera ruptura, con la condición que el otro le permita vivirla, porque las pulsiones de apego y de dominio del niño y del "otro" están interrelacionadas y si el placer del niño de ir hacia el espacio y de "despegarse" del otro -la madre y/o el entorno familiar- se encuentra con la pulsión de apego del otro, o si la pulsión de dominio del niño se encuentra con la pulsión de dominio del otro, el niño no podrá vivir plenamente su dominio del espacio y la ruptura será siempre delicada: difícil para unos y, en algunos casos, imposible.

2a etapa.- Se sitúa en torno al 3er año, cuando el niño estructura su Yo (moi). Empieza a vivir el placer de pensar verbalizando sus proyectos, con la condición de que haya tenido la posibilidad de vivir su proyecto (actuarlo, crearlo) a través del movimiento. Limitar el placer de actuar, de crear, el proyecto verbalizado es dificultar el acceso al placer cognitivo, al pen-

samiento lógico, porque el niño necesita vivir todas las fases de su proyecto: verbalizarlo, actuarlo y desarrollarlo hasta el final, ya que no tiene todavía una suficiente "erotización" mental para vivir únicamente el placer de proyectar mentalmente, como los adultos. Precipitar al niño en la actividad cognitiva es limitar el placer de actuar el proyecto, es mutilar el placer de pensar.

El niño, ayudado por el adulto, llega a la descentración, a un sistema de relaciones más objetivas consigo mismo, con el espacio, con los objetos y con las personas, al pensamiento operatorio. Es otra ruptura que sólo podrá integrarse bien si se permite al niño desarrollar su proyecto a través de la acción.

La descentración es la superación de la impulsividad motriz y afectiva por medio de una nueva manera de verse a sí mismo, de una nueva comprensión del mundo, de un sistema de relaciones más objetivas.

Se trata de una estrategia educativa original para llegar al placer de operar, al placer de pensar: en un primer momento el placer de pensar en la acción, para llegar a la creación de un proyecto; en un segundo momento, el niño verbaliza su proyecto, y se le ha de dar la posibilidad de vivirlo con placer, con lo que llegará una nueva relación con el exterior, porque mantener el proyecto es decentrarse y, progresivamente, con la ayuda del educador, abrirse al pensamiento operatorio.

CONCLUSIÓN

La práctica psicomotriz debe entenderse dentro de las finalidades de una educación coherente que de al niño la posibilidad de vivir el placer de la motricidad, el placer de la expresión y de la creación, y que lentamente y siempre con la ayuda del educador le permita acceder a la descentración y al placer de pensar.

La práctica psicomotriz es uno de los medios para llegar a una evolución armónica del niño, que tiene en cuenta la motricidad y su expresividad, pero además hay otros medios que la completan: la



expresividad plástica, el lenguaje, lo cognitivo.

Una escuela pensada para favorecer el desarrollo armónico del niño no puede olvidarse ni del movimiento, ni de la expresión, ni de la creación.

Se trata de una reflexión a partir de una práctica, basada en un discurso conceptual sobre la pulsión, sobre el deseo, sobre la represión, sobre el desarrollo del pensamiento en el niño...



**LECTURA:
LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ
BASE DE TODA EDUCACIÓN
PREESCOLAR***

Tanto psicólogos como psiquiatras no cesan de insistir sobre la importancia del período preescolar en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño. Es, efectivamente, la edad de las primeras adquisiciones, que permitirán al «bebé» salir poco a poco del aura maternal para adquirir una relativa independencia de pensamiento y acción.

Podemos esquematizar esta evolución con un cierto número de «pasos», cuya importancia es fundamental:

–Paso del estadio sensorio-motor de Piaget al estadio perceptivo-motor y luego a las primeras posibilidades de abstracción.

Entre esas abstracciones citaremos especialmente el desarrollo del lenguaje verbal y el descubrimiento de los medios de expresión plástica: ensamblado de objetos, «construcciones», modelado y trazado gráfico (o pictórico). Estos suelen ser los primeros medios utilizados por el niño para perpetuar su pensamiento, darle esa permanencia, esa duración, ese sincretismo que le faltan al lenguaje verbal.

Ese lenguaje verbal que se desvanece en el tiempo, deja en el niño unas efímeras trazas mnemónicas, difíciles de reunir y manejar, y del cual no puede tener una visión global. La materialidad de los medios de expresión plástica, por el contrario, permiten rehacer y armonizar poco a poco las estructuras, continuar la acción presente sobre la acción pasada, cuya huella material persiste ante él.

En esas manipulaciones de objetos (o de trazos gráficos que son unos objetos particulares que no pueden desplazarse o quitarse), no existe una

separación entre el acto y el pensamiento. Basta ver actuar a niños muy pequeños para darse cuenta cómo piensan sus actos, de qué manera el pensamiento va unido a la acción, hasta el punto que a veces, tenemos la impresión de que es del azar de la acción motriz que nace el pensamiento, que éste no hace más que apropiarse de las situaciones creadas para utilizarlas, explorarlas y modificarlas. Existe una dialéctica permanente entre el acto y el pensamiento.

–Paso de lo «afectivo» a lo «racional».

Cuando hablamos de afectividad, no nos referimos exclusivamente a la afectividad consciente—cosa que por otra parte nos parece bastante poco individualizada en el niño pequeño—, sino también, y de manera especial, a esa afectividad inconsciente en la cual se halla completamente inmerso y de la que depende totalmente.

Esa afectividad se expresa de modo simbólico y a través de lo imaginario.

Para el niño pequeño, cualquier espacio cerrado es una «casa» (y aún quizás, en lo más profundo de su inconsciente, el vientre de su madre); todo alejamiento, toda distancia, una «separación»; el silencio, la inmovilidad y la obscuridad son angustia de muerte.

De esta investidura efectiva del mundo nacerá su investidura racional, en la medida en que esta afectividad pueda ser superada, «sublimada» y no rechazada. Cualquier bloqueo afectivo a nivel de una noción contrariará, y en ocasiones impedirá, el proceso de intelectualización.

Tomemos, por ejemplo, la investidura del espacio. Es, en principio, un espacio afectivo; nociones de dimensiones (grande-pequeño), de abrir y cerrar, de distancia y alejamiento (cerca-lejos), de situación (dentro-fuera), de dirección (hacia mí-hacia el otro), de ausencia y de presencia (aquí-en otro lado) son a lo primero vivenciadas en un modo de seguridad e inseguridad.

Todas esas relaciones nacen, pues, de relaciones afectivas que secundariamente se trocarán en nociones racionales, desembocando en la topología y posteriormente en la geometría

Cualquier defecto de investidura afectiva hará

*A.Lapierre. "La Educación Psicomotriz Base de toda Educación Preescolar", en: *Educación y Psicomotricidad en la Escuela Maternal*. México, Ed. Científicos-Médicos, s/f. pp. 7-74.



imposible la constitución de la noción y cualquier exceso de investidura afectiva impedirá su despegue racional.

La educación debe permitir el pase progresivo de la una a la otra, a través de situaciones simbólicas progresivamente desinvestidas de su afecto. En la medida en que se efectúe esa separación relativa entre lo racional y lo afectivo, entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, podrá, desarrollarse, por su lado, la afectividad consciente.

Por el mismo procedimiento pasará el niño del pensamiento mágico al pensamiento lógico.

-Paso del egocentrismo a la socialización

Antes de entrar en la escuela maternal el niño ha vivenciado en el seno de su familia unas relaciones afectivas privilegiadas (buenas o malas). Le será necesario adaptarse a un nuevo medio, el donde no es más que «uno entre los demás», es decir, deberá descubrir un modo de relación con sus iguales, con desconocidos a los que no les une ningún lazo afectivo particular.

Es ya clásico el decir que los niños pequeños son egocéntricos y juegan solos entre los demás, pero no con los demás.

Montagner ha mostrado, a través de una película hecha en jardines de infancia e interpretadas de acuerdo con los conceptos etológicos¹, la importancia del ritual de comunicación gestual y la formación de relaciones jerárquicas; estatus de dominante, relaciones privilegiadas, rechazo, etc.

Vemos, pues, que en un grupo de niños incluso muy jóvenes, se establecen relaciones espontáneas y frecuentes.

Nuestra experiencia personal, con niños de 2 años y medio a 3 años y medio, prueba que se puede inducir muy pronto esa búsqueda de la comunicación hacia la cooperación, la ayuda, el respeto de trabajo del otro y la producción de un verdadero trabajo de equipo.

Si bien la primera relación parece ser la imitación, evoluciona muy deprisa hacia una diferenciación de las tareas con aportación mutua y solidaridad.

Pedimos perdón por este largo preámbulo, pero es indispensable el tener constantemente presente estos primeros datos para dirigir eficazmente una educación psicomotriz adaptada a esa edad.

Nuestro enfoque; la experimentación pedagógica

Nuestro trabajo se sitúa decididamente en una óptica pragmática y pedagógica. No se trata en este caso de estudiar los comportamientos de un niño aislado de su contexto y en una relación privilegiada con el adulto que lo coloca en determinadas situaciones prefabricadas. Ese estudio corresponde al laboratorio de psicología, en donde se intenta eliminar ciertos parámetros, para estudiar mejor los demás. No es que esto esté desprovisto de interés, pero jamás es transferible al medio pedagógico en el que juegan y concurren múltiples interferencias: en donde el niño se halla a la vez libre y sometido a las intervenciones de la maestra, solicitado o agredido por sus compañeros y permeable a las múltiples influencias del entorno. Se trata también de saber cómo va uno a reaccionar frente al comportamiento de los niños... y cómo van éstos a reaccionar ante vuestra reacción y como evolucionará esa relación pedagógica en cadena que es totalmente diferente de la imposibilidad benevolente del psicólogo.

En estas condiciones difíciles, pero ricas, es donde trabaja la maestra. Hay que instalarse en esta situación para estudiar el comportamiento real del niño en su medio preescolar, para aportar una ayuda eficaz. Si esta experiencia pedagógica no tiene el rigor segurizante de lo mensurable, se beneficia, por el contrario, de toda la riqueza de la vivencia.

La educación psicomotriz en la práctica escolar

¿Se puede individualizar a esta edad—y quizás incluso más tarde—una «educación psicomotriz» separada, diferenciada de la «Educación» a secas? No lo creemos.

El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional lo real y lo imaginario están a esta edad, estrechamente imbricados y se irán diferenciando,



poco a poco, con la oposición de unos a los otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz el objeto es a la vez real e imaginario, el cuerpo se halla aún mal separado del mundo exterior, la expresión no es más que una prolongación de la acción...

Nunca se puede hablar tanto de «globalidad» como ahora. Debemos trabajar, por tanto, a partir de esa globalidad, sin preocuparse de querer delimitar arbitrariamente, al principio, las actividades pedagógicas del repertorio: trabajo manual, dibujo, gimnasia rítmica, expresión verbal, iniciación matemática, educación psicomotriz...etc.

Este repertorio, que muy pronto se troca en un «empleo del tiempo», interesa sólo al adulto, al que da seguridad frente a la creatividad aparentemente desordenada del niño. Tranquiliza la conciencia del educador en su preocupación mítica y obsesiva de no olvidar nada, de dar una educación «completa», con voluntaria pretensión enciclopédica. Desgraciadamente tiene el gran inconveniente de esterilizar la creatividad escindiendo los pasos espontáneos y lógicos (en la dinámica del pensamiento infantil) entre esas formas distintas de actividad.

No vemos inconveniente en que ese repertorio exista en el ánimo del educador pero no debe servir de marco a la actividad del pequeño que normal y lógicamente es polimorfo y no se preocupa de las categorías.

Tampoco quiere esto decir que se deba dejar una libertad total a los niños, esperando el milagro creativo. La «no directividad», erigida en dogma absoluto conduce a menudo a esa espera pedagógica de la que sólo sale la confusión, el desorden y la inseguridad para el niño.

Los niños necesitan ser guiados, canalizados, organizados en sus búsquedas para evitar la dispersión estéril. Es necesario que la actividad del grupo se organice alrededor de un tema simple, de una noción primaria, por ejemplo, que focalice durante un tiempo su atención. Esas nociones fundamentales las hemos descubierto siguiendo el interés de los niños, su actividad espontánea. Hemos hecho un inventario, evidentemente no exhaustivo, en el libro «Educación vivenciada — De la vivencia a lo abstracto», publicado en

colaboración con nuestro amigo B. Aucouturier. Se trata principalmente de nociones de intensidad, de grandeza, de dirección y situación, de velocidad y relación, nociones esenciales que permiten analizar, organizar y estructurar cualquier acción o percepción. Resultaría demasiado larga hacer aquí su completa exposición. No obstante quisiéramos indicar como se abordan esas nociones con el niño pequeño.

No se trata de preparar una «lección» bien construida de acuerdo con nuestra lógica cartesiana de adultos y presentarse a continuación frente a los niños, diciéndoles: «Hoy vamos a estudiar grande y pequeño o fuera y dentro». Esos niños de 3 o 4 años no han adquirido todavía la pasividad resignada de sus hermanos mayores, formados (?) ya en la «disciplina» escolar, ante el maestro. No se les ordene hacer lo que a uno le gusta, sino lo que a ellos les interesa y veremos salir de ahí unos excelentes formadores para el pedagogo.

Vamos, pues, simplemente a entregarles un aro, un balón, una cuerda, un palo.... etcétera y dejarlos, de momento, que jueguen libremente con esos objetos y tanto más tiempo cuanto más desconocido sea el objeto.

El educador anima, lanza, solicita, atrae la atención de los demás sobre el descubrimiento de uno de ellos, que le parece interesante. Los niños aprenden pronto a observar al otro, a imitarlo (cosa que no es obligatoria ni prohibida), y también a utilizar sus ideas para hacer «otra cosa». Y así, de esta manera, las situaciones van evolucionando espontáneamente en un grupo que vive ya en comunicación gestual.

El maestro observa también; necesita **captar el pensamiento del niño a través de sus actos**. Va a tratar de conducir ese pensamiento formulado, infraverbal, a precisarse, orientando la atención hacia los gestos más significativos descubiertos por algunos. El tema va surgiendo poco a poco o se impone súbitamente. Debe entonces limitarse dando consignas más precisas, aunque permitiendo siempre un margen de interpretación libre. Aparecen las «palabras»; «encima, debajo» o «delante, detrás», etc. que servirán de catalizador a la acción, asociándola a una percepción consciente.



Esas palabras que se intercambian en el transcurso de la acción son del vocabulario vivenciado, quizá de la matemática... Están, en principio, a medio camino entre lo real y lo imaginario, despegándose posteriormente de lo imaginario:

Se está primero «dentro de la casa» antes de estar «dentro del aro», luego «dentro del redondel» y acaso, con los mayores, «dentro del círculo».

Más tarde, al cabo de un cierto tiempo, **que hay que saber esperar**, los objetos se van a convertir en medios de intercambio, de comunicación. Algunos niños se pondrán a jugar por parejas, quizás a tres, con uno o varios objetos. Es el momento de generalizar esa evolución por una consigna: vamos a jugar por parejas a tres, por grupos..., puede ser que todos juntos, si las relaciones tienden a establecerse entre los grupos.

Pero las situaciones evolucionan; el «redondel» del aro o de la cuerda sugerirá acaso un corro, que pueda girar deprisa o lentamente, en un sentido u otro, que puede hacerse grande o pequeño, que puede abrirse o cerrarse, que puede incluso convertirse en ritmo... Algunos seguramente se precipitarán a la pizarra en un determinado momento, para dibujar «casas», «redondeles» grandes y pequeños, redondeles metidos uno dentro del otro, armonías de colores, etc., y hétenos ya lanzados en una búsqueda gráfica.

No sabemos adónde nos llevará la creatividad de los niños, pero sabemos que les seguiremos, para guiarlos, para orientarlos hacia nuevas búsquedas, nuevas tomas de consciencia, nuevas abstracciones.

Los niños a esta edad, al contrario a los del período puberal o prepuberal, se interesan poco en su cuerpo, si no es en relación con un objeto, pero los objetos más simples pueden servir de soporte a una actividad motriz infinitamente variada, en una perpetua creación.

Si se sabe observar a los niños, seguirles en la dinámica de su pensamiento —en lugar de imponerles la nuestra— un grupo de niños de 3 años es capaz de «trabajar» así durante más de una hora, sin cansarse, con una alegría, un dinamismo y una cohesión verdaderamente notables.

Este grupo de niños de 2 años y medio a 3 y medio, han descubierto así, en algunas sesiones y con algunas consignas muy simples y en la mayoría de las veces no inductivas²: la línea recta, la perpendicular, el cuadrado, el rectángulo, la simetría, la regularidad de los intervalos lineales, la ocupación regular de una superficie, las correspondencias de color, la asociación de tres características de un objeto (bloques lógicos), la adaptación a un ritmo musical y la colaboración en una tarea común. Han pasado del garabato a la representación gráfica de la mayoría de las situaciones topológicas citadas.

Esos descubrimientos no habían sido programados; nacieron de las motivaciones espontáneas manifestadas al hilo de las sesiones y que, a esta edad, son esencialmente preocupaciones topológicas relacionadas con la vivencia del espacio. Nosotros nos hemos limitado a guiarlos en sus investigaciones. Es posible que hubieran aparecido los mismos temas con chicos de la misma edad, aunque no necesariamente en el mismo orden y seguramente tampoco en situaciones idénticas.

No tenemos ningún programa —la escuela pre-elemental no lo tiene tampoco—; son precisamente los niños los únicos que tienen uno, inscrito en su evolución psicogenética y nosotros confiamos en él.

Aquí no se trata de **aprender** un determinado número de «saber hacer» o de «conocimientos» considerados por nosotros como indispensables, sino de desarrollar las potencialidades que el niño utilizará en múltiples terrenos.

Pensamos que a esta edad hay que trabajar un poco como se hace en la investigación fundamental, sin preocuparse de las aplicaciones tecnológicas que a no dudar encontrarán prolongaciones prácticas a unas investigaciones teóricas aparentemente gratuitas.

En el niño joven, no son los estereotipos —motores o intelectuales— los que hay que formar, sino estructuras de pensamiento basadas en la acción de la creación.

En esta educación, el aporte de la actividad psicomotriz, de la vivencia corporal en relación con el otro es fundamental e irremplazable, aunque



para ello es necesario adoptar una pedagogía que permita la autenticidad de esa vivencia.

Es obvio que esta pedagogía y esta educación psicomotriz deberían prolongarse durante todo el curso de la escolaridad elemental y articularse con una enseñanza secundaria totalmente renovada, dejando al niño el máximo de iniciativa en el desarrollo de su personalidad y sus conocimientos.

Lo mismo podemos decir de la escuela pre-elemental, que situada en un momento crucial de la evolución del niño, en una época de particular maleabilidad aunque también de especial fragilidad tiene un importante papel a asumir. El tiempo perdido de la primera infancia es difícilmente recuperable.

Es sensible que las maestras de la escuela maternal (¿y por qué no todos los educadores?) no reciban la formación (y no solamente la información) que les es necesaria para hacer frente a esta educación global y dinámica, que debería constituir la infraestructura de su enseñanza.

Más lamentable todavía es que esas maestras — que las hay excelentes dentro de su autodidactismo— se encuentren muy a menudo en presencia de efectivos aberrantes (50, 60 niños y aun más) y, en ocasiones, en unas condiciones materiales inadecuadas que hacen inoperante cualquier tentativa pedagógica seria.

Los poderes públicos deberían llegar pronto a la conclusión de que la escuela elemental no es una mera guardería, sino un lugar donde se debería desarrollar una educación fundamental, de la que puede depender todo el futuro del niño y, por ende, de la sociedad.

EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ CON LOS «MÁS PEQUEÑOS»³

Durante el curso de los dos últimos años, estuve llevando a cabo una experiencia con los niños de la escuela maternal (sección mayores: 5 a 6 años), y después con la sección medianos (4 a 5 años). Posteriormente vino a verme la Inspectora de escuelas maternas, Sra. BAUDILLON, para proponerme que me hiciese cargo de un grupo de «chiquitines» (2 años y medio a 3 años y medio). Estuve dándole vueltas a la idea, ya que ¿sería

capaz de adaptarme? Por otro lado, ¿sería posible obtener simbolizaciones, intelectualización de las situaciones vivenciadas, y una vivencia de grupo con unos niños que recién se han iniciado en el lenguaje y que se hallan en el estadio del garabato y el egocentrismo?

No obstante, y con la colaboración de la Sra. PONS, educadora de esa clase, decidimos intentar la experiencia que, por cierto, se manifestó sumamente interesante.

Tomamos una quincena de niños de la clase, no seleccionados o, mejor dicho, el criterio de la selección fue la regularidad (relativa) de la asistencia, con el fin de constituir un grupo más o menos estable. A pesar de ello y a causa de las irregularidades de asistencia a esta edad, el grupo experimentó muchos altibajos, con un núcleo relativamente estable que se completaba con «nuevos» que venían de vez en cuando. Esto nos permitió de paso anotar las diferencias de comportamiento, evolución e integración entre los asiduos y los demás.

El grupo siguió regularmente las sesiones de educación psicomotriz, que se impartieron a razón de una hora aproximadamente, por semana, por la mañana y a partir del mes de enero, fecha de constitución de la clase, lo que representa 15 sesiones.

Los efectivos de la clase se fueron incrementando con el transcurso del tiempo, hasta llegar, al terminar el año, a sesenta inscritos, con un promedio de asistencia de 45, por lo que la explotación pedagógica, en clase, no se pudo llevar a cabo de forma sistemática con todos los niños. Entre los mas asiduos, escogimos un «grupo testigo» compuesto por cinco o seis niños, que consideramos como representantes de los distintos «niveles», a los que sometimos sistemáticamente, y a título de control experimental, a situaciones relacionadas con los temas estudiados durante las sesiones prácticas. Las ilustraciones gráficas que publicamos fueron obtenidas con este grupo restringido.

Debemos consignar que el conjunto de la clase se mostró muy interesado por esta experiencia y que la maestra fue implicándose más y más hasta llegar a modificar su sistema de enseñanza y



terminar por centrarlo íntegramente en la explotación de las situaciones vivenciadas. Llevada por su entusiasmo ¡nos confesó que le faltaba tiempo para explotarlo todo!

ENCAMINAMIENTO PEDAGÓGICO

Para empezar intentamos inducir un cierto número de situaciones con ayuda del material puesto a disposición de los niños o con ciertos estímulos exteriores (música, por ejemplo). A partir de ahí tratamos de seguir a los niños en sus descubrimientos, explotando, orientando y dirigiendo las situaciones que se presentaban espontáneamente.

Las consignas eran bastante amplias para dejarles un máximo de libertad. A pesar de ello, llegamos a una cierta unidad, una cierta cooperación en la investigación que sorprendió a los pedagogos asistentes, ya que eran conscientes de la habitual dispersión de los niños de esta edad. En muy rara ocasión se dispersó el grupo, escapando a nuestro control.

Desde el principio insistimos mucho en el aspecto de la socialización. Hacer algo con el otro, con los otros, por pequeños grupos y luego «todos juntos». Los objetos fueron también utilizados con mucha frecuencia como medio de intercambio, comunicación y cooperación.

Quedamos verdaderamente sorprendidos de las posibilidades de cooperación de niños de esa edad a los que se considera como totalmente egocéntricos. Intentaremos dar en la exposición que sigue el «film» de las sesiones y reconstituir, de acuerdo con las notas de la maestra, la dinámica de la evolución de cada sesión. Cosa por otro lado no demasiado fácil, toda vez que el encadenamiento de las situaciones obedece en ocasiones a una dinámica más o menos inconsciente, hecha de «comunicación» con el grupo, que puede escapar al análisis del observador.

Esta experiencia podríamos haberla presentado de otra manera, es decir, haciendo resaltar los aspectos positivos y reestructurando, bajo forma de «progresiones» los temas abordados, dejando de lado los aspectos negativos, tales como las tentativas abortadas y los meandros de la acción

pedagógica. Con ello el libro habría ganado en claridad a costa de perder su autenticidad. Se corría el riesgo de convertirlo en un «manual de ejercicios», una lista preestablecida de «situaciones educativas a proponer a los niños de 2 años y medio a 3 años y medio», y esto, ni la Sra BAUDILLON ni yo lo queríamos a ningún precio. Nuestra pretensión era la de transmitir un «estado de ánimo» y no una serie de técnicas o de «ejercicios» listos para ser ejecutados por los niños de una manera ordenada y sistemática.

Nos hemos limitado, pues, simplemente a relatar nuestra andadura pedagógica, con todas sus dificultades, frente a unos niños muy jóvenes llenos de dinamismo, arrastrados por su impulso creador, pero al mismo tiempo fantasiosos, cambiantes e imprevisibles. Hemos intentado expresar toda esa vida, mostrar nuestros esfuerzos por canalizarla hacia una investigación más organizada, teniendo un gran cuidado de no esterilizarla con nuestras exigencias adultos ni por la imposición de nuestras propias estructuras de pensamiento.

Las situaciones que describiremos son las que se presentaron con ese grupo, ese educador, y en ese día precisamente. Por tanto, únicamente pueden transponerse sus intenciones pero no su forma.

Ante la imposibilidad de utilizar el color para la reproducción de los dibujos hechos por los niños, hemos recurrido a señalar sobre estos dibujos la inicial del color empleado .

B = Azul R= Rojo V = Verde J = Amarillo
O = Naranja Mar = Marrón

PRIMERA SESIÓN

Los niños proceden a descalzarse en el vestuario, poniéndose cómodos. Están evidentemente un tanto ansiosos frente a la puerta de esta gran sala, frente a este desconocido. Es necesario en principio investir el espacio.

Ponemos música en el magnetófono (un aire simple muy marchoso).

Algunos niños se ponen espontáneamente en movimiento; sin embargo, hay otros muchos que dudan. La maestra les anima: «**vamos a pasearnos por la sala, bailando.**»



Se va invistiendo poco a poco el espacio, se va tomando confianza, se esbozan de manera un tanto torpe algunos ritmos, andando primero y saltando después.

Paramos la música bruscamente, con lo que la mayoría se detiene espontáneamente, mientras que otros dudan ante la falta de apoyo, dando todavía unos cuantos tímidos pasos.

Les preciso la consigna, **que ha sido ya descubierta espontáneamente por la mayoría del grupo:**

«Cuando la música se pare, vosotros paráis también».

Algunas interrupciones inesperadas de la música son bien seguidas por el conjunto... y con un evidente placer (es un juego). Algunos lo toman tan a pecho que permanecen inmóviles durante la detención.

Tratamos de generalizar esa consigna — **al parar la música debéis permanecer muy quietos, sin mover nada**—, pero evidentemente es mucho pedir para algunos y por tanto, no insistimos demasiado.

Vamos ahora a introducir un objeto: Les distribuyo unos aros.

«Vamos a ver qué cosas puedes hacer con tu aro. . . »

El juego, tímido al principio, va animándose poco a poco, en una total libertad. Algunos verbalizan espontáneamente:

Clara: —**«Yo lo hago rodar. Después lo dejo caer. . . »**.

Cristóbal: —**«Yo hago un auto».**

Impulso de nuevo la búsqueda: **«¿Qué más se puede hacer?»**.

Indico a los niños los descubrimientos de los demás: —**«Mirad lo que ha encontrado Clara. . . »**.

Atención puesta en el otro, imitación espontánea, libre.

Natalia no dice nada; está sentada dentro de su aro y al parecer se encuentra muy bien, muy segura. Yo verbalizo lo que creo que está en su subconsciente: —**«Natalia está en su casa.. Cada uno se mete en su casa. . . »**.

Esto despierta un eco cierto en los demás, pues se cumple inmediatamente la consigna.

Se fijan muy bien dónde está **«su casa»**, ya que

tienen que ir a ver al **«señor»**, que está en un rincón de la sala y les ha llamado. Algunos lo hacen con una manifiesta resistencia.

Luego, a la señal de **«Hop»**, todo el mundo vuelve a su casa.

La acción es rápida, sin titubeos. Nadie se equivoca de casa.

Uno de los niños empieza a golpear en el suelo con su aro, lo que es pronto imitado por los demás.

Generalizamos la consigna: **«Hacer ruido todos al mismo tiempo»**. (Esperábamos el nacimiento de un ritmo, que no apareció.)

Tratamos entonces de explotar la situación de otra manera: —**«Ahora ya no se hace más ruido, ahora haremos silencio»**.

Algunos aceptan de mala gana esta consigna; no se había agotado todavía la atracción del aro.

Volvemos de nuevo a la investigación de la utilización del objeto:

—Atravesar el aro, pasar por **dentro**,

—Hacer girar el aro entre las manos de diferentes maneras,

—Levantar el aro por encima de la cabeza,

—Hacer dar vueltas al aro alrededor de la cabeza, etc.

Aparece a continuación el desplazamiento:

—Andar empujando el aro,

—Andar con el aro **«detrás»**, **«delante»**.

Viene ahora el descubrimiento del otro:

—Enganchar al compañero con el aro.

Entro yo en el juego: —**«Podéis también atrapar al "señor"»**.

Vamos a impulsar las relaciones suprimiendo la mitad de los objetos; un aro para dos (el tener un solo objeto para dos obliga a una aceptación del otro y posteriormente a la cooperación).

A algunos les cuesta separarse de su objeto. El que ha mantenido el aro lo sigue considerando como **suyo** y reacciona como propietario. (El término **nuestro** aparece muy tarde en el lenguaje del niño.)

A pesar de todo, la relación va estableciéndose poco a poco. Se empieza por atrapar con el aro al otro (evidentemente es el que ha guardado el aro el que caza...). Luego se gira con el aro cogido: uno dentro y el otro fuera, los dos fuera, los dos dentro. Algunos se sientan dentro del aro, están cansados;



más tarde explotaremos esta situación. Ahora volvemos a un juego un poco más tranquilo.

Cada uno está en su casa; espontáneamente las «casas» se han ido agrupando, muy cerca unas de otras, en el centro de la sala. Sólo una permanece alejada de las demás.

—«Vamos a poner ahora las casas «lejos» unas de otras.»

Observamos una resistencia a esta consigna. La noción «lejos» no se ha adquirido aún; el gregarismo que presta seguridad no ha sido todavía superado.

Algunos niños van al encerado y se ponen a dibujar... aros.

Generalizamos y todo el mundo se precipita hacia el encerado, el cual al cabo de un minuto aparece cubierto de círculos más o menos deformados, pero perfectamente cerrados.

SEGUNDA SESIÓN

Los niños están menos inhibidos al empezar. Iniciamos la sesión, no obstante, con una situación ya conocida: la música. El ritmo es ahora mejor marcado, pero la inhibición a la detención es todavía difícil para algunos.

Distribuyo cuerdas (cuerdas suaves de algodón trenzado y colores diferentes). Una cuerda para cada uno.

¿Qué se puede hacer con esa cuerda? No se ven muy animados.

Les propongo, por tanto, una situación:

—¿Y si hiciésemos «bailar» a las cuerdas?

Algunos empiezan a hacerlas mover. Volvemos a poner la misma música.

Los niños reaccionan muy bien. Parece que el objeto les da seguridad y les permite expresarse mejor; el ritmo está bastante bien llevado.

Se para la música... y las cuerdas se detienen espontáneamente. Se busca, con más o menos éxito, la inmovilidad de la cuerda.

Es difícil, pero divertido. Los niños solicitan otra vez la música. Empezamos de nuevo, después se danza con la cuerda; el cuerpo y el objeto han entrado en resonancia.

—«¿Qué podemos hacer ahora con la cuerda?»

En esta ocasión, la imaginación ya no está

bloqueada:

Catalina: —«Yo salto a cuerda». (se intenta saltar a la comba, como los mayores, aunque el resultado no se pueda decir que sea brillante); finalmente, se deposita la cuerda en el suelo y se salta por encima...

Las situaciones evolucionan de una manera confusa... hasta que uno descubre al otro y la cuerda es cogida entre dos. Cristóbal y Lorenzo la estiran, la sostienen por encima de la cabeza, por abajo...

Señalo la situación a los demás y les digo que lo imiten: —«Hay que poner la cuerda tirante»—. Estando parados se consigue bien, pero algunos complican la situación desplazándose. —«Vamos a tratar de desplazarnos, de andar, pero manteniendo la cuerda bien tirante, bien recta»—. Esta consigna de recta no se respeta demasiado, pero de todas maneras son conscientes de formar parte de un conjunto, una pareja, y estar vinculado al otro, de desplazarse con él por entre los demás.

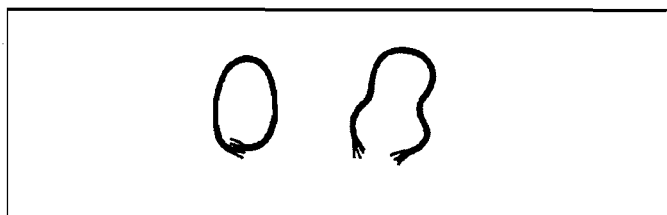
Se forman algunas cadenas espontáneamente, entre tres o cuatro. Se intenta, a mi sugerencia, hacer lo mismo «todos juntos», pero la cadena se rompe siempre por un lado u otro. Renunciamos.

Es hora de descansar un poco:

Algunos han formado un círculo con la cuerda, en el suelo, y se han sentado dentro. Nos encontramos otra vez con el tema de la casa, que veremos reaparecer una y otra vez en el transcurso de las sesiones.

Pero, a diferencia del aro, con la cuerda la casa puede abrirse y cerrarse.

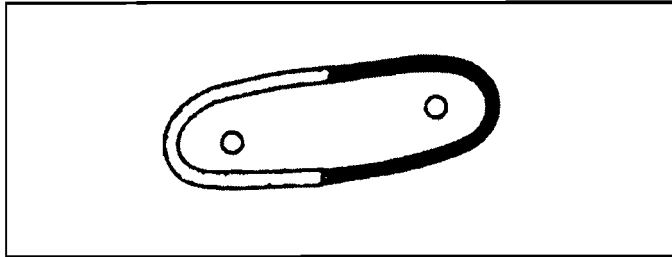
—«Se abre la puerta, dicen los niños, y podemos salir»—. Luego juegan, cada uno independientemente, a abrir y cerrar la puerta. Se cierra la puerta cuando se está dentro... o fuera, pero hay que abrirla nuevamente para pasar de fuera adentro o viceversa (noción de límite topológico).



A una indicación mía, todo el mundo sale de su casa, cierra la puerta y se va a pasear. El paseo se efectúa «por las calles» y no por dentro de las casas (consigna bien respetada).

Luego, a una señal, cada uno se mete en su casa.

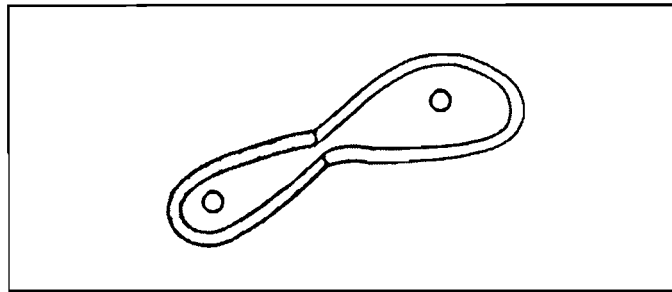
Hete aquí que Miriam y Cristóbal han hecho una casa doble de grande que las demás, uniendo las puntas de sus respectivas cuerdas.



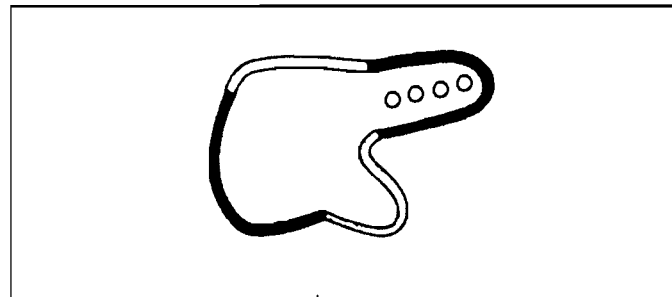
Se sientan dentro, muy satisfechos uno de otro.

Dirijo sobre ellos la atención de los demás.

En seguida, Elisa y Catalina se ponen a hacer lo mismo. Les siguen Virginia y Julio, aunque sin conseguir la fusión de los dos espacios.



Después, poco a poco y sin ninguna consigna, van agrandándose las casas. Lorenzo, Emmanuel, Cristóbal y Silvia consiguen hacer una sola casa con cuatro cuerdas, pero se meten los cuatro en un rincón de la casa.



Patricio intenta añadir su casa a la grande. Intervengo para estimular esta cooperación:

—«Vamos a hacer la casa mas grande para que

pueda entrar todo el mundo».

Asistimos al principio a una gran confusión: algunos se esfuerzan por colocar las cuerdas con las puntas unidas, pero así que se dan media vuelta, otros las quitan.

Empiezan de nuevo con mucha perseverancia y poca agresividad.

Les dejo hacer. Las cosas van organizándose paulatinamente y al cabo de diez minutos han conseguido hacer no una, sino dos grandes casas.

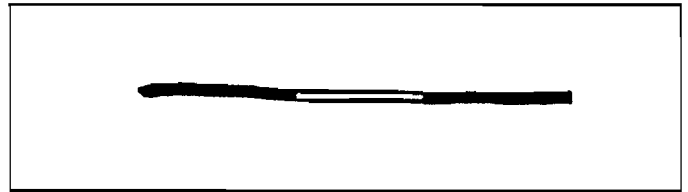
La evolución, sin que se haya dado más consigna que una «casa grande», ha sido la siguiente:

En principio, descubrimiento de la prolongación (unión de las puntas), lo que ha dado una línea informe, retorcida, encerrando una superficie demasiado estrecha.

Luego, poco a poco y para ampliar la superficie, han hecho retroceder las cuerdas, extendiéndolas, con lo que han empezado a aparecer las líneas rectas.

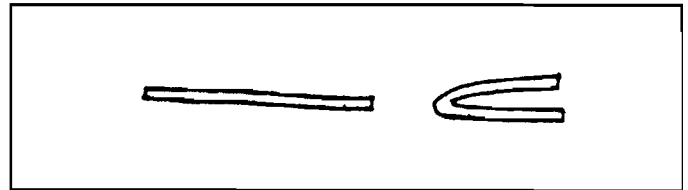
Algunos, entonces, han tomado consciencia de esa línea recta.

Y así, Silvia y Lorenzo, han alineado concienzudamente las cuerdas punta con punta.



Patricio ha hecho su propia experiencia: estira la cuerda en el suelo y dice: «es grande»; después la repliega y dice: «ahora es pequeña».

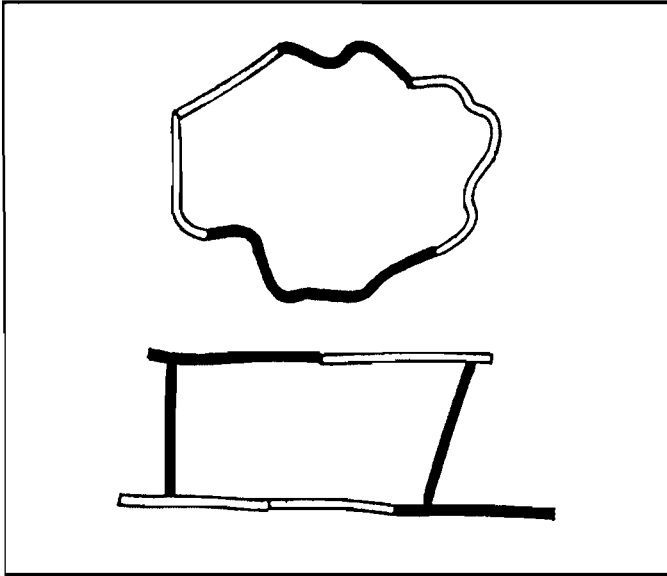
La sitúa a continuación, extendiéndola.



Poco después y para articular esas líneas rectas, hemos visto aparecer los ángulos rectos.

Los niños, tras algunas dificultades, han conseguido finalmente cerrar las dos casas, una de forma un tanto ovoidea y la otra en forma de rectángulo casi perfecto.





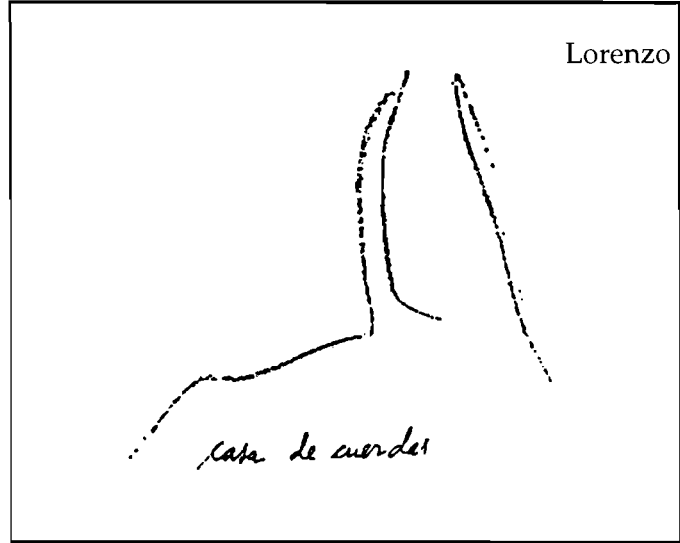
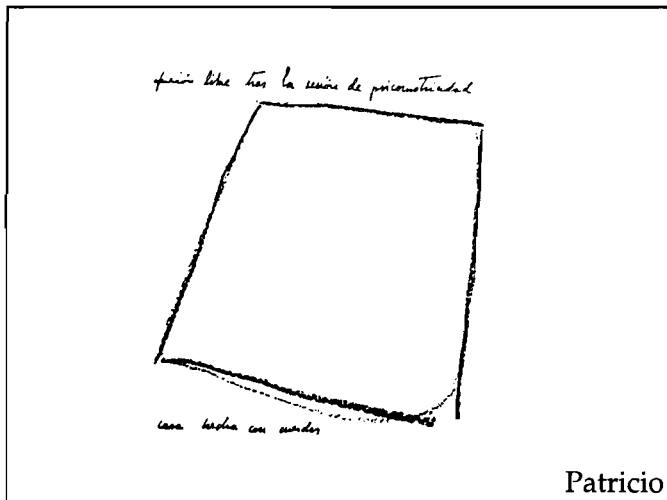
A continuación nos hemos metido todos en la casa más grande (excepto Jacinto que manifiesta a menudo su independencia).

Uno de ellos ha abierto poco después una puerta (desplazando una cuerda), por la que ha salido todo el mundo. El último en salir ha cerrado cuidadosamente la puerta otra vez.

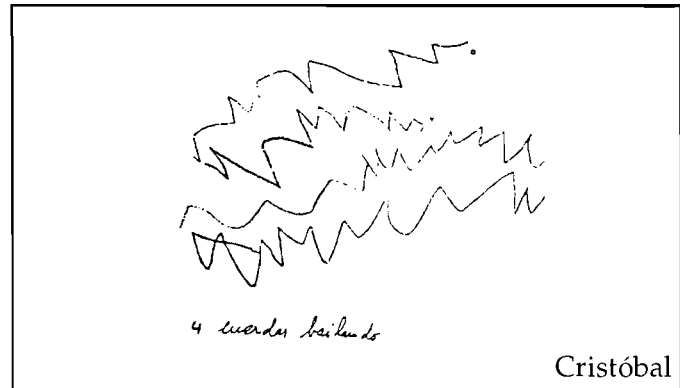
Antes de recoger las cuerdas han querido hacerlas bailar una vez más.

EN CLASE

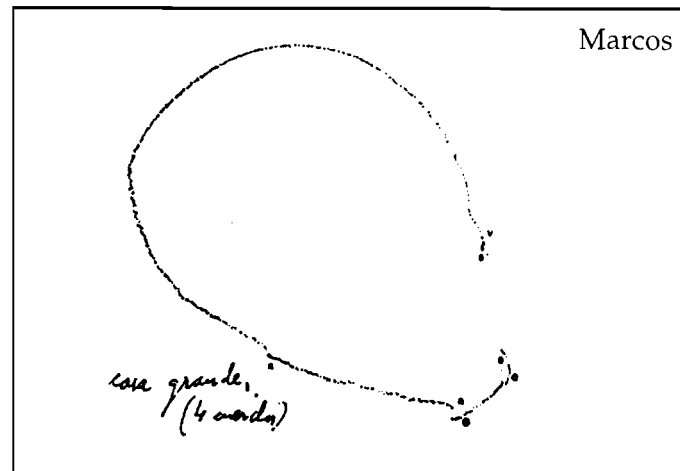
He pedido a los niños que dibujen «lo que habían hecho con el señor. ...y es la «casa grande» lo que ha aparecido en todos los dibujos, con la forma rectangular muy bien percibida (excepto Lorenzo).



A continuación se les ha pedido el dibujo de las cuerdas que bailan (noción de dinamismo en la línea).

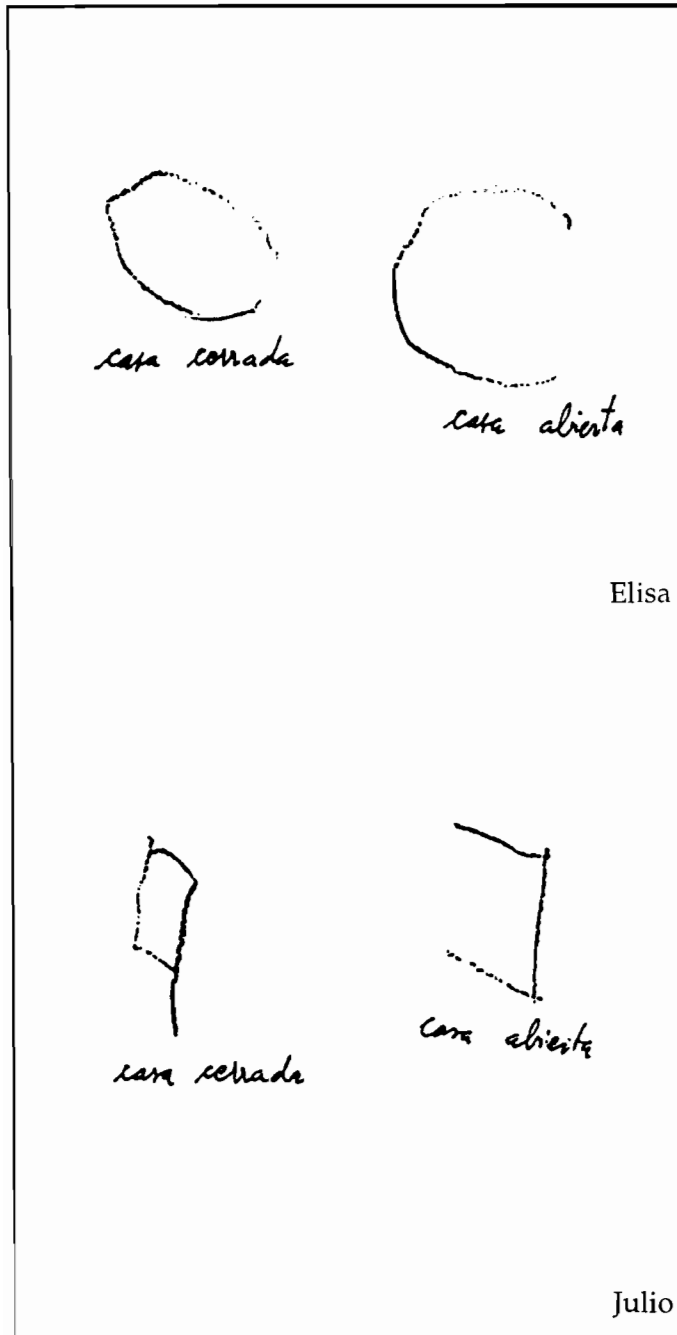


La construcción de «casas» cerradas, con la ayuda de trocitos de lana de diferentes colores, ha permitido reducir el espacio y facilitar el paso al grafismo.

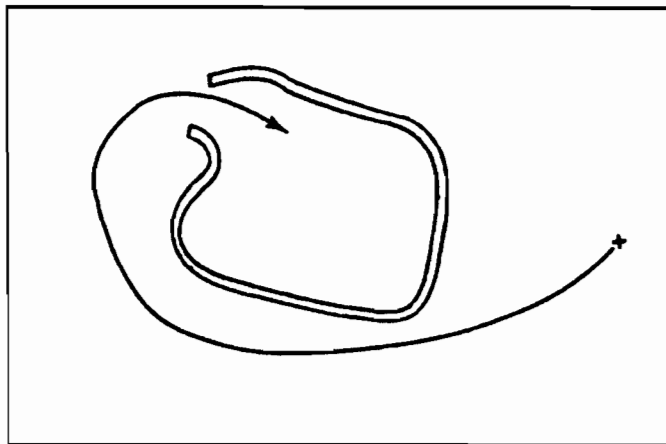


Las nociones de dentro, fuera, interior exterior, entrar, salir, cerrar y abrir se han vuelto a tomar en expresión verbal.

La representación gráfica de «abierto» y «cerrado» no ha planteado problemas. Se ha interpretado con líneas curvas por parte de unos, y con rectas por otros.



Se han propuesto trayectos gráficos con el tema «encontrar la entrada», por ejemplo, como éste:



TERCERA SESIÓN

Entramos directamente sobre el movimiento y la inmovilización con el objeto (la cuerda), pero esta vez sobre una música de percusión.

Algunos danzan con la cuerda, otros limitan el movimiento al objeto.

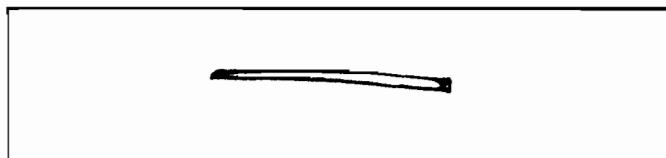
Las detenciones son ya mejor respetadas.

Aprovechamos la ocasión para intentar una incursión en lo abstracto (la inmovilidad en la línea):

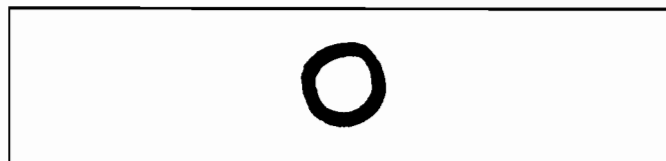
—«Ahora la cuerda descansa. La hacemos dormir en el suelo.»

Vemos aparecer espontáneamente los símbolos de «inmovilidad» que producen habitualmente los niños de más edad (y los adultos).

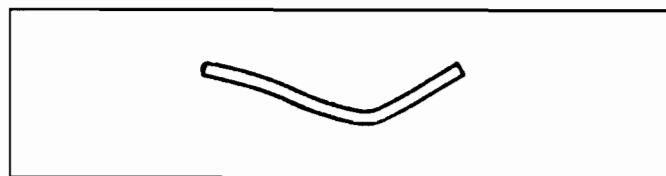
—La línea recta (Javier).



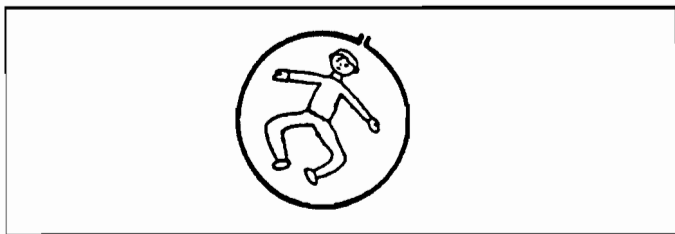
—El círculo (Emmanuel).



—Las curvas alargadas (Mireya).

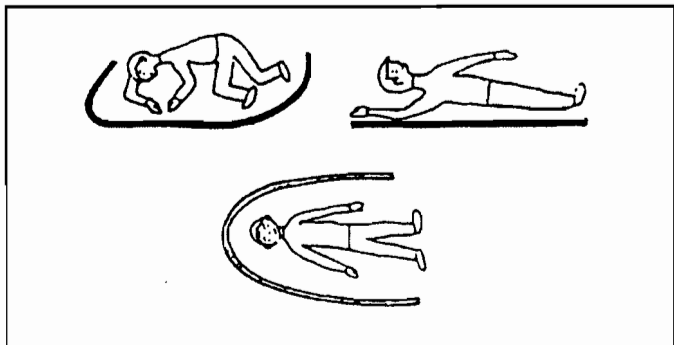


Emmanuel se ha integrado en el dibujo de su cuerda.



Explotamos la situación hacia una integración del cuerpo al objeto, a la estructura lineal.

—«Tú duermes con tu cuerda, te acuestas con ella..»



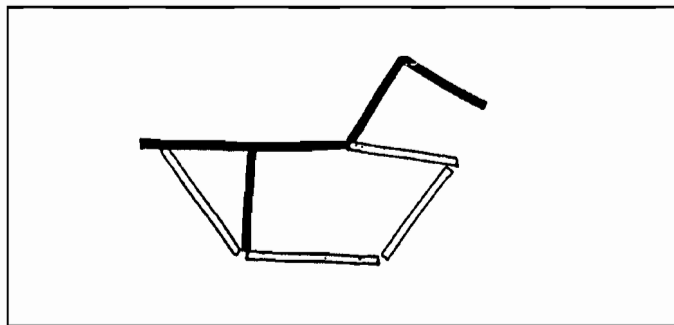
Hay que dejar pasar un cierto tiempo para encontrar la posición y conservar la inmovilidad (esa «sensación» de «comunidad» con el objeto no puede comprenderse si no se ha vivenciado).

—«La música va a despertar a las cuerdas... y después se volverán a dormir.»

La música inicia un crescendo; los niños se levantan y danzan. Con el decrescendo van calmándose y acostándose de nuevo.

Las reacciones son bastante buenas, pero no se acaba de obtener la inmovilidad total.

Los niños vuelven a tomar, de manera espontánea, la situación de la última sesión. Se han construido una serie de grandes casas con las cuerdas. El resultado es más rápido, pero se encuentran dificultades a la hora de cerrar la casa.



Todo el mundo se mete en la gran casa. A continuación la deshacen y guardan las cuerdas.

Propongo a los niños un nuevo tipo de material, no muy habitual: unos bastones grandes (1,20 m. x ø 2 cm.).

La primera reacción de los niños es meterse el bastón entre las piernas, apuntado hacia arriba. Lo racionalizan hablando del «caballo»...

Gran agitación, gritos... y, suscitado sin duda por ese símbolo fálico, estalla rápidamente la agresividad: los bastones se transforman en fusiles y nuestros pequeños de tres años se amenazan y matan entre estruendosos «¡pam! ¡pam! ¡pam!...».

La maestra se muestra muy inquieta ante la creciente agresividad y teme que con los movimientos y giros descontrolados de los bastones, la situación pase de lo imaginario a la realidad.

Sin embargo, los niños han dominado por sí solos la agresividad expresándola a través del símbolo (el fusil).

Cristián, imitado muy pronto por algunos, la vuelve contra sí mismo; hace gestos de dolor, vacila y cae... está muerto.

Y hace perfectamente el muerto, relajado e inmóvil.

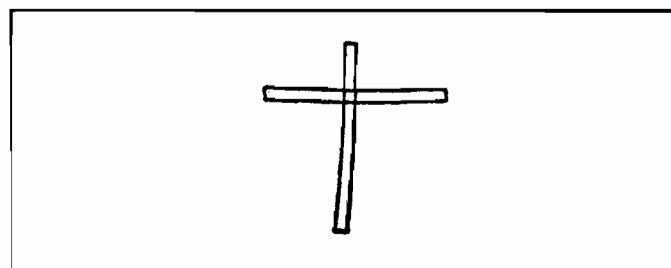
Entro yo entonces en la dinámica del grupo: «Ahora todos estamos muertos...».

La mayoría de ellos interpretan perfectamente su papel de muertos (excepto Javier, nuestro agitado, que rechaza la consigna)

Los dejamos jugar libremente a «matar» y «morir».

Decrece la agresividad, expresada en forma imaginaria y una vez superada podremos utilizar los bastones en otras actividades.

Javier hace «el avión» con dos bastones, cruzados con una perfecta perpendicularidad.

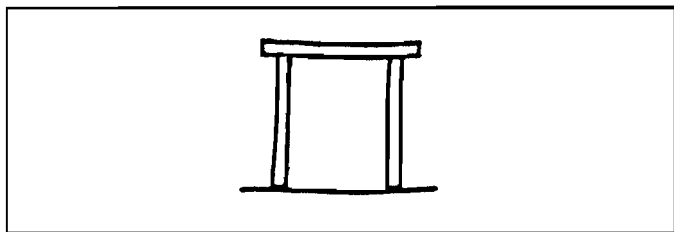


Símbolo a la par fálico (el avión) y de muerte (la



cruz), es quizás el resumen simbólico de lo que acaba de ser vivenciado y que el no ha podido asumir...

Cristóbal y Julio, con la misma noción de perpendicular, tratan de hacer «una casa» derecha, pero no se puede sostener.

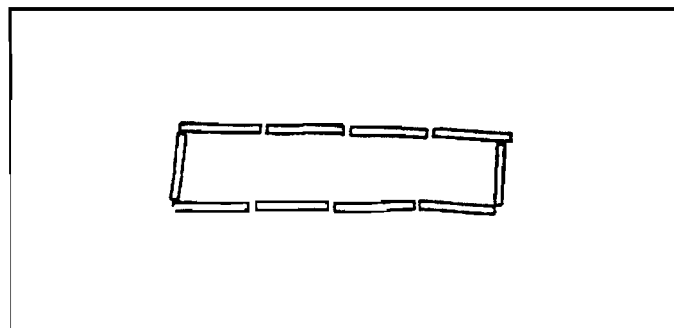


Entonces, los niños vuelven a tomar el tema de la casa (de la que difícilmente conseguiremos escapar en el curso de todas las sesiones). De todas maneras seguimos su línea, animándoles: «A ver como hacemos una casa muy grande con los bastones».

Empiezan alineando sus respectivos bastones.

Luego Cristóbal forma un ángulo recto.

Parecen tener ahora una visión de conjunto y dejando los bastones colocados ya, continúan poniendo otros. Consiguen muy rápidamente un rectángulo perfecto, del cual se muestran muy satisfechos.



—«Podemos pasearnos por dentro de la casa sin tener que salir» (investidura de la superficie, delimitada por el perímetro). Algunos la vivencian mejor desplazándose a gatas. Unos cuantos salen fuera para hacer de «lobos». Los lobos están fuera y los niños dentro.

La casa, lo «interior», es la seguridad.

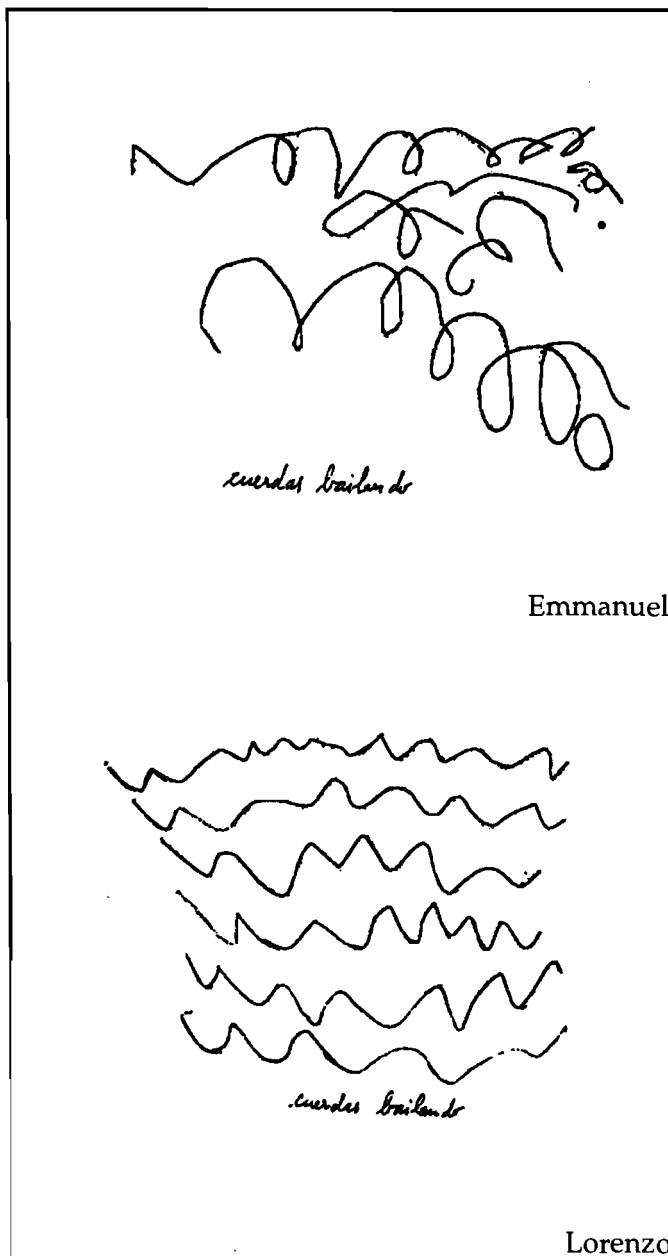
Para terminar, y tras haber guardado los bastones, danzan por parejas y se hacen el muerto cuando la música se detiene.

Este reposo en tierra nos ha hecho descubrir el

suelo; el placer de arrastrarse, de resbalar por el suelo; placer a menudo prohibido tanto en la escuela como en casa. El contacto libidinal, y prestador de seguridad, con el suelo es muy importante para nosotros. Por lo tanto animamos a los niños, mostrando así una aceptación disculpabilizadora.

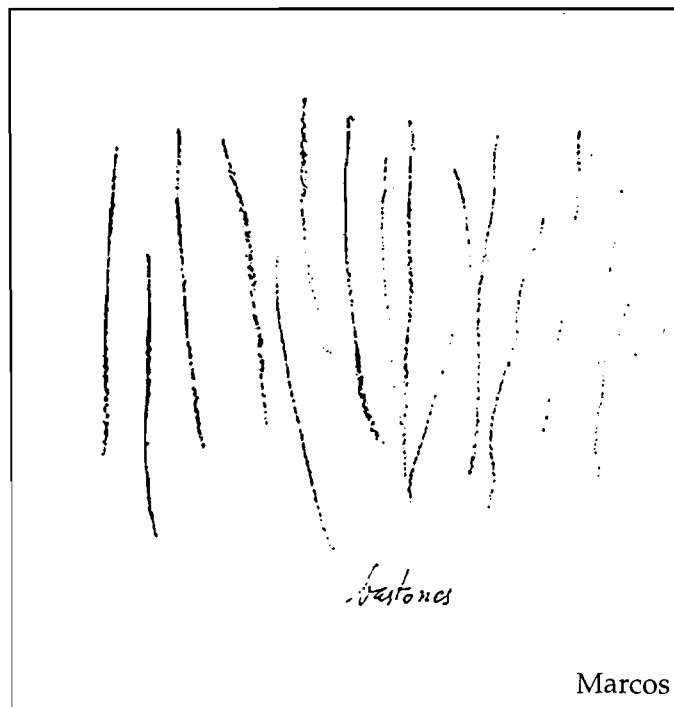
EN CLASE

Seguimos obteniendo todavía cuerdas que bailan, pero empiezan a aparecer los bucles y los ritmos ondulatorios regulares.



—Se les pide también que hagan «una casa» con un número determinado de trocitos de hilo de lana (4 o 5).

—Los bastones se representan la mayoría de las veces formando paralelas:



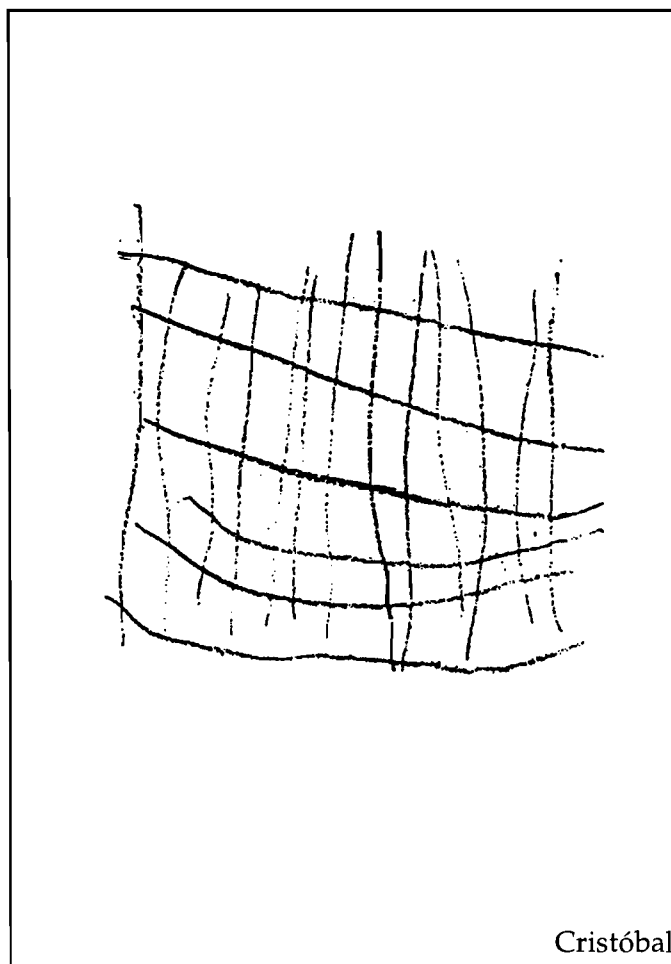
Marcos

La casa con los bastones toma formas geométricas,



Marcos

y Cristóbal nos da esta curiosa cuadrícula:



Cristóbal

Nos preguntamos si serán los niños capaces de realizar figuras cerradas (casas) con las barritas «systema» (regletas) y después con palillos o cerillas.

Para empezar, ponemos a su disposición un gran número de barritas para que utilicen las que quieran.

Se les complica a continuación la situación no dándoles más que siete barritas y luego cinco cerillas. Su inclinación espontánea por la simetría, noción existente ya a esta edad, como lo veremos más adelante, aparece en todas las construcciones, lo que les plantea, cuando las cifras son impares, problemas suplementarios que únicamente Cristóbal y Lorenzo consiguen resolver utilizando líneas oblicuas.

Les proponemos asimismo juegos con tapones (representando a los niños) y que hay que situar «dentro» y «fuera».



	Casa con palitos número indeterminado	Casa con 7 palitos	Casa con cerillas	Casa con 5 cerillas	Casa con cerillas meter los tapones dentro de la casa
María				 no ha conseguido cerrarla	
Lorenzo		 no ha sabido cerrar su casa	 ha utilizado todas las cerillas	 dificultades para cerrar la casa	
Cristóbal		 ha buscado hacer ángulos rectos	 ha utilizado todas las cerillas	 primero ha hecho después	
Bernardo				 no ha llegado a cerrarla	
Emmanuel B		 dificultades para utilizar los 7 palitos	 no ha utilizado todas las cerillas		
Emmanuel R					

CUARTA SESIÓN

Volvemos a empezar el movimiento con música, con detenciones frecuentes. Se observa una mejoría de las posibilidades de inhibición.

Propongo formar un corro, situación que tarda en llevarse a cabo... Al final se constituye alrededor del «señor».

¿Como puedo yo salir de aquí?

Los niños proponen dos soluciones:

— Pasar por debajo de los brazos,

—Cristóbal suelta la mano de su compañero (con ello «abre la puerta», que luego cierra).

El juego continúa con evidente placer, ocupando algunos niños mi puesto.

Se aprovecha esta formación en círculo para sentarse y observarse.

«¿Qué es lo que tú puedes abrir y cerrar en tu cuerpo?».

Elisa: «Los ojos».

Lorenzo: «La boca».

Imitación por parte de los demás y nueva investigación.

Elisa: «Se puede cerrar la nariz... con los dedos».

Elisa: «Cerrar los dedos».

Cerrar y abrir los brazos, después las piernas, da lugar a gestos divertidos en los que aparece espontáneamente la noción de «ángulo abierto y cerrado» (que podrían haber sido explotados).

Propongo ahora hacer asociaciones: cerrar la boca y los dedos, etc., e intento (en vano) suscitar búsquedas de asociaciones de ese tipo.

Los niños cumplen lo que se les pide, pero no crean nada nuevo. Se impone el cambiar de actividad.

Propongo volver a tomar los aros.

En esta ocasión el interés de los niños se dirige hacia los colores. Piden el rojo, el azul... y se ponen a jugar libremente, pero de manera mucho más tranquila, con este material ya conocido.

Terminan por sentarse en el suelo dentro de su aro.

Les propongo: —«¿Y si cambiásemos de casa?».

Elisa, Cristóbal, Lorenzo e Isabel cambian espontáneamente. Sin embargo, Julio y Estefanía se niegan a hacerlo. Respetamos su rechazo.



Se cambia varias veces de casa, mirando de encontrar una a la que todavía no se haya ido.

Algunos niños empiezan a golpear el suelo con el aro. Aprovechamos para hacer un nuevo intento de búsqueda de ritmo, sin ningún resultado.

Nos viene a la memoria la motivación por los colores manifestada al empezar la sesión.

—«**Fijaos bien en el color de vuestro aro.. e ir a buscar una cuerda del mismo color**».

Al volver, la mayoría encuentran sin equivocarse su aro, en donde depositan la cuerda. Unos cuantos hacen «una cama» con la cuerda dentro de la casa. Cristóbal hace «un jardín» delante de su casa.

Hay sin embargo algunos que no consiguen encontrar su casa y otros que se han equivocado de color.

—«**Dejad las cuerdas dentro de las casas y venid aquí, conmigo. Mirad bien las casas ... ¿Encontráis algo que no está bien?**».

Los niños dudan, se miran. Insisto:

—«**¿En dónde hay que meter la cuerda azul?**».

Responden que «en el aro azul». Van y corrigen.

Empiezan a continuación a desplazarse: —«**Vamos a pasearnos, pero sin pasar por dentro de las casas**». La mayoría gira alrededor del conjunto sin intentar pasar entre los aros. (El sentido de la rotación es sinistrógiro.)

Por lo que vemos, este material no les motiva ya demasiado. Les pido que lo coloquen en su sitio. La seriación aros cuerdas se hace espontáneamente y sin dificultades.

Cojo un balón: —«**Bueno, ahora vamos a jugar todos con el balón. ¿Qué os parece que podemos hacer?**».

Cristóbal coge el balón, se separa y lo lanza a un compañero que se lo devuelve con el pie

—«No, no. Debemos jugar todos juntos».

Viendo que no consiguen organizar la cosa, intervengo; cojo el balón y lo voy tirando a uno tras otro. Aceptan muy bien mi intervención, ya no se empujan y preparan las manos para recibirlo, concentrando en ello toda su atención. Es un ejercicio del que habíamos subestimado la dificultad para ellos.

Tienen, no obstante, tendencia a acercarse, a

agruparse: —«**Más separación, dice el señor**». Algunos no comprenden bien la consigna (separan las piernas). Debo precisar: —«**Ponerse lejos unos de otros**». «**Y ahora ya no se grita más. Pedir el balón con las manos**».

El ritual de los gestos de petición se ve reforzado: brazos extendidos, cabeza inclinada, sonrisa atractiva; los niños toman consciencia de sus gestos.

Los intercambios empiezan a hacerse espontáneamente entre ellos y no solamente con el «señor».

Sin embargo yo no me retiro completamente del juego; la vez que me llega el balón (raramente, lo que prueba que mi personaje ha conseguido esfumarse entre el grupo), trato de pasárselo a los menos atrevidos. Todo el mundo participa sin asomos de agresividad.

Algunos se van hacia el encerado... y envío a todo el grupo hacia allá, lo que efectúa sin hacerse de rogar.

Aparecen muchas líneas circulares, que representan, según me dicen, aros, cuerdas o balones.

EN CLASE

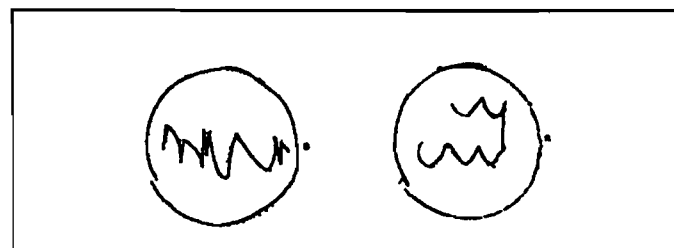
— Se dibujan los aros, mostrados por la maestra, con el lápiz del mismo color.

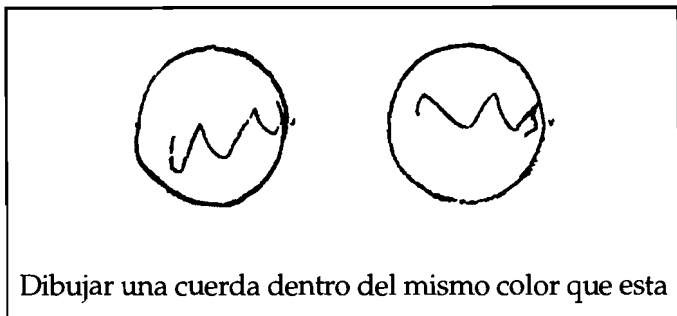
— En los círculos (recortados de botellas de plástico) se colocan tapones (uno en cada círculo)... luego se cambian los tapones de sitio (noción de permutación).

— Después se pintan los círculos y los tapones. Búsqueda de las correspondencias de color (biyección).

— Dentro de los aros (dibujados por la maestra), dibujar la cuerda del mismo color.

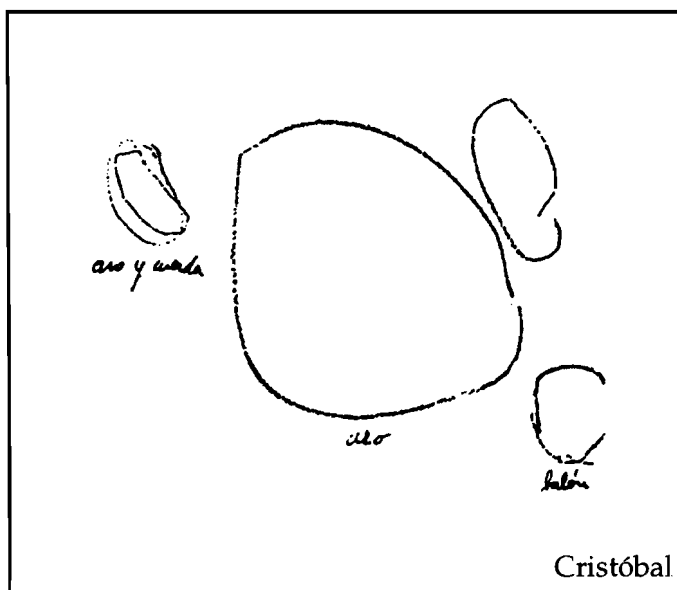
Dibujos espontáneos





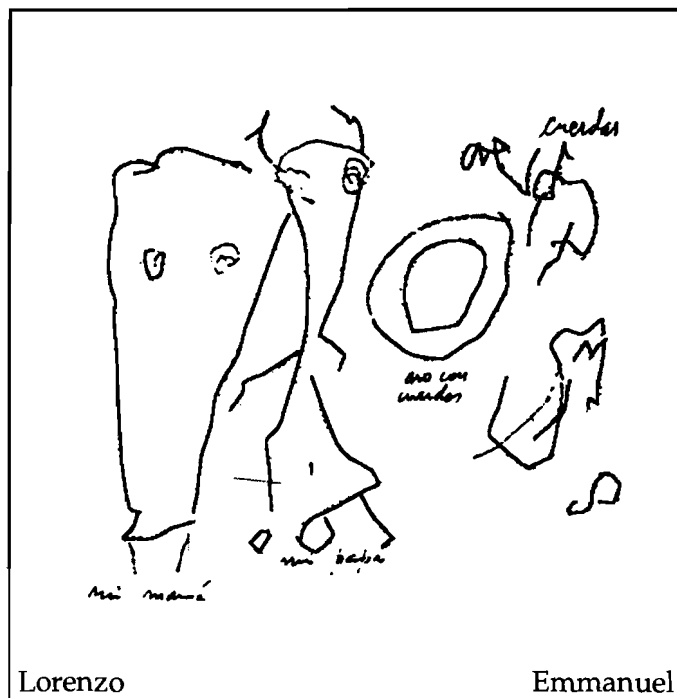
Dibujar una cuerda dentro del mismo color que esta

Respeto de las proporciones



Cristóbal

Su primer muñeco



Lorenzo

Emmanuel

La maestra ha representado varios aros en una hoja muy grande.

Consigna; tiza en la mano:

— «Eliges una casa, después tú sales de tu casa y te vas a pasear por entre las otras casas».

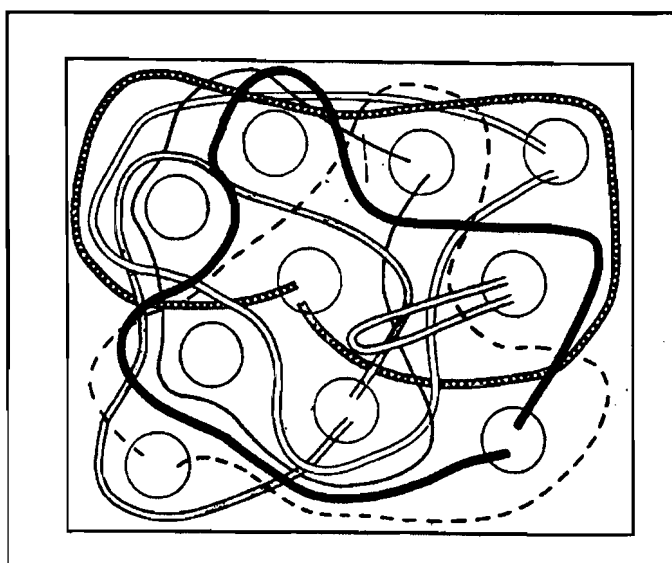
La consigna ha sido escrupulosamente respetada en el trazado; los niños cortan sin dudar las líneas de los demás, pero no tocan en ningún caso las líneas que representan a los aros.

Podemos, por tanto, decir que esas líneas han adquirido ya una significación.

Se ha investido todo el espacio.

Todos vuelven a su «casa» sin que se lo hayamos pedido.

Marcos sale algunos decímetros, en línea recta, para volver en seguida.



QUINTA SESIÓN

Los niños se encuentran hoy muy agitados y poco disponibles.

La actividad será, por tanto, especialmente motriz.

Empezamos escuchando la música.

Vamos a tratar de introducir una movilidad diferenciada: descubrimiento y dominio del cuerpo.

— «Hoy vamos a hacer bailar los brazos... pero los brazos solos».

Los gestos son, en su mayoría, solamente esbozados, pero los movimientos son graciosos y



con buen ritmo.

Les propongo: «**Vamos a hacer un corro**», luego, «un corro muy grande»; los niños se separan. — «**Un corro pequeño**»; ahora se acercan unos a otros.

Situación repetida varias veces.

Permanecen en círculo y yo les doy un balón. Lo hacen rodar por el interior del círculo. Introducimos entonces una consigna: —«**El balón no debe salir**». Indicamos presten atención a los gestos de demanda: —«**Fijaos en quién pide el balón**».

Los niños se sientan para jugar con el balón y posteriormente se tumban. Muchos lo hacen sobre el vientre con la cabeza hacia el centro. Intentamos dar esta consigna, pero la situación degenera. Empiezan a desplazarse arrastrándose sobre el vientre.

Probamos de seguir con esta motivación.

— «**Todo el mundo a arrastrarse sobre el vientre**».

El ejercicio les gusta, pero resulta fatigoso. Algunos modifican la forma de desplazarse (sobre las nalgas).

—«**Andar sobre las nalgas**». Pronto descubren que de esta forma se puede avanzar o retroceder.

—«**¿Y a gatas?**». Observan que también se puede ir hacia adelante... y hacia atrás (algunos tienen problemas de coordinación en el desplazamiento hacia atrás).

—«**¿Quién sabe moverse sobre la espalda?**».

Emmanuel, Corina y Javier lo consiguen muy bien, pero la mayoría renuncia.

Elisa: —«**Se puede también marchar sobre los talones... y sobre las puntas de los dedos**».

Imitación inmediata y espontánea.

Se vuelven a coger los aros e... indefectiblemente cada uno vuelve a encontrar su casa.

Se acuestan dentro de su casa. Reposan. observamos muchas posiciones fetales. Obtenemos una calma relativa...

Pero ya de nuevo empiezan a sonar los aros en el suelo.

Me meto en el juego:

—«**Ahora haremos ruido, mucho ruido**».

A continuación trato de introducir el dominio

de esa pulsión, tras haberla aceptado: —«**Los aros ya no hacen ruido... mira tu aro que ya no hace ruido**».

Pero el silencio es de muy corta duración, inmediatamente surge de nuevo la agitación.

Introduzco un nuevo material: los anillos de goma de 15 cms. de diámetro.

— «**Coge un anillo del mismo color que tu aro**».

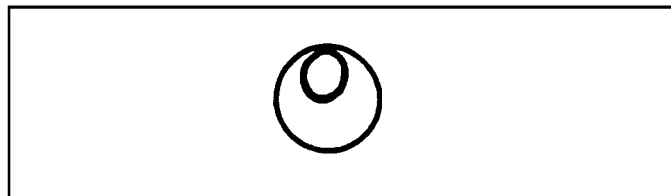
Solamente dos errores:

Estefanía: azul por rojo,

María: verde por azul.

« **Mete el anillo en el centro del aro**».

Algunos lo meten efectivamente en el centro, pero otros lo sitúan tangencialmente en el interior. Entonces los primeros, adoptan a su vez esta estructura, que parece finalmente convenir al grupo y que no nos explicamos el porqué.



A continuación uno de los niños se coloca el anillo sobre la cabeza y todos los demás le imitan. A partir de este momento los anillos quedan definitivamente bautizados como «sombrosos».

— «**Tú te paseas con tu sombrero en la cabeza, sin que se te caiga... y sin meterte dentro de las casas**». Es un buen ejercicio de equilibrio, que se lleva a cabo con dificultades, pero con aplicación.

A continuación cada uno guarda su sombrero dentro de su casa.

No han habido dificultades para localizarla, a pesar del tiempo transcurrido.

Dos o tres niños se han ido hacia las espaldas y han empezado a trepar.

Enviamos entonces a todo el grupo, que acoge la orden con entusiasmo (las escaleras de la espaldera hacía ya tiempo que les tentaban).

Cada uno sube hasta donde quiere (o hasta donde puede); se evalúan las posibilidades y se aceptan los riesgos.

Algunos, más audaces, trepan hasta lo alto; los más timoratos (Verónica, María, muy crispados) no suben más que dos escalones.



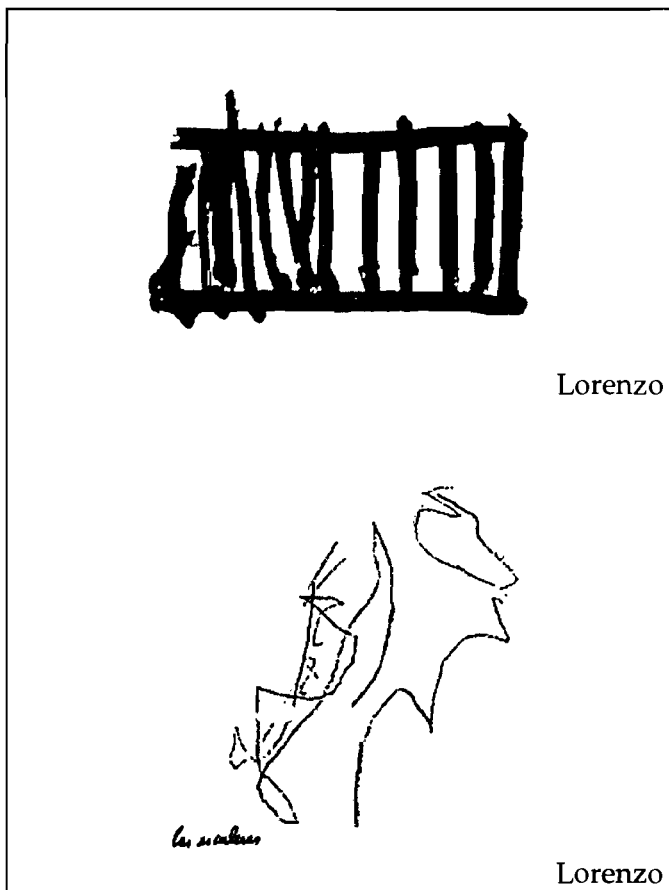
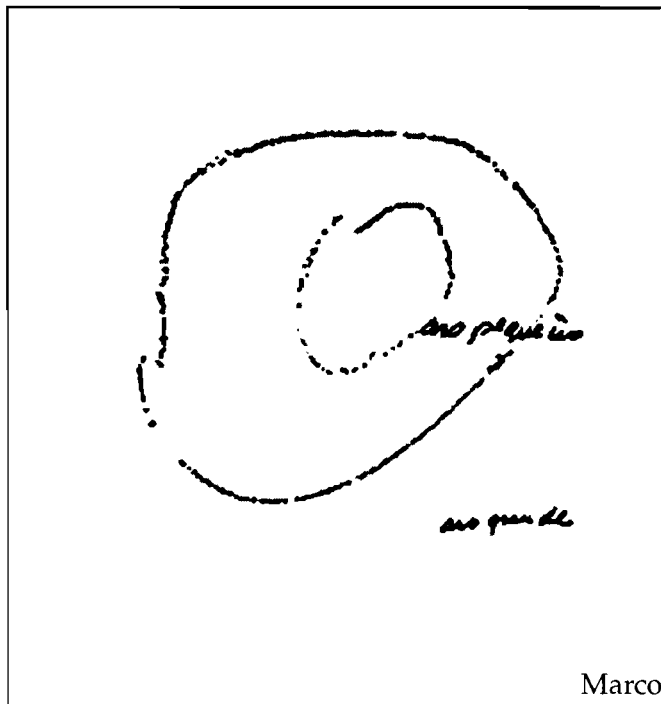
La coordinación se muestra bastante más difícil en el descenso; la organización insuficiente del esquema corporal hace que los desplazamientos de los brazos y piernas tengan dificultades para armonizarse. Afortunadamente la cosa termina sin accidentes... y sin la ayuda de los adultos, que se hallaban prestos a intervenir en caso de peligro.

Marcos, en cuanto termina de bajar, se va rápidamente a alinear los taburetes: de manera espontánea empiezan a pasear sobre ellos, a gatas, de pie, a horcajadas. Asimismo y de forma también espontánea se organiza una rotación en sentido giratorio, sin que haya ni un solo empujón. (Cosa difícil a veces de obtener con niños mayores.)

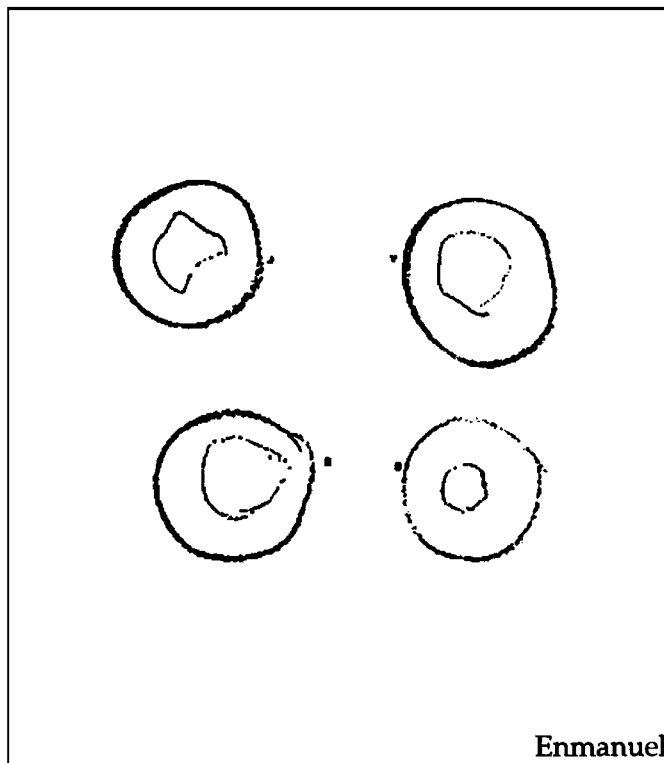
EN CLASE

— Las «escaleras» han obtenido el consenso general. Una vez la maestra ha dibujado los montantes, las paralelas (es decir, los escalones) se van alineando sin dificultad (bastante torcidos, pero se ve la intención), excepto para María que ha subido solamente el primer escalón...

— El colocar los «sombreros» dentro de los aros no plantea muchos problemas. Y cosa curiosa, al contrario que en la realización concreta el anillo es colocado en el centro del aro.



— El dibujar los anillos del mismo color que los aros no representa ya ningún problema.



— Las nociones de adelante y atrás han sido vueltas a poner en acción y verbalizadas (avanzar-retroceder), así como las diferentes partes estudiadas del cuerpo (los brazos, las manos, la rodilla, el vientre, las nalgas, la espalda, los talones y las puntas de los dedos).

— Las nociones de arriba y abajo (subir-bajar), igualmente lo que está más abajo, mas arriba.

— Se han construido escaleras con los palillos. Aquí hemos observado que la alineación de las paralelas se hacia espontáneamente en vertical (perpendicularmente al niño, en vez de a la horizontal). Nos preguntamos si será porque la horizontal, como ha sido probado en otras experiencias con niños de más edad, está relacionada con la idea de la muerte y no es aceptada hasta más tarde.

SEXTA SESIÓN

Distribuyo, al empezar, tablillas (en contrachapado pintado, de 14 X 21 cm.). Son, no hay que dudarlo, nuevas «casas» para ellos.

Las distribuyen por la sala y se ponen encima.

La dispersión espontánea es bastante buena; ayudo un poco separando algunas tablillas.

— **«Tú vas a bailar dentro de tu casa, pero como que es muy pequeña no vas a poder mover los pies».**

Música: Muy buena reacción de los niños, que marcan el ritmo con el cuerpo, los brazos, la cabeza, las rodillas, etc.

Les ayudamos solamente a tomar consciencia.

— **«Tú bailas con tus brazos, con tu cabeza»...** Se busca a ver con qué más se puede bailar.

Javier propone y realiza un salto con separación de piernas: pies juntos sobre la tablilla, salto y pies abiertos en el suelo... Buen ritmo.

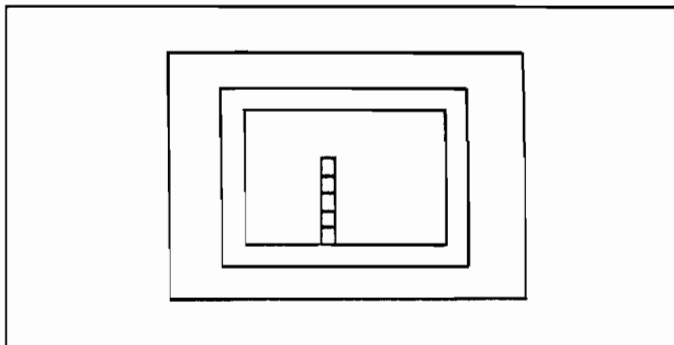
Más tarde empiezan los niños a alinear sus tablillas. (Encontramos con mucha frecuencia esta motivación de alineación, que es una de las etapas más primitivas de lo que nosotros llamamos la «pulsión del orden».)

Intentamos orientar esta situación hacia una búsqueda:

— **«Entre los dos caminos (estera de cuerda alrededor de la sala) hay un río... ¿Cómo**

podríamos atravesarlo sin mojarnos los pies?».

La reacción de los niños es inmediata: Empiezan a alinear las tablillas **perpendicularmente** a la «orilla» de partida.



La cooperación es excelente, pero como ellos pretenden que las tablillas se toquen (ponen un gran cuidado en ajustar los extremos para que queden bien pegados uno a otro), resulta que el «camino» no les llega hasta la otra «orilla», por lo que se miran con un gesto de decepción.

Consideramos todos juntos el problema:

— **«¿Qué podemos hacer?».**

Piden que traigan más tablillas.

Les digo que no tenemos más.

— **«¡Pues que vayan a comprar!».** . . .⁴

— **«Es que no tenemos dinero».**

El argumento es perentorio (incluso a los 3 años). Hay que arreglárselas como se pueda. Esperamos, pero la solución no llega.

Algunos sacan las tablillas del principio para añadirlas al final, pero ahora es el principio el que no queda bien...

Sin decir nada, ayudo un poco separando las dos primeras tablillas con objeto de rellenar el hueco que han hecho.

Unos cuantos se dan cuenta de la posibilidad y empiezan a separar las otras tablillas... a lo que se oponen otros porque con ello se rompe la continuidad (que evidentemente les es necesaria para materializar el trayecto).

Finalmente y tras no pocas dificultades, se ha construido el camino; los espacios entre tablillas son casi iguales (esta exigencia espontánea de una división regular del espacio la encontraremos muy a menudo). Atravesamos todos el río; la rotación se organiza sola y casi sin problemas. La noción de dirección (origen, final) ha sido adquirida.



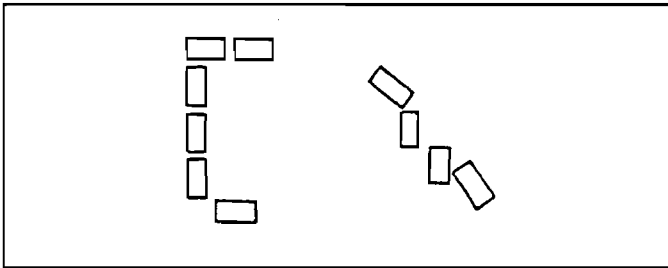
Observamos diferentes niveles psicomotores: Marcha continua (un pie sobre cada tablilla) y discontinua (se avanza un paso y se reúne el otro pie sobre la misma tablilla). Esta segunda reacción es la característica de los niños que no querían separar las tablillas... Por nuestra parte respetamos esos distintos niveles.

Complico entonces la situación eliminando algunas tablillas; encuentran muy rápidamente la solución: se distribuyen las que quedan restableciéndose la regularidad de los intervalos.

Los niños se desinteresan de ese problema ya resuelto.

Empiezan a fabricar otros «caminos» y yo les animo a seguir por esa vía. Vuelven a no utilizar los espacios, ahora van en busca de formas.

Cristóbal: —«Tenemos que hacer que el camino tuerza».

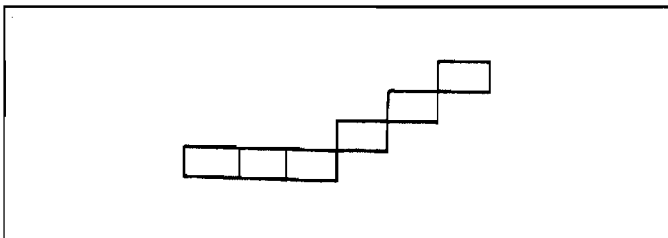


He aquí algunos ejemplos de estructuras espontáneas:

Tratamos de hacerles descubrir otra estructura:

—«Que cada uno coja su tablilla y vamos a hacer un corro». «Ahora, que cada uno ponga su tablilla en el suelo delante de él.»

La discontinuidad es demasiado grande; los niños no pueden imaginar la continuidad de la circunferencia. Acercan las tablillas y se obtienen estructuras como éstas:



—«¡Esto es una escalera!, dice Lorenzo».

Situación que no se explota porque los niños se cansan de este material.

Han empezado a sacar los «ladrillos» (tacos de

madera de 14 x 21 x 6 u 8 cm., con las caras pintadas de colores diferentes).

Con este material van a construir, obvio es decirlo, «casas».

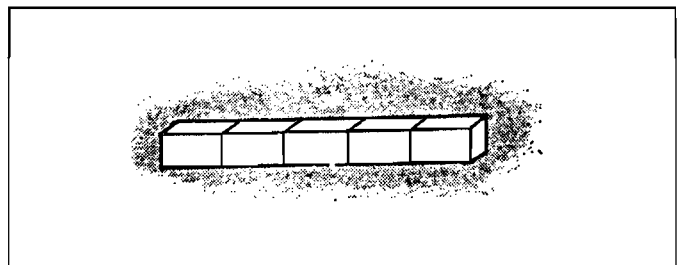
Estos tacos de madera, de aristas vivas, resultan pesados para ellos, aunque hay algunos que pretenden transportar dos o tres al mismo tiempo. Empiezo a experimentar un cierto temor por los dedos de sus pies... Se lo advierto pero dejo que corran el riesgo, interviniendo solamente para limitar la altura de los castillos bamboleantes.

Espontáneamente se forman grupos de tres a cinco alrededor de un «leader». Algunos juegan solos y defienden ardorosamente su material, sin embargo, otros se dejan expoliar sin protestar. Intento integrarlos:

—«Ve y ayúdales a hacer una casa muy grande».

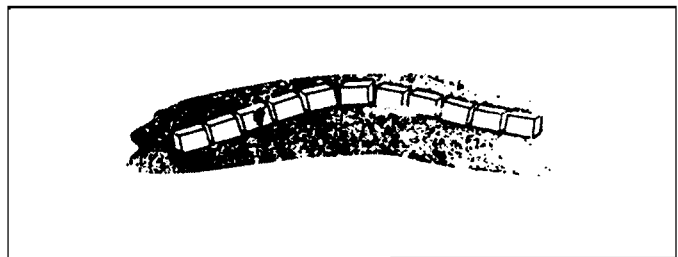
Se empiezan a alinear algunos «ladrillos» en el suelo. Pedimos que intervengan todos para hacer una «pared» o un «camino» (estas dos imágenes se superponen).

Volvemos a encontrar el mismo cuidado para ajustar las piezas en la alineación.



Después se intenta hacer torcer el camino. Se presenta el conflicto entre la necesidad del ajuste de las piezas y la intención de la curvatura, que obliga a separarlas. El resultado del compromiso es una curva de gran radio.

Y espontáneamente se ponen a andar por encima, con equilibrio más o menos estable, pero en buen orden.



Antes de salir, guardan el material. Es también una situación de cooperación.

EN CLASE

— Se reemprende, aunque con otra música, la búsqueda de un ritmo corporal, sin desplazamiento. —«Bailas sobre la tablilla, pero sin mover los pies».

— Se pide a los niños que dibujen una tablilla. Ninguno llega a dibujar un rectángulo, ni siquiera deformado, pero, por el contrario, muchos pintarrajean una porción de superficie.



Si comparamos este resultado con las situaciones precedentes (las casas hechas con las cuerdas o los bastones), en las que la forma rectangular había sido bien percibida y representada, podemos llegar a la siguiente conclusión:

El niño, a esta edad, percibe la superficie pero no es aún capaz de llegar a la abstracción de la estructura del perímetro. (El abordaje del triángulo, a través de los bloques lógicos, en la decimoquinta sesión, confirmará esta opinión.)

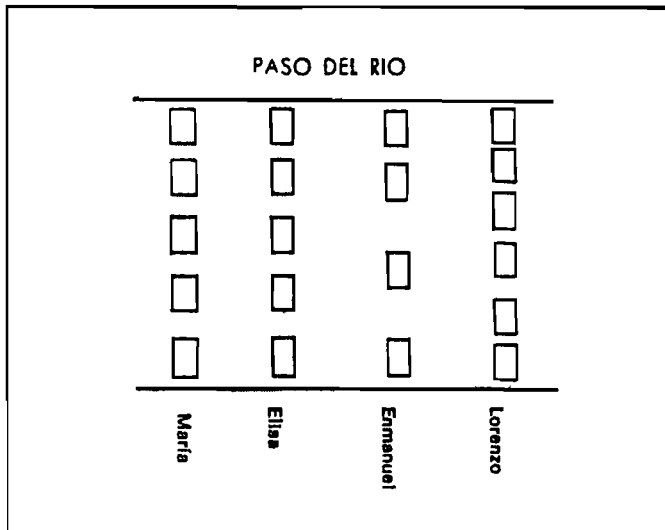
Se propone a los niños unas formas rectangulares (pequeños rectángulos de cartón-piedra del juego «ASCO»), con los que juegan, al principio, libremente; construyen «caminos» y «casas».

Se les incita a colaborar, a participar en las construcciones comunes.

— Se trazan luego dos líneas paralelas sobre la mesa y se les pide, individualmente, que hagan un camino con el material de que disponen para atravesar el «río».

La alineación, perpendicularidad e igualdad de

las separaciones son perfectamente realizados, sin ninguna consigna adicional.



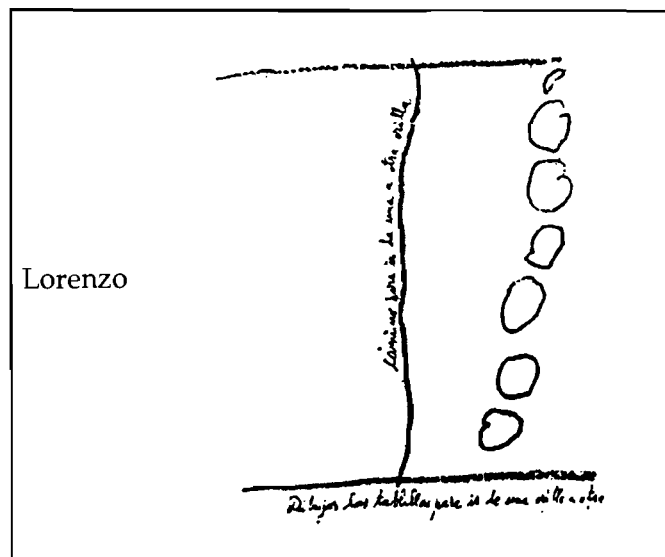
Únicamente María empieza a alinear las plaquetas a lo largo de las orillas, antes de descubrir la perpendicular.

Cuando se les impone un número determinado de plaquetas, la adaptación de los intervalos se lleva a cabo muy pronto.

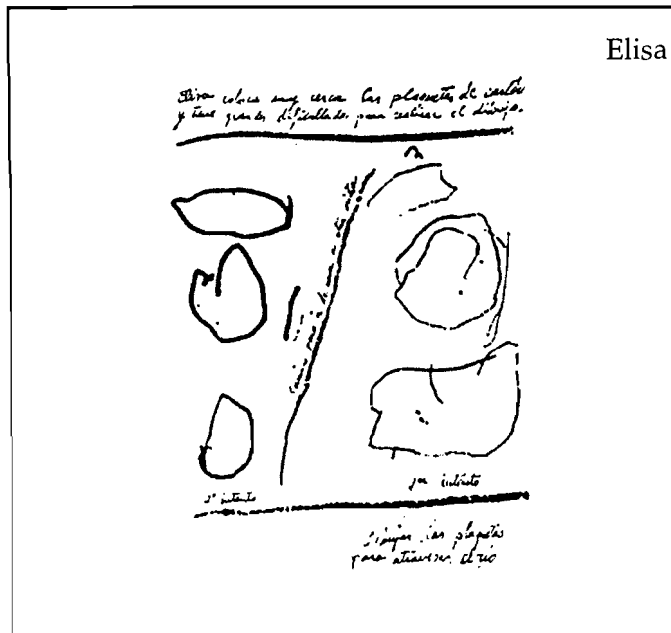
Creemos que ahí existe un abordaje espacial primitivo y fundamental de la noción de división.

— La maestra intenta entonces dar un paso más en el camino de la abstracción, pidiendo la resolución gráfica de la misma situación,

Gran parte de los niños sienten la necesidad de trazar una línea continua representando la dirección, antes de dibujar las plaquetas que son casi siempre representadas por redondeles.



Elisa, que normalmente coloca con facilidad las plaquetas, tiene sin embargo una gran dificultad a nivel de grafismo.



SÉPTIMA SESIÓN

Encadenamos las motivaciones de la sesión anterior para pasar de la superficie al volumen.

Propongo por tanto a los niños que cojan cada uno un «ladrillo» (que es el nombre que le han puesto a los tacos).

La superficie de la sala es ahora rápidamente investida y espontáneamente los niños se suben en su ladrillo. Es, claro está, una nueva casa.

Pongo música y cada uno sigue el ritmo a su manera. La dificultad introducida por el equilibrio sobre ese volumen queda prontamente superada y notamos una gran creatividad y una extensa variedad en los gustos,

Aprovecho para orientar la búsqueda hacia el descubrimiento del cuerpo en movimiento.

Tomando como base los descubrimientos de algunos niños, propongo unas consignas:

— «**Bailas con los brazos... con los brazos solos... con la cabeza... con las rodillas...**».

Muy pronto empiezan ellos a proponer otras partes del cuerpo: Las rodillas, la cara, las manos, etc. Hay gran interés y placer en la mayoría de los chicos.

Volvemos luego a la globalidad y empiezan a bailar con todo el cuerpo. Podemos comprobar un enriquecimiento de la movilidad y la expresión del cuerpo.

Los niños modifican la posición de su ladrillo en el suelo. Oriento en ese sentido la búsqueda. Estamos verdaderamente sorprendidos de la rapidez con que descubren las tres posiciones posibles del objeto en el suelo: tumbado (plano) —sobre el lado— y de pie (vertical). Les dejo intentar su equilibrio sobre el objeto en esas distintas posiciones: como siempre, tenemos los audaces y los timoratos.

No intervenimos, dejando que cada uno tome la medida de sus posibilidades, deseo que oscila entre las ganas de imitar al otro y el temor a una caída.

Hasta ahora, los niños han realizado inclusiones colocando un objeto dentro de otro. ¿Serán capaces de hacer lo contrario?... ¿De realizar una inclusión a partir de un objeto incluido?

Les propongo la siguiente consigna:

— «**Coges un aro y lo colocas de manera que tu "casa" quede dentro.**».

Todos rodean con el aro directamente el taco, únicamente Cristián pone el aro al lado del taco y mete éste luego dentro. No ha adquirido aún la reversibilidad de esta situación.

Los niños se desinteresan rápidamente del aro que habíamos introducido artificialmente.

Reemprenden su búsqueda con el «ladrillo», con su cuerpo y el «ladrillo», buscando diferentes posiciones del cuerpo sobre ese objeto.

Animo esta investigación, verbalizándola.

Observamos en todos (excepto María que permanece muy inhibida o se limita a imitar muy tímidamente) un gran interés y mucha creatividad.

Trabaja cada uno, solo, viviendo intensamente el equilibrio y la integración del cuerpo al objeto, con algunas intrusiones de la imaginación: el «ladrillo» se troca en caballo, asiento, coche, etc. Se ponen de pie, se sientan, se arrodillan, se echan sobre el vientre, etc.. asociando posiciones del objeto y posiciones del cuerpo en una búsqueda dinámica, en la que cada situación evoca otra.

Se detienen en ocasiones, gozando el placer de la inmovilidad en una posición en equilibrio



conveniente. Se observa a los demás y surge la imitación, aunque esa imitación es raramente servil, puesto que sirve como pretexto para nuevas búsquedas. —«Eso nos da ideas»—, dicen los niños.

Dejo que la situación se prolongue hasta que se haya agotado el interés.

Les propongo entonces una situación de reposo y seguridad, buscada espontáneamente por algunos: —«Podéis acostaros en el aro, meteros todos dentro. Se está bien, se siente la calma».

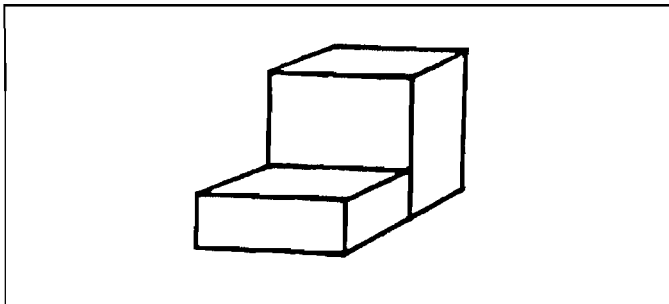
Pero a algunos se les salen los pies fuera... Se busca entonces que es lo que se podría sacar fuera, dejando el resto dentro: Las manos... la cabeza...

Se pierde pronto el interés, que se dirige de nuevo hacia el «ladrillo». Vamos, pues, a lanzar la búsqueda por ese camino, introduciendo un segundo ladrillo.

Surge inmediatamente de nuevo la creatividad:

Javier: «Se puede hacer una escalera»... ...por la que sube y baja con gesto complacido.

Marcos: «Se puede hacer un sillón»... ...en el que se instala.



Cristóbal: «Yo puedo ponerme derecho, con un pie en cada ladrillo».

Lorenzo los apila uno sobre otro y se sube encima:

—«Yo soy ahora más grande», comenta.

No podemos describir todas las posiciones adoptadas, pero si decir que el cuerpo ha estado integrado siempre en la estructura dada por los dos objetos. El apilamiento de los ladrillos se ha llevado a cabo con vistas a una utilización corporal. Creemos que hay ahí una aproximación fundamental de la «vivencia del objeto y la estructura», que permitirá, más adelante, desembocar en las partes plásticas y luego en la inversión lógica del espacio tridimensional. La

referencia al cuerpo se halla siempre implícita, en relación inconsciente con las primeras experiencias motrices y su vivencia afectiva.

Para terminar esta sesión que se ha caracterizado por la individualidad, vamos a volver al grupo:

Divido la clase en cuatro grupos, disponiendo cada uno de ellos de una colección de «ladrillos»:

Construcción libre, andamiajes, búsqueda del equilibrio de los objetos.

Uno solo de los grupos construye una estructura cerrada, constituida por una hilera de «ladrillos». Como siempre, es la «casa».

EN CLASE

La maestra va a intentar la transposición, aparte de la participación corporal, de la construcción de estructuras libres con objetos.

Se les entrega unos pequeños ladrillos (de madera) con los cuales van a «construir casas».

A partir de ahí, ella les orienta hacia la búsqueda de la construcción de pilas de ladrillos, lo más alto posible.

—«¿De qué manera es más alto el "ladrillo"?».

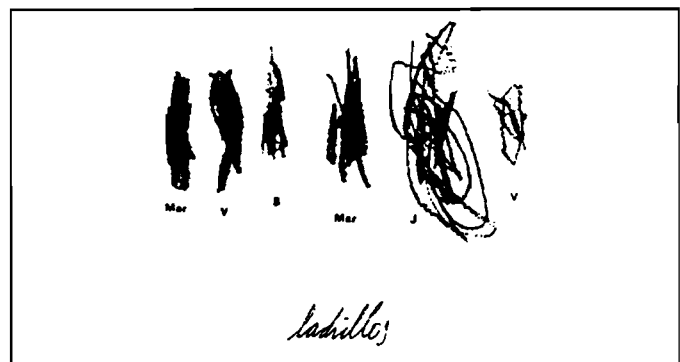
—«¿Cómo hay que apilarlos para que alcancen el máximo de altura?».

Búsqueda de equilibrio y coordinación oculomanual en la construcción de la torre.

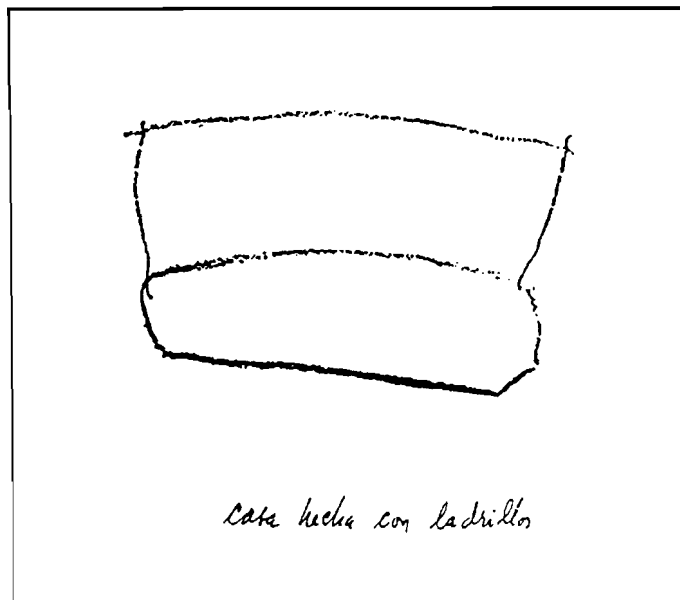
—Abordaje de las nociones alto y bajo—arriba y abajo— subir y bajar, construcción de escaleras, etc.

—En el plan gráfico, notamos, al igual que con las tablillas, la imposibilidad de la representación geométrica, la visión global de la mancha de color.

Por ejemplo, el dibujo de María (los tacos empleados están pintados de color diferente en cada una de sus caras).



Solamente Lorenzo nos da una estructura de apilamiento geométrico.



OCTAVA SESIÓN

Los niños tienen ahora una buena aprehensión global del ritmo y reaccionan espontáneamente al tempo musical. Intentamos precisar la noción de velocidad a través de ese tempo.

Bato en un pandero una pulsación regular: — «**Nos paseamos**»—. Sin ninguna otra consigna, los niños adaptan su marcha al ritmo, siguiendo las aceleraciones, deceleraciones y detenciones. Les conducimos con el sonido, de la marcha lenta a la carrera. Lo hacen con verdadero placer.

Algunos verbalizan espontáneamente: «**Ahora va más deprisa... ahora va más despacio**».

Desde hace algún tiempo los niños se interesan por los taburetes que hay en la sala. Vamos, pues, a permitirles estudiar esos objetos viviendo con ellos.

Les propongo que cada uno coja un taburete... a lo que no se hacen rogar.

—«**¿Qué puedes hacer tú con ese taburete?**».

—«**¿Cómo puedes hacer para ponerte encima?**».

Dejan, en principio, el taburete en posición normal, es decir, sobre las cuatro patas. Están condicionados ya a esa posición «**normal**» del objeto.

La primera motivación es la de subirse de pie

sobre el taburete «**para ser más grandes**»... y Patricio comprueba que «**si se levantan los brazos, se es todavía más grande**».

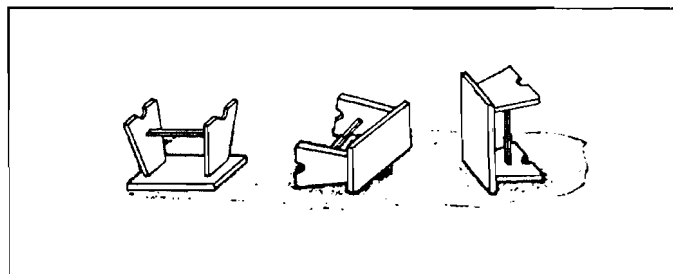
Jugamos entonces a «**ser grandes**», aunque un grupo de timoratos resiste a la tentación. Tratamos de animarles, pero respetando su aprehensión.

Una vez satisfecho este primer deseo se da rienda suelta a la creatividad. Asistimos entonces a una investigación muy larga, muy rica, llevada con una atención, una concentración y una continuidad que nos ha dejado sorprendidos. (Los adultos, en la misma situación, no la mejorarían.)

Resulta imposible anotar todos los descubrimientos. Citemos entre la búsqueda de los apoyos: sobre el vientre (Estefanía). — De rodillas; a gatas, después sin manos (Javier). — A caballo. a lo largo luego a lo ancho (Lorenzo). — Sobre la espalda (Elisa). — Sobre el lado (Patricio). — Sobre el vientre con las piernas replegadas (Javier). — Con «**tres patas**» (Cristóbal). etc.

Tras haber agotado las posibilidades de búsqueda de las posiciones del cuerpo sobre el objeto, algunos niños se han lanzado a modificar la posición del objeto. Hacía rato que yo esperaba este momento y aprovecho la ocasión para señalar a los demás esa posibilidad.

Rápidamente se descubren las tres posiciones estables del taburete: vuelto con las patas para arriba —tumbado de lado— de pie sobre el lado menor.



Esto ofrece múltiples posibilidades que estimulan la investigación y abren el camino hacia la imaginación: El caballo, el coche, la moto, el sillón, el barco... Notamos múltiples búsquedas de posición en las cuales el cuerpo se integra íntimamente al objeto, «**al interior**» del objeto. Posiciones en las que los niños se instalan de buen grado, buscando la mirada de los demás.

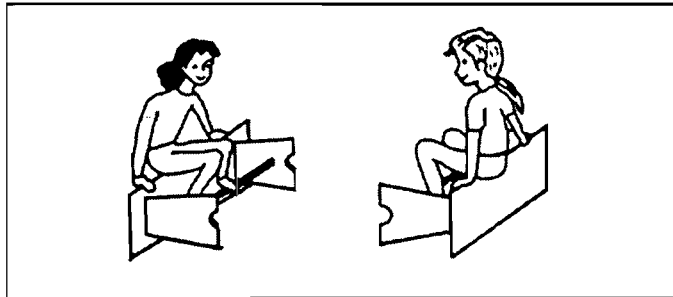
Al igual que con los ladrillos, muchas



imitaciones sirven de punto de partida a nuevas creaciones.

La simetría nacerá a partir de esas imitaciones:

En efecto, vemos a Elisa y Valerija instalarse frente a frente en una posición de simetría (de los objetos a la par que de sus propios cuerpos).



Se miran, se sonríen y gozan visiblemente de ese descubrimiento que aflora el dintel de la consciencia.

Esta situación no la tenía prevista ni pensaba poder abordar esta noción en edad tan temprana, pero el comportamiento de estas dos niñas me hace pensar que el «placer de la simetría» puede ser accesible a los 3 años.

Solicito la atención de los demás:

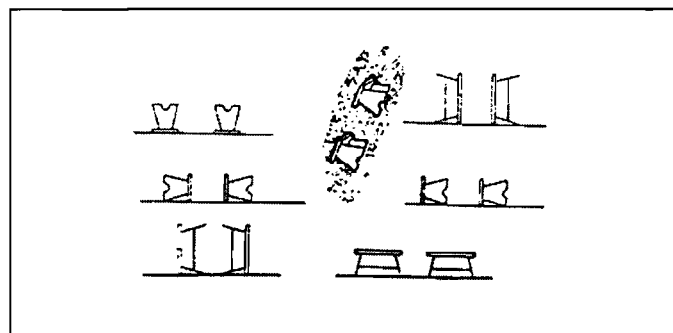
—«Elisa y Valeria están "iguales"».

—«Vamos a ver si sois capaces de poneros por parejas y hacer "lo mismo" el uno que el otro».

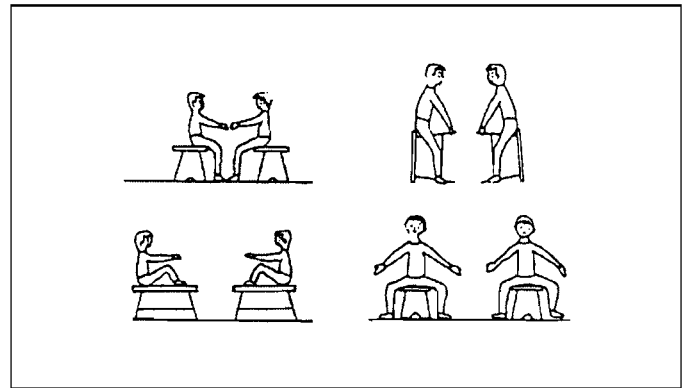
No garantizamos la autenticidad de esta verbalización, pero el término «iguales», dado por los mismos niños, es muy bien comprendido.

Los niños no imitan la posición de Valeria y Elisa, sino que adoptan inmediatamente otras posiciones de simetría, prueba de que han captado la noción en sí.

El procedimiento que siguen los niños es el siguiente: Sitúan en primer lugar sus taburetes, la mayor parte en simetría, otros, los menos, en traslación.



A continuación, se instalan en los taburetes. Al principio, de frente. Después, de lado.

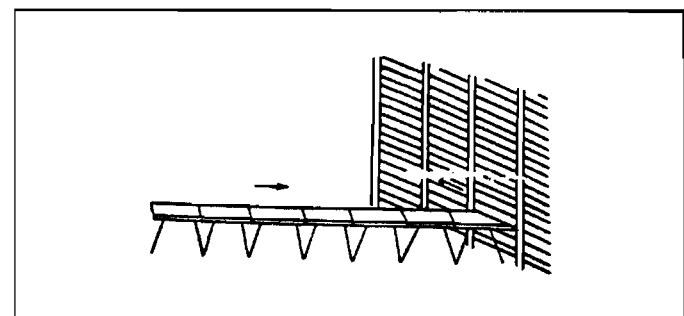


Observamos también algunas posiciones de espalda.

La simetría de los cuerpos es más difícil de conseguir que la de los objetos.

Nos damos cuenta de que en la pareja es siempre el mismo el que «dirige», contentándose el otro con imitar. Los niños permanecen de buen grado durante unos instantes en la posición escogida, contentos de su «comunicación corporal».

Después, han querido «hacer algo con los bancos». Han empezado por alinearlos cuidadosamente (siempre presente esa preocupación por la alineación y el ajuste), perpendicularmente a las espaldas y han empezado a «pasear por el puente», de diversas maneras: Los más audaces, de pie. Los demás, de acuerdo con su miedo, arrastrándose sobre el vientre, a gatas, deslizándose sobre las nalgas, a horcajadas, etc. Una vez llegados a la espaldera, se desplazan lateralmente por ésta, a la altura más conveniente. Por nuestra parte hemos dejado organizarse el circuito, contentándonos con ayudar a los más incoordinados, para los cuales el desplazamiento lateral plantea algunos problemas.



EN CLASE

— Se ha vuelto a tomar la noción de tempo, en la marcha, la carrera y el salto, así como el dominio de la detención brusca.

— Asimismo las actividades de coordinación motriz y equilibrio, encaramándose sobre diversos objetos: bancos, mesas, etc.

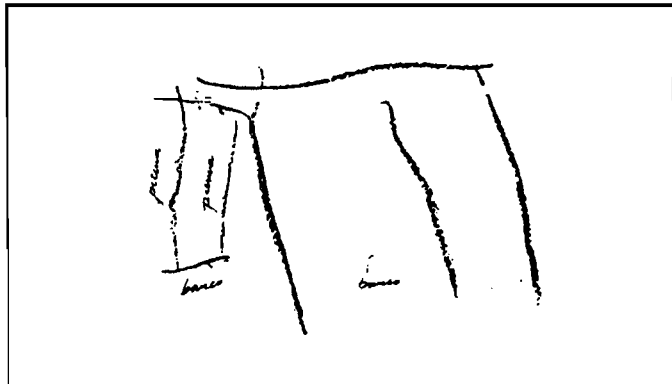
— Búsqueda del equilibrio estático, así como equilibrios dinámicos por desplazamientos sobre diferentes objetos.

— Las nociones de alto y bajo, grande y pequeño, se han estudiado a partir de la motivación expresada por los niños: «ser más grande» —subiéndose sobre objetos de diferente altura.

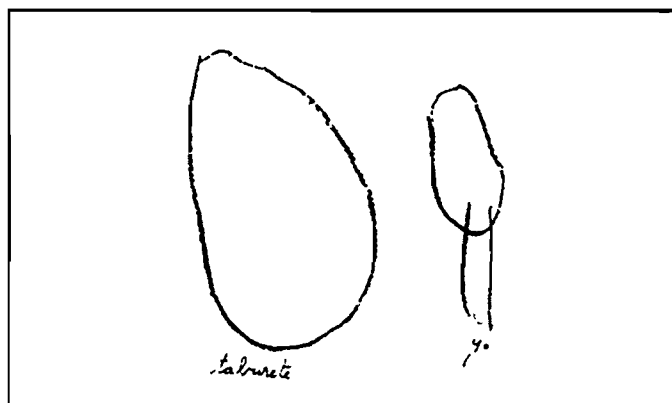
— Cuando se ha pedido a los niños que dibujasen el banco, la mayoría han intentado dibujarse a si mismos también.

Observamos en Cristóbal una curiosa identificación estructural entre el banco y él:

Únicamente Cristóbal realiza una simetría en diagonal, debida seguramente a la imagen del cuadrado.

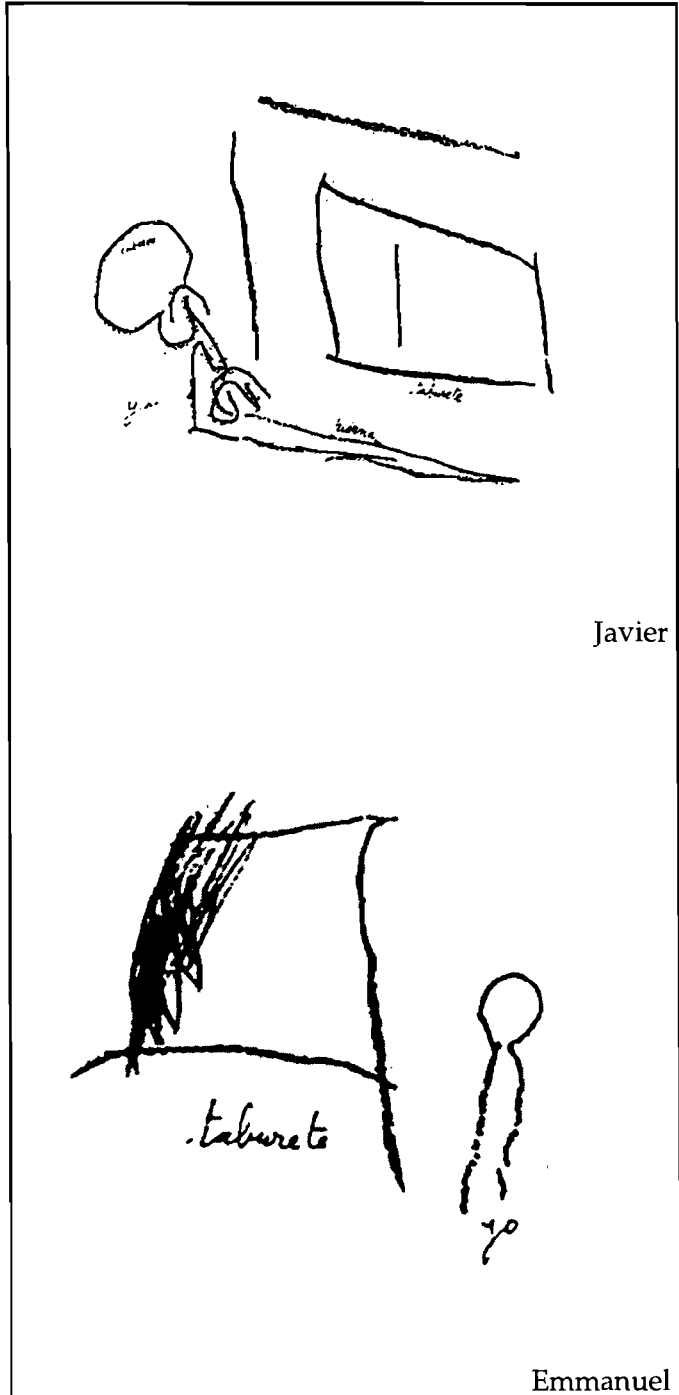


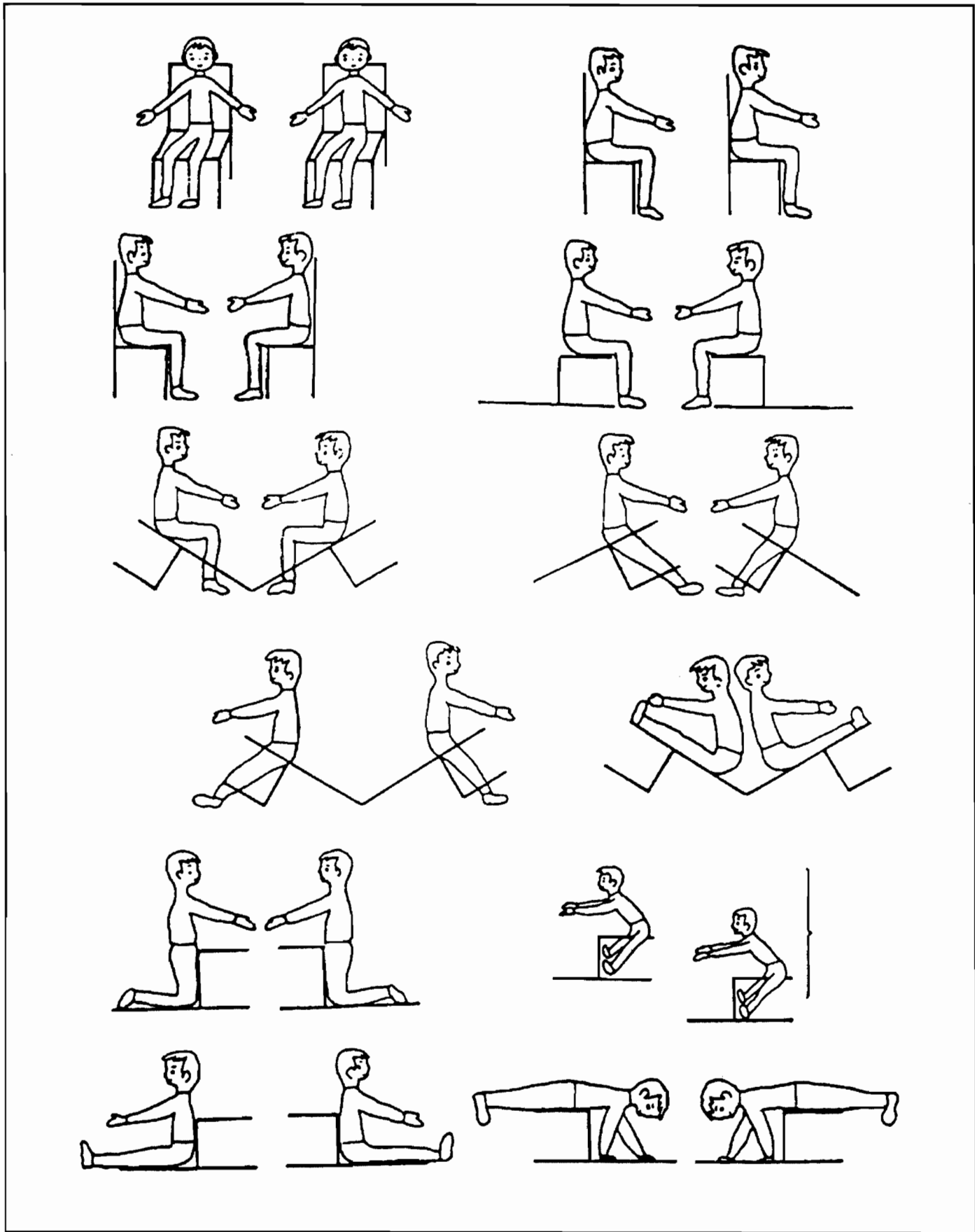
En Lorenzo tenemos una identificación inversa:

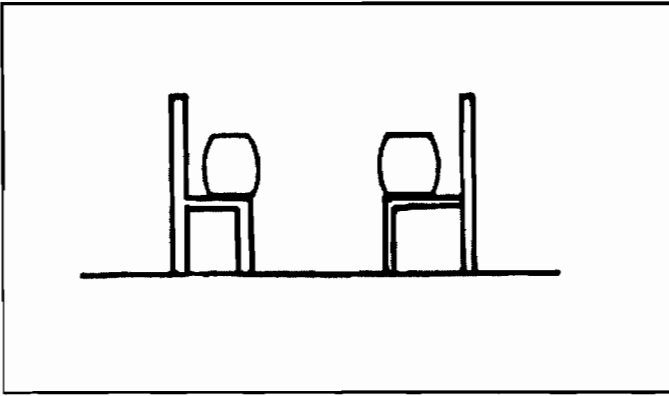


En otros, por el contrario, aparece una diferenciación de formas:

— Se vuelve a tomar el aspecto de la simetría por parejas, utilizando las sillas, con mucho interés, consiguiendo muy buenos resultados, pero cuando han sustituido el cuerpo por otro objeto (posición simétrica de dos cilindros sobre dos sillas), los niños han mostrado muy poco interés y muy pocos logros.



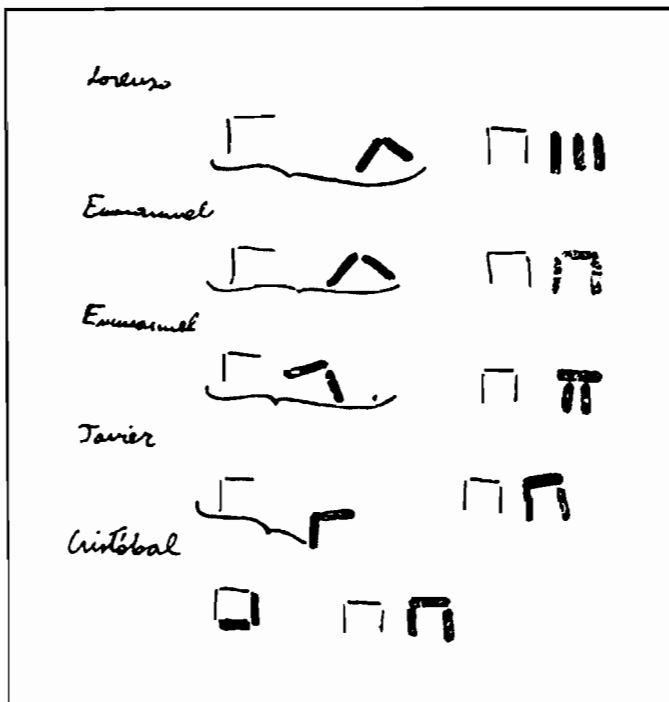




—En una búsqueda de simetría con cerillas (se trataba de situar sus dos o tres cerillas «igual» que las de la maestra), han percibido muy bien el ángulo recto.

Únicamente Cristóbal realiza una simetría en diagonal, debida seguramente a la imagen del cuadrado.

SIMETRÍA CON CERILLAS



NOVENA SESIÓN

Empiezo a distribuir cuerdas, pero en esta ocasión ya no se conforman con las que les doy; exigen un color determinado. El rojo y el amarillo son los más solicitados, pero como el número de

cuerdas es limitado, forzoso es que los últimos se contenten con los colores que quedan, es decir, azules y verdes... Pequeña frustración que se olvida pronto.

Las cuerdas empiezan a bailar y yo pongo la música.

Les pido que hagan «**danzar las cuerdas en el suelo**». (El movimiento se percibe mejor en el plano.) Se adopta inmediatamente el ritmo, lo que no impide el que haya una gran diversidad de gestos.

Más tarde volvemos a la motivación de los colores. Vamos a intentar hacer grandes casas de colores; una roja, otra verde, etc.

Los niños han tomado ya el hábito de cooperar, pero esta consigna más restrictiva les plantea problemas. Se suceden los intentos, los errores. Hay unos despistados que andan arrastrando su cuerda, sin saber dónde colocarla... Les dejamos hacer, y de todas maneras las casas se construyen bastante deprisa, excepto la roja. (Les cuesta abandonar su cuerda roja...)

Cristóbal hace notar que la casa verde es más grande que la amarilla (efectivamente hay más cuerdas verdes que amarillas).

Les preguntamos a ver si todo el mundo puede meterse en la casa amarilla.

—«¿Quién se ha quedado fuera?».

Olivier —«Javier (como siempre) — el «señor».

—«¿Y en la verde?... ¿Es más grande o más pequeña?».

—«Es más grande, no estamos tan apretados» (verbalización lógica de un niño que establece la relación de causa a efecto).

Después nos metemos en la azul.

—¿Y la roja?

—No está **hecha**, dicen los niños (es decir, no está cerrada).

La terminan entonces.

—«¿Podéis hacerla más grande?».

Lo consiguen separando y estirando las cuerdas.

De un cajón de cubos, saco uno amarillo. ¿En qué casa habrá que meterlo?

«**En la amarilla**», responden todos a coro. Uno de ellos coge el cubo y va a colocarlo.

Propongo, a continuación, otros cubos. Primero uno por uno, luego depositándolos todos en el



suelo.

Los niños se precipitan a cogerlos y llenan las «casas». Se «corrigen» mutuamente:

Emmanuel se pasea con su cubo azul, buscando dónde meterlo. Otro se lo indica. Cristián se equivoca y otro le corrige, dándole una explicación.

Con dificultades consigo reunir a los niños, pero quiero que tengan una visión del conjunto. Observan atentamente, se corrigen algunos errores, se mira de nuevo, y al final todo el mundo se muestra satisfecho.

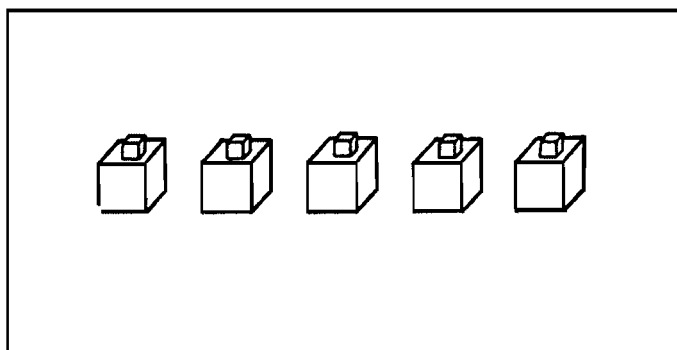
Para generalizar la noción de color, independientemente de los demás atributos del objeto, propongo a los niños otros objetos coloreados: las anillas (los «sombremos») y los cubos pequeños. No se hacen rogar y transportan con ardor los «encargos» a la «casa».

Entro yo ahora en el juego. Yo seré el tendero y ellos deben venir a mi tienda y pedirme el color que quieran.

Pero... es que hay también cubos blancos y ninguna casa blanca. Ninguno pide cubos blancos, excepto Cristóbal que hace una prueba: Lo coloca entre los amarillos, se queda reflexionando y por fin los coloca en el suelo, fuera de las casas (es el conjunto complementario).

Se sientan espontáneamente dentro de las casas y juegan con los cubos.

Olga construye un ritmo de volúmenes con los cubos grandes y pequeños.

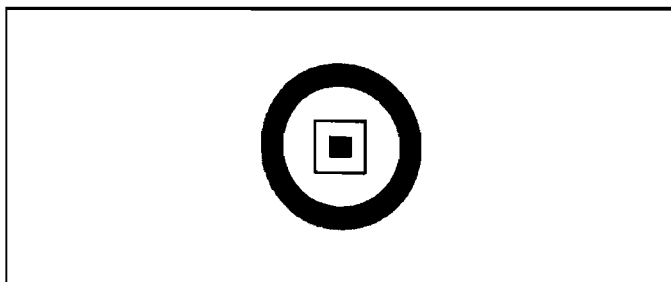


Llamamos la atención de los demás sobre esta «estructura» y les pedimos que hagan algo «parecido».

Bernardo y Pedro realizan inmediatamente el mismo ritmo con otros colores.

Los demás buscan otros ritmos.

Les propongo una estructura:



Algunos la realizan.

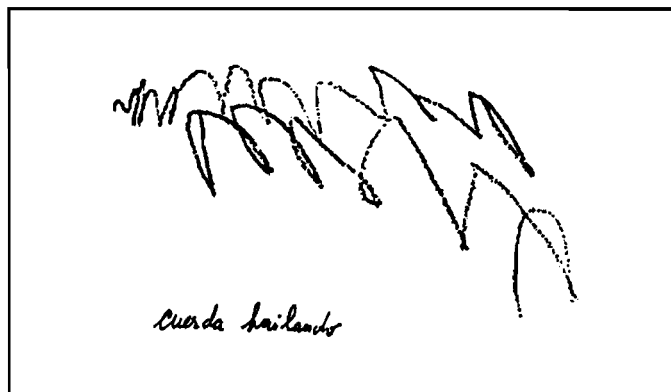
Pero la mayoría están demasiado ocupados construyendo sus propias estructuras con ese nuevo material, que deben, en principio, explorar.

Por mi parte, no insisto.

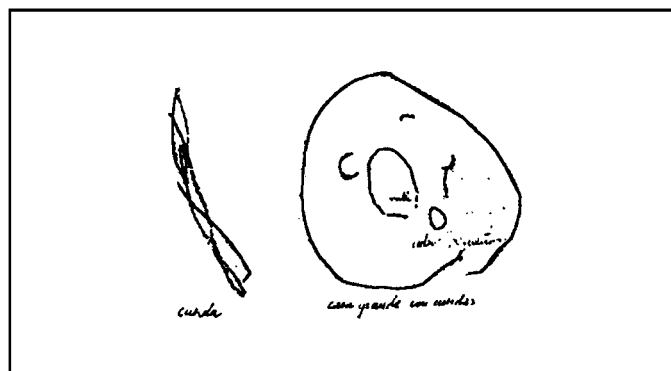
La recogida y colocación del material en su sitio (que impone una clasificación de acuerdo con las formas y tamaños) se lleva a cabo con toda rapidez.

EN CLASE

—Cristóbal nos presenta una linda danza de cuerdas:



—Emmanuel nos hace «la gran casa azul», con todo lo que había dentro:

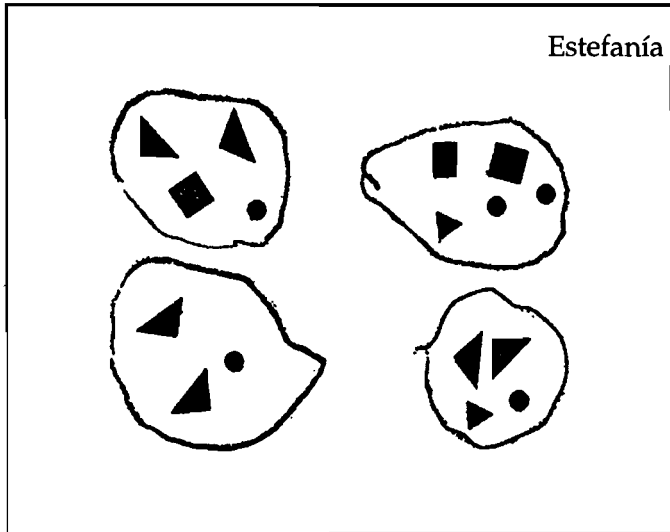


Las formas cúbicas son todavía inexistentes, pero se observa un extraordinario ajuste de proporciones entre los distintos elementos.

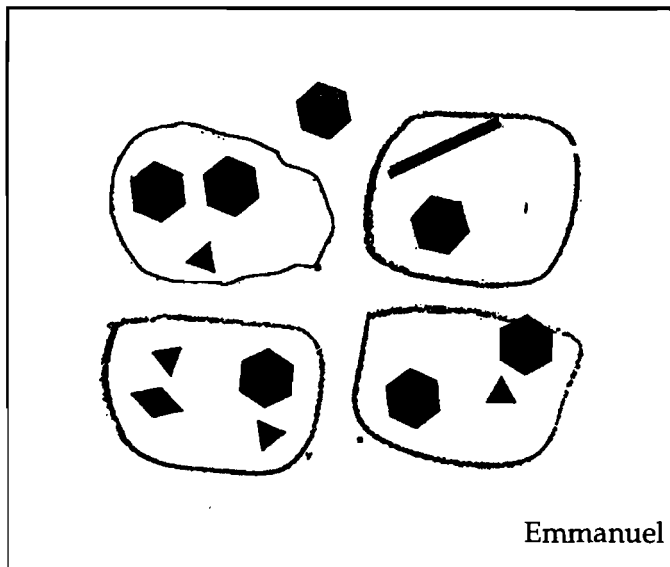
—Conjuntos de color:

Proponemos a los niños dos tipos de problemas:

—Rodear con un trazo de color los **gommets** pegados por la maestra.



— Pegar los **gommets** en las «casas» dibujadas por la maestra.



A pesar de la dificultad introducida (en la segunda situación) por un «**gommet**» que no pertenecía a ninguno de los cuatro conjuntos, no ha habido ningún niño que se haya equivocado.

La maestra ha explotado también las nociones de colores, dimensiones y formas (redondo y

cuadrado).

La búsqueda de algoritmos no ha motivado mucho a los niños.

DÉCIMA SESIÓN

El interés de los niños se ha centrado en los bancos.

Hemos dispersado dichos bancos por toda la sala y cada niño monta sobre uno de ellos. Se intenta, una vez más, hacerse grande, muy grande, utilizando todo su cuerpo (elevación de los brazos, empinarse sobre las puntas de los pies).

Introduzco entonces el contraste:

—«Ahora todos os hacéis pequeños sobre el banco».

Los niños se agachan, se encogen, se hacen una pelota.

Alternamos el «**muy grande**» con el «**muy pequeño**», con evidente placer.

Luego un poco de música para hacer bailar—sin moverse de encima de los bancos— la cabeza, los brazos, las piernas... las nalgas (a propuesta de los niños).

Aunamos después los dos centros de interés precedentes: dimensiones y segmentos corporales.

—«¿Qué es lo que podemos hacer grande en nuestro cuerpo? . . . ».

Se les ve dudar. Espontáneamente se forma un círculo y a continuación proponen:

—«Los brazos... brazos grandes... luego, pequeños» (extendidos primero y flexionados después).

Los niños viven muy bien esta situación: Extensión total, expansiva, luego retracción, flexión total de las articulaciones: hombros, codos, muñecas y dedos.

—«Manos grandes y manos pequeñas»; la situación es vivenciada hasta nivel del rostro que se «**abre**» y «**cierra**» a compás con las manos.

Naturalmente los niños proponen a continuación la cara: Primero la boca, luego los ojos.

Resulta un buen concurso de gestos y muecas, con lo que todo el mundo se divierte mucho.

Las piernas les motivan mucho menos. Se descubren dos soluciones, abiertas y cerradas o extendidas y flexionadas.

Los niños vuelven a los bancos, que



permanecen donde los dejaron.

Se buscan posiciones sobre los bancos y reaparecen situaciones de simetría.

Les propongo las anillas de colores; los niños vuelven a los bancos con las anillas.

Estas se han transformado en «volantes» y sirven para «conducir» los bancos en distintas posiciones (evidentemente con el acompañamiento vocal correspondiente).

Observamos todavía ciertas simetrías de imitación.

Intento explotar la situación:

—«Hay que poner la anilla sobre el banco, "igual" que el otro».

Obtenemos un cierto número de respuestas, aunque muy fugaces. La inmovilidad de los objetos es frustrante; se prefiere la acción.

Hay que dejar la anilla en el suelo y venir a buscar un aro para ponérselo alrededor. Pero, cuidado, hay que coger un aro del mismo color.

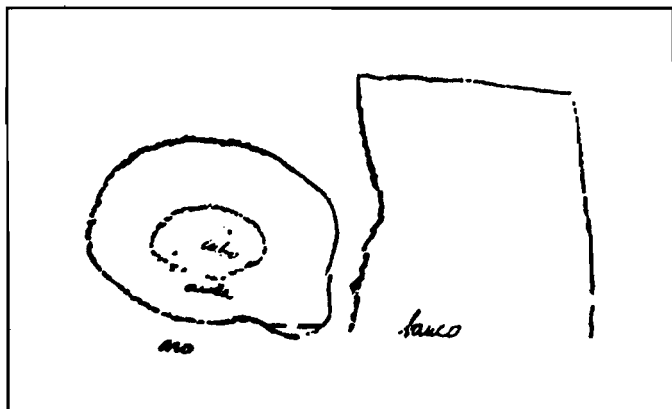
Julia es la única que se equivoca (anilla verde, aro azul), Patricio la corrige inmediatamente.

Proponemos a continuación los cubos, con la misma consigna. Ningún error. El cubo se coloca en general dentro de la anilla, que se halla en el centro del aro.

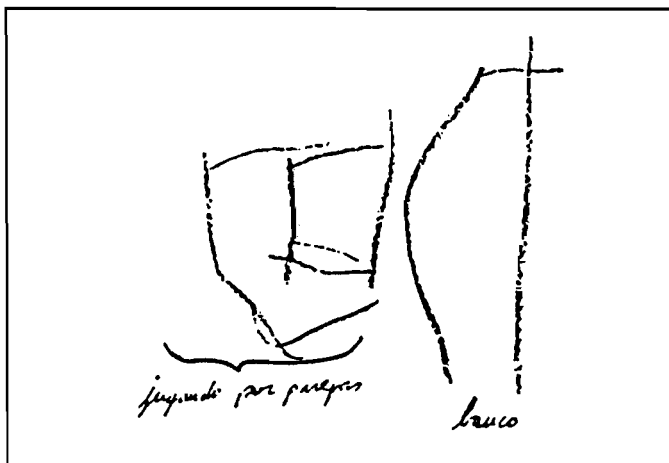
Esta doble inclusión parece satisfacer a los niños, que la contemplan con evidente complacencia.

EN CLASE

Patricio nos da una magnífica imagen topológica de esa doble inclusión. La estructura del banco está, asimismo, bien diferenciada.



Cristóbal intenta representar una situación por parejas.



No se ha abordado nada nuevo en el transcurso de esta sesión y la maestra continúa la explotación de grande y pequeño y de los conjuntos de colores.

UNDÉCIMA SESIÓN

Propongo los balones de colores y dejo, al principio, que los niños se familiaricen con el objeto, jugando libremente. Reina una extraordinaria agitación.

Se muestran bastante torpones y, a pesar de estar muy motivados, encuentran muy pocas cosas que hacer. Cada uno corre tras de su balón, que se le escapa...

Yo les incito. —«Busca todo lo que tú puedes hacer con tu balón». Javier pregunta si puede morderlo. A pesar de los dictados de las reglas de higiene, no veo inconveniente en esta regresión oral, pero voy a proponerle otras formas de expresión de su agresividad.

Para ello y ante la escasa creatividad de los niños, propongo dos temas: Lanzar hacia arriba y botar fuerte en el suelo. Son temas agresivos, que se aceptan con entusiasmo.

Tras un largo desencadenamiento del dinamismo, impongo un contraste absoluto: «Los balones ya no se mueven más... ahora descansan. observa tu balón que no se mueve en absoluto».

Con esto obtenemos una calma y un silencio impresionantes; a continuación, y de forma espontánea, se sientan todos en el suelo, al lado de su balón.



Dejo que la inmovilidad y el silencio se prolonguen durante un buen rato, lo suficiente para percibir una tensión retenida, dominada voluntariamente, cosa que en niños de esta edad, resulta impresionante.

Libero bruscamente la tensión:

—«¡Hop! ¡Los balones se mueven... vuelan por todas partes!».

Los gritos han surgido espontáneamente a la par que el movimiento reiniciado. Es una verdadera explosión de júbilo.

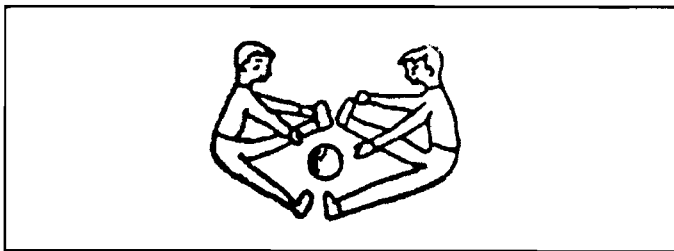
Nueva detención... Los balones se quedan quietos. Renace el silencio... A continuación nos movemos todos, pero los balones permanecen quietos: dominio de la inhibición y del deseo. Situación, no obstante, bien aceptada.

Vamos ahora a volver a una situación de comunicación, iniciada ya por algunos niños que empiezan a intercambiar su balón.

Les propongo jugar por parejas con un solo balón: Vemos, al principio, la resistencia por parte de algunos a desprenderse de su balón. El pasar del «mi» al «nuestro», es una frustración del «instinto de propiedad», una etapa verdaderamente difícil en el camino de la socialización. Etapa que únicamente puede ser superada por el descubrimiento de un nuevo placer, el de jugar entre dos con un solo objeto.

Fuerzo, por tanto, un poco la mano y los grupos van organizándose por afinidades.

Su falta de práctica entra entonces en juego y los balones se escapan por todos lados, perturbando la buena marcha de los intercambios. Pero los pequeños encuentran rápidamente la solución: se sientan en el suelo y hacen rodar el balón, que aún sigue escapándose. Abren entonces las piernas, llegando en algunos hasta el contacto con los pies, formando así un espacio cerrado.



Se sienten satisfechos de estos intercambios en seguridad.

Luego los niños se dispersan; unos se encaraman en las espalderas, otros se dirigen al encerado y empiezan a escribir, un tercer grupo se dedica a construir una «pared» con los «ladrillos».

Conseguimos por fin reunirlos a todos alrededor de esta última actividad y posteriormente se utiliza la «pared» para montar a caballo.

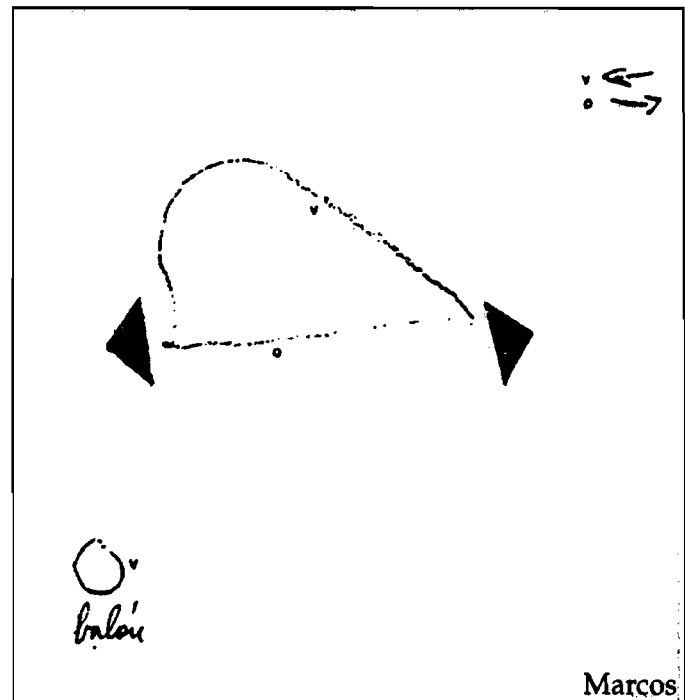
EN CLASE

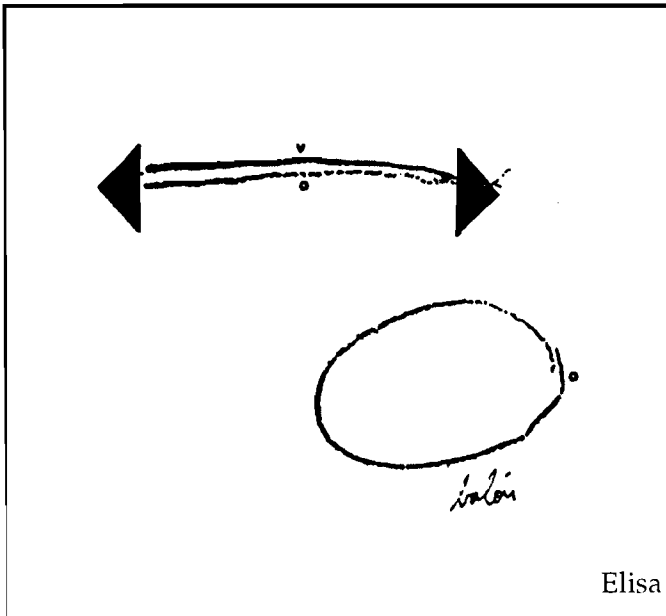
—El dibujo de las formas del volumen (balón, «ladrillos») no alcanza todavía a obtener representaciones rectangulares. Son siempre redondeles y manchas.

—La noción de arriba y abajo se vuelve a tomar a nivel de la dirección. Lanzar hacia arriba, hacia abajo, representada luego gráficamente por los niños en el encerado, es decir, sobre una superficie vertical.

—Se vuelve también a la noción de intensidad descubierta: golpear fuerte y flojo.

—Se pide a los niños que representen el juego por parejas, pegando gomets en el papel y dibujando el camino del balón. Trazan espontáneamente y sin dificultad los dos caminos, respetando los trazos de las dos direcciones opuestas.





DUODÉCIMA SESIÓN

Desde la entrada de los niños, bato un ritmo simple en el pandero.

Los niños responden a la invitación de la música, marchando; luego aceleramos y se produce la carrera; detención brusca, movimiento acelerado y decelerado. Jugamos durante un buen rato con esas variaciones y las relaciones, en conjunto, son muy buenas.

Cedo luego el pandero a Cristóbal: «**Ahora es él quien manda**». Bate espontáneamente la serie anterior de variaciones, pero un poco demasiado precipitado.

Patricio reclama un pandero. Se lo doy, pero con la consigna de batir «**al mismo tiempo**» que Cristóbal. Tardan un poco, pero al fin se ponen de acuerdo.

Todos los demás, motivados por esta posibilidad ofrecida a dos de ellos, reclaman a su vez instrumentos, que yo les doy.

Panderetas, maracas, platillos, cascabeles, triángulos, etc.

Les dejo jugar libremente con los instrumentos durante un buen rato, ya que necesitan un tiempo para descubrirlos y familiarizarse con su forma, su sonido y su utilización.

Se arma un buen alboroto, pero cada uno de ellos golpea con toda seriedad su instrumento. Hay

algunos cambios, no muchos.

Pretendo desculpabilizar el ruido, la agresividad, demostrando que los acepto así y yo también exagero la pulsión: «**¡Darle fuerte, más fuerte!...**», con ello crece el alboroto... que termina por molestar a los propios niños (algunos hacen el gesto de taparse los oídos).

La pulsión (desculpabilizada) se ha superado ya y puedo dar la señal de detención. Un leve gesto es suficiente... y saboreamos el placer del silencio.

Quiero hacer ahora que los niños dominen la pulsión: «**Tocad bajito**».

Consigna muy bien seguida.

Y continuamos con la oposición de esos contrastes: fuerte, flojo, silencio.

Como observo que me siguen muy bien, trato de ir más lejos, estableciendo un código gestual:

Cuando levante las manos, **más fuerte**; cuando las baje, **flojito**.

Exceptuando algunos despistados que miran a un lado y otro y reaccionan siempre con retraso (guiados por el sonido de los demás). Las reacciones son buenas, y la atención, sostenida con evidente placer. Observamos una asociación espontánea entre fuerza y velocidad.

Sin embargo, no ha aparecido ningún ritmo. La atención al otro es insuficiente.

Cojo un tambor y bato un tiempo que me parece que es, más o menos, el del conjunto del grupo. Los niños lo siguen espontáneamente y bastante bien.

Bato, a continuación, algunos ritmos simples y pido la reproducción, individualmente, a unos cuantos. Obtenemos algunos buenos resultados, pero la cosa no es fácil a la edad de 3 años y no insistimos más.

Los niños se han sentado, con sus instrumentos. Algunos se levantan, cansados de esta inmovilidad.

Propongo entonces: —«**Cada uno marcha de acuerdo con su música**». Pretendo suscitar una coordinación «**brazos piernas, sonido**». Unos cuantos lo consiguen y siguen, muy satisfechos, su propio ritmo; sin embargo, otros no logran más que tocar sin marchar o marchar sin tocar; les resulta imposible, todavía, coordinar ambas cosas en un mismo ritmo.



Al pasar por delante del encerado, algunos se ponen a batir en él con su baqueta. Me parece interesante, para favorecer la comunicación, que todos batan al unísono sobre el mismo objeto.

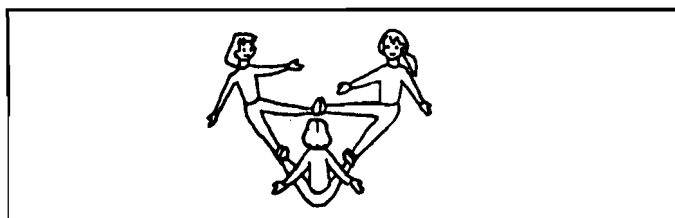
Me meto entre ellos a golpear en el encerado. Este simple gesto de aceptación, por imitación, es suficiente para que todo el grupo se dirija hacia el encerado; el resultado es un ritmo casi colectivo.

Los niños han abandonado los instrumentos; los guardamos y les propongo ahora los balones; pero, como continuidad de la sesión anterior, les pregunto si podrán jugar en grupos de tres.

El formar un trío es siempre más laborioso que formar una pareja.

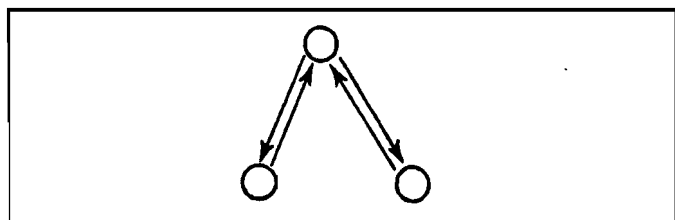
De todas maneras se consigue (la noción de los números 2 y 3 no parece plantear problemas a esta edad).

Cada grupo se organiza y toma la posición de la sesión precedente.

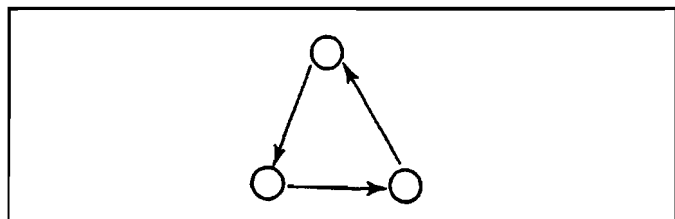


Nosotros los observamos:

En la mayoría de los grupos hay un «leader» que dirige el juego, lo que da las trayectorias siguientes:

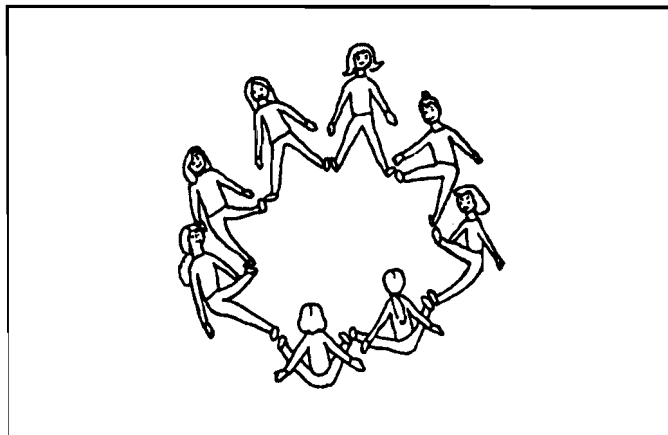


Ciertos grupos, en los que las personalidades están mejor equilibradas, la rotación es circular.



Les pido que se alejen un poco más los unos de otros. Creo ver que esta separación favorece la rotación.

Se empiezan a hacer intercambios entre los grupos, entonces trato de agrupar a todo el mundo. Vamos a formar «el corro con los pies».

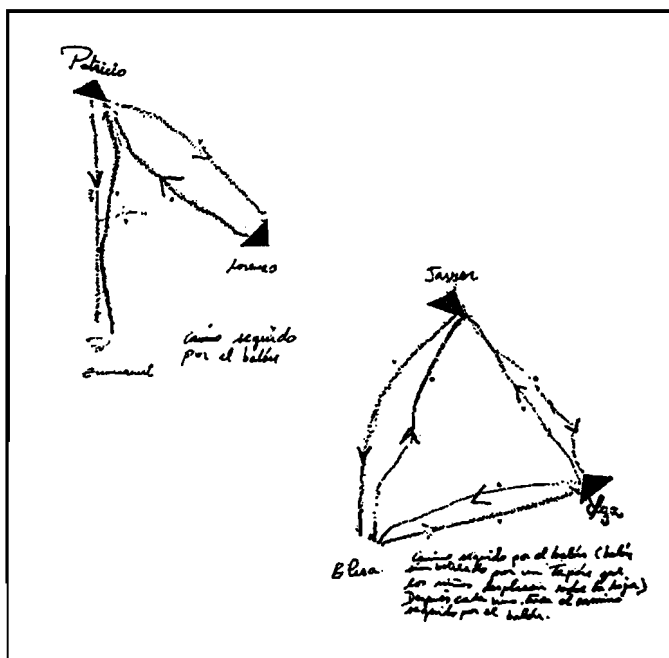


Se consigue fácilmente hacer una estrella y el balón se pasea por el interior sin poder salir.

EN CLASE

¿Habrán percibido los niños la dirección de sus intercambios a tres?

Les planteamos gráficamente la cuestión siguiendo el mismo procedimiento de la última vez. He aquí dos ejemplos de trayectos obtenidos:



DÉCIMOTERCERA SESIÓN

Distribuyo aros entre los niños.

Se juega con los aros, libremente al principio y luego, como continuación de la anterior sesión, se trabaja sobre el ruido y el silencio. Les indicamos que jueguen sin hablar, «**sin hacer ningún ruido con la boca**».

Es preciso que haya transcurrido un buen espacio de tiempo para que la consigna sea aceptada, aunque entonces se obtiene una mejor concentración sobre el objeto y «**se oye el ruido de los aros**»

Se dejan luego los aros en el suelo y los niños se van a dormir a su casa. Se escucha.. «**no se hace ningún ruido**».

Esta situación de silencio e inmovilidad resulta difícil de soportar por los niños al cabo de poco rato y vuelven de nuevo a golpear el suelo con sus aros. Intento proponer un tiempo con el pandero. Lo siguen solamente unos cuantos (este material no se presta mucho, ya que no puede ser bien manejado por los niños de 3 años)

Golpeo más deprisa y luego más lentamente. Los niños reaccionan bien a la velocidad, aunque sin adaptarse siempre a los tiempos. **Rápido y lento** se trocan inmediatamente en **fuerte y flojo**.

Se golpea «**muy flojito**» (guiados siempre por el pandero). Se obtiene un buen dominio del gesto. Se golpea luego más fuerte, se hace mucho más ruido.

La inmovilidad se asocia espontáneamente al silencio... Se escuchan los ruidos que llegan de fuera. . . ¿ De dónde vienen ?

-«**¿Me puedes indicar con la mano de dónde viene el ruido?**».

Solamente unos pocos han tenido dificultades para organizar su espacio sonoro .

Partiendo del silencio, tratamos de hacer renacer, pero en forma muy progresiva, el ruido. La progresión (cada vez más fuerte) se lleva bien a cabo.

Los niños empiezan a dar muestras de cansancio tras este largo periodo de estatismo.

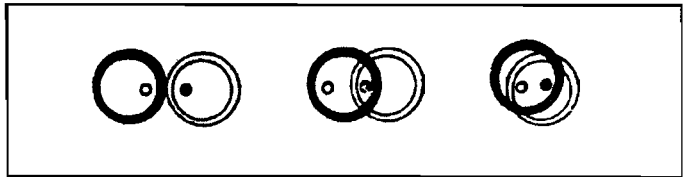
Patricio inicia un desplazamiento empujando su aro por el suelo.

Lanzo la búsqueda en este sentido: -«**Tú te desplazas pero manteniéndote siempre dentro del aro**» Pretendemos con ello dar dinamismo a las superficies.

Se descubren múltiples maneras de desplazarse

dentro del aro por el suelo: sobre el vientre, de rodillas, a gatas, empujándolo con las nalgas, de pie, etc. Los niños buscan espontáneamente la rapidez en el desplazamiento. Pero hay que tener cuidado de no chocar con los demás (desplazamiento de varias superficies dentro de una superficie).

Luego, los niños, y de forma también espontánea, pasan de la superficie al volumen; primero, por la vertical. Se hace rodar el aro (¡es muy difícil!), después uno atrapa a un compañero con el aro... se cazan mutuamente (intersección de dos espacios).



Más tarde, todo el mundo se dedica a cazar al maestro con su aro.

Estas situaciones, realizadas en lo concreto, no son analizadas. Es aun demasiado pronto para hacerlo (sin embargo, creemos que esa vivencia queda registrada y será posteriormente investida, a título de referencia inconsciente).

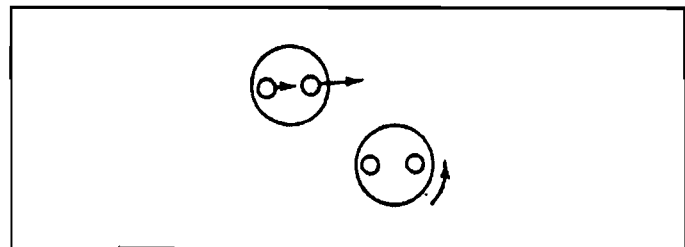
Propongo, por tanto, una situación más simple:

Un aro por pareja.

La primera reacción de los niños es la de meterse los dos dentro del aro.

A partir de ahí empiezan a buscar situaciones dinámicas:

- desplazarse, primero en un sentido. después en el otro (necesidad de adaptarse uno al otro, tanto en la orientación como en la velocidad),



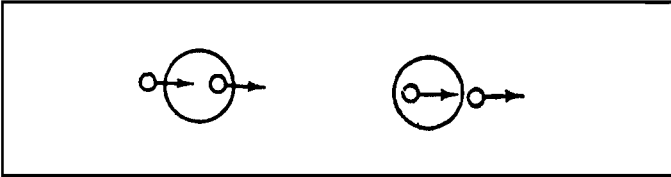
- girar sin moverse del sitio.
- giros con desplazamiento.

Descubren después una nueva situación, siempre dentro de la dinámica del desplazamiento:

Uno dentro y el otro fuera. Es el «**caballo**», con dos variantes:

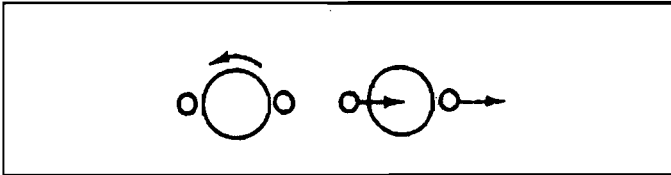


El caballo cogido por las riendas.
El caballo que tira del carro.



Muy pocos niños realizan la situación «los dos fuera».

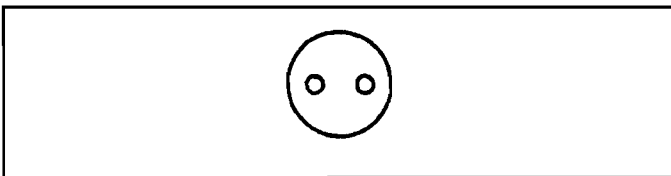
Dejo evolucionar esas situaciones dinámicas y trato después de transponerlas estáticamente, para



favorecer la percepción consciente:

Se pone el aro en el suelo. Escojo a una pareja: Estefanía y Emmanuel. Los demás pondrán en práctica las mismas situaciones. —«¿Cómo pueden meterse?».

Empiezan por «los dos dentro».

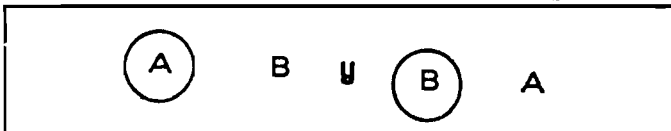


Luego les pido: -«Uno dentro y el otro fuera».

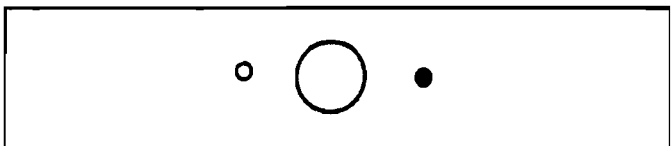
Se resisten a salir de la casa; cada uno pretende que sea el otro el que salga. Siempre es el más «fuerte» el que permanece.

Tratamos de mostrar que existen dos soluciones: Pero esto no motiva en absoluto a los niños.

Después, los dos fuera (frustración compartida):



Con verdadero placer vuelven a encontrar la primera solución: Ambos dentro.

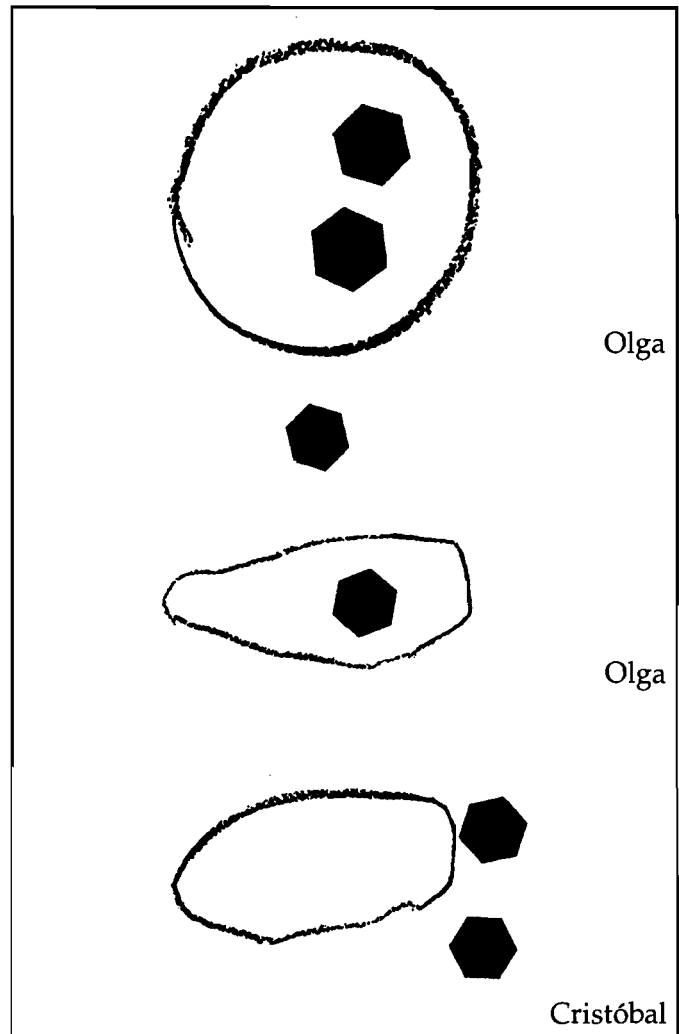


EN CLASE

Se presta una especial atención a las nociones «fuera-dentro», que vuelven a ser tomadas.

En el aspecto gráfico, los problemas se han planteado en dos vertientes:

- dibuja un aro y pega luego los gommets para que resulten:
- los dos dentro,
- uno dentro y el otro fuera,
- los dos fuera .
- pega primero los gommets y dibuja a continuación el aro (con las mismas situaciones),

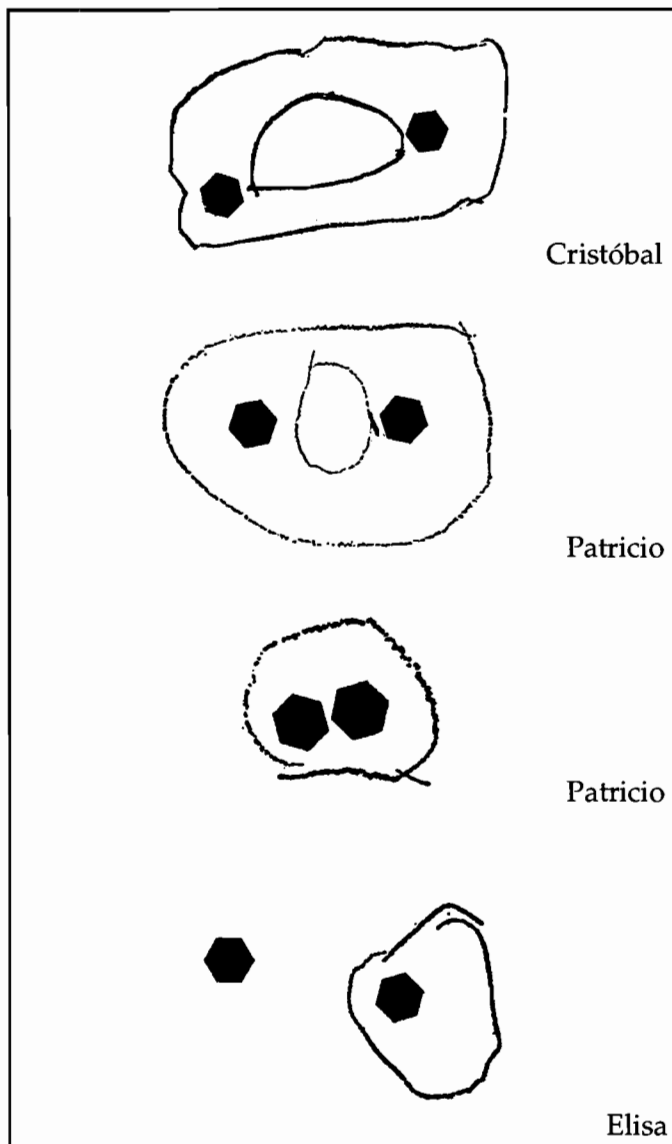


Esta segunda forma, más abstracta, ha dado lugar a algunos errores de interpretación.

Y sin embargo, algunos niños, que han integra-



do perfectamente las situaciones, han llegado incluso a la previsión, pegando sus **gommets** en función del círculo que iban a trazar a continuación.



DÉCIMOCUARTA SESIÓN

Estoy en el centro de la sala y pido a los niños que vengan «cerca de mí», «**muy cerca de mí**». (Asocio un gesto de acogida con los brazos abiertos.)

Vienen a acurrucarse contra mí, empujándose unos a otros. Es el placer de estar juntos, del contacto con el adulto acogedor: «**Tú estás cerca de**

mí».

Después digo: «**Todo el mundo lejos de mí**» (gesto y mímica de rechazo). Es la desbandada alegre. Ese rechazo «de broma», permite acaso fantasmear otras frustraciones. . .

Jugamos varias veces a estar «cerca» y «lejos», siempre con el mismo modo afectivo.

Viene a continuación la persecución; la agresión y la huida: Yo me desplazo, hago el gesto de atraparlos, por lo que hay que estar «lejos de mí».

Más tarde, y en la misma situación de desplazamiento, invertimos los papeles; ahora soy yo el que huye, mientras ellos tratan de estar «cerca de mí». Acepto finalmente la captura, quedo «**cogido**».

Me alejo después (hasta el vestuario); tratamos de estar «**muy lejos**», ellos y yo, lo más lejos posible. Y espontáneamente aparecen gestos de adiós, a los que, naturalmente, respondo.

Se impone el desplazar esa polarización afectiva sobre mi persona. Para ello volvemos a empezar los mismos juegos, pero esta vez con María, después Cristóbal, luego Marcos...

Se hace necesario, ahora, suprimir la referencia para generalizar la noción de distancia en el grupo.

Pido, por tanto, que cada uno esté lejos de los demás, de todos los otros, pero no captan bien la consigna: siguen tomándose a mí como referencia y se sitúan lejos de mí. se sientan a lo largo de los espejos, al fondo de la sala.. y comprueban entonces que están lejos de mí, pero cerca de los espejos.

Exploto esta referencia al objeto, que inicia el paso a la noción racional de distancia.

Nos vamos lejos del banco... cerca del banco . . .

Luego pasamos a la situación de los objetos entre sí.

Coloco un taco en el centro de la sala.

Hay que colocar, cada uno, su tablilla cerca del «**ladrillo**». Consigna llevada rápidamente a cabo: Se trata aún de la simbolización inconsciente de la anterior vivencia afectiva: El maestro (el taco puesto de pie) rodeado de todos los niños .

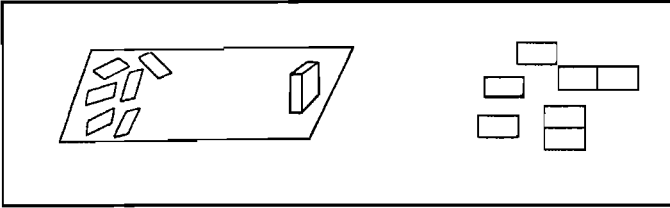
La situación inversa nos lo recuerda todavía más.

Situar la tablilla lejos del «**ladrillo**» no consigue la dispersión deseada. sino una agrupación de tablillas lejos del taco.

Es exactamente la situación vivenciada anterior-



mente a nivel del cuerpo.



Seguimos, en principio, en el sentido de ese gregarismo que les da seguridad:

«Colocad las tablillas muy cerca unas de otras».

Observamos que los niños tienden a orientar todas las tablillas en el mismo sentido

Les sugiero entonces el contraste: «Las tablillas han de estar lejos unas de otras... deben haber por toda la sala».

La consigna se acepta finalmente a este nivel simbólico (a nivel de los objetos) y así obtenemos una notable ocupación del espacio por una dispersión regular por toda la sala (¡los adultos no lo mejorarían!)

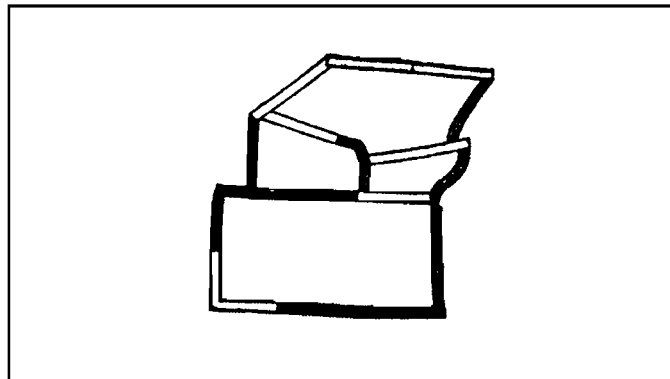
Aprovecho esta ocasión para hacer aceptar la dispersión a nivel del cuerpo y pido a los niños que cada uno se ponga de pie sobre su tablilla. Se miran unos a otros. están todos lejos de los demás.

Se nota que los niños empiezan a estar cansados de este material. Avivo su interés distribuyéndoles cuerdas.

Inmediatamente se fabrican una casa. Pero en esta ocasión, el espacio cerrado que construyen está dividido.

Existen diferentes piezas dentro de la casa (transferencia inconsciente de la dispersión a nivel de la superficie).

Entro yo en el juego: —«¿Dónde está el dormi-



torio... y dónde la cocina?»-. Las explicaciones son confusas. Les invito a irse todos al dormitorio a

acostarse. La inmovilidad es bastante mal aceptada.

A continuación «rompen» la casa (placer de destruir) y colocan todas las cuerdas juntas: se forma un «montón de cuerdas».

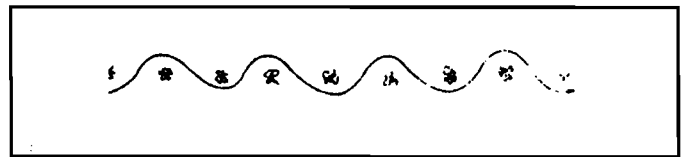
Se busca después lo contrario: el ponerlas «todas lejos», dispersarlas regularmente. Los niños hacen una bola con la cuerda y dispersan esos «puntos» muy regularmente por la sala.

No era esta la reacción que esperábamos (lo que esperábamos era un despliegue de líneas en el espacio), aunque la aceptamos.

Patricio desarrolla una actividad febril. Explica, corrige y organiza. Y es él quien, por casualidad, descubre la alineación, que propone a sus compañeros. obtenemos así y muy rápidamente una línea recta con intervalos regulares (de la que Patricio se preocupa extraordinariamente)

Luego, algunos utilizan espontáneamente esa línea y arrastran a todo el grupo:

Desfilan pasando por encima de las cuerdas (espaciamiento regular de los pasos). después entre las cuerdas.



Creación de ritmo lineal.

Nos falta tiempo para intentar hacer una representación gráfica.

EN CLASE

La maestra explota especialmente las nociones de lejos y cerca.

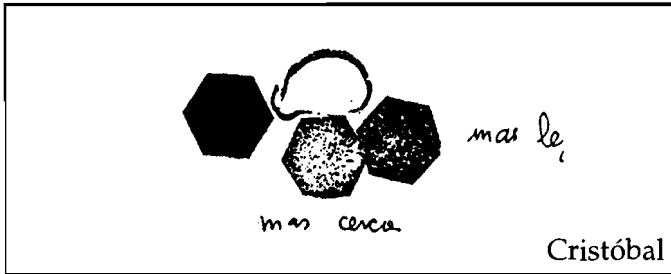
La transposición sobre el papel se hace con ayuda de gommets:

Para empezar, «lejos de» o «cerca de», distancia respecto a un punto de referencia.

Se pide a los niños que precisen verbalmente «lo más cercano»... y «lo más lejano».

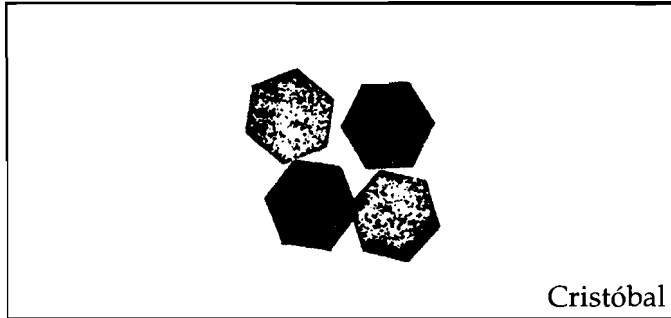
Viene después la noción de dispersión: Cerca o



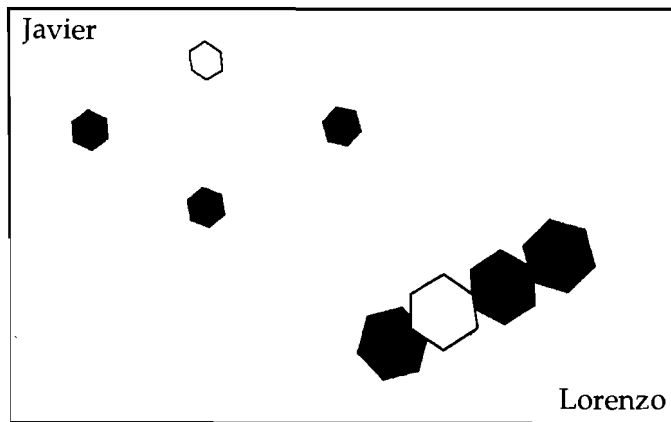


lejos unos de otros.

Se ven aparecer preocupaciones por la



alineación.



DÉCIMOQUINTA SESIÓN

En esta última sesión hemos querido utilizar los bloques lógicos. (Nuestros bloques son de madera y de grandes dimensiones —el cuadrado grande mide 20 cm. de lado.)

Vací la caja en medio de la sala y dejo jugar a los niños libremente.

Algunos juegan solos, pero la mayoría colaboran en construcciones comunes.

Como de costumbre, son casas lo que hacen. construyéndolas planas o dándoles volumen.

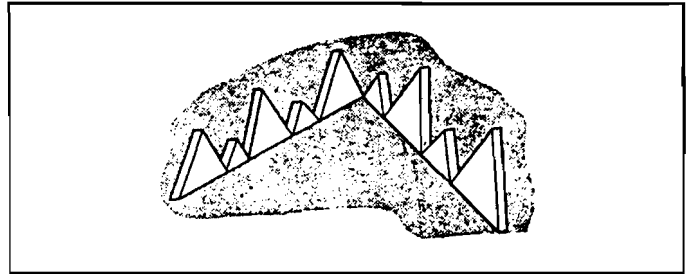
Patricio selecciona los triángulos y los alinea, de

pie, para hacer un «castillo».

Crea en seguida una alternancia de grande y pequeño:

A continuación, un ángulo recto.

Tratamos de interesar a los demás en esta cons-



trucción.

—«¿Quién tiene "piezas" como las de Patricio?».

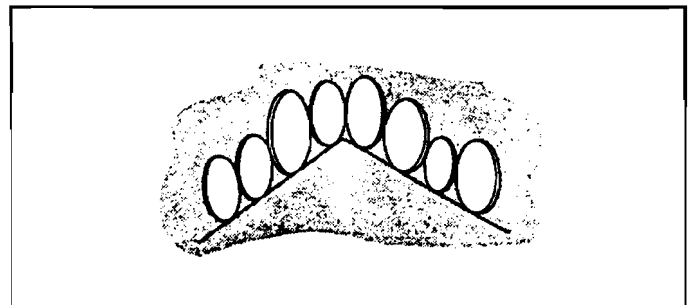
Acuden algunos a colaborar aportando sus «piezas», pero muchos otros no quieren separarse de su material.

Suscitamos otra búsqueda sobre el mismo tema de clasificación.

—«¿Puede alguien hacer un castillo con otras cosas?».

Un grupo intenta reunir los discos y colocarlos de pie siempre con la idea del ángulo recto.

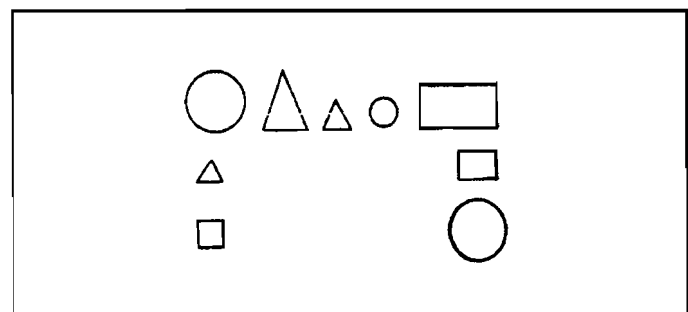
Pero entonces todo el grupo se mete a partici-



par, con lo que se pierden las intenciones de los constructores: Únicamente persisten la preocupación por la alineación y la del ángulo recto.

Se alinean una serie de piezas mezcladas en el suelo.

La casa no está cerrada, ya que la familia-



rización con este material es aún escasa y subsiste una dinámica de manipulación a la que difícilmente pueden resistir.

No insisto y dispersamos las piezas por el suelo. Les pido, a continuación, que vayan todos a meterse, de pie, sobre una casa roja, luego a encontrar una casa azul, otra amarilla...

Se producen errores que corregimos conjuntamente. sin reproches.

Más tarde y viendo que persiste la motivación de los niños, pasamos a las formas:

— Una casa «redonda», una «puntiaguda» una «cuadrada», otra «larga».

Vienen a continuación las dimensiones.

— Una grande, una pequeña.

Luego, Patricio, que se muestra un decidido apasionado por las clasificaciones, va a buscar los «gordos» (de esta manera han bautizado a los grandes rectángulos que, efectivamente, son las piezas más voluminosas).

Los va alineando uno al lado del otro.

Los demás continúan la alineación, pero sin importarles el tipo de piezas.

Patricio y yo tratamos en vano de mantener su consigna...

Reúno entonces a todos los niños, a una distancia de las piezas que permanecen alineadas en el suelo.

Vamos a organizar otro juego: Se trata de ir a buscar y traerme lo que yo les encargue.

Empiezo por las formas:

—«Paquita, vas a traerme una pieza que termine en punta... », etc. Son luego los colores, después las dimensiones. (Parece que los niños no se han dado cuenta de las diferencias de espesor, por lo que no los mencionamos.)

Los niños se encuentran muy motivados e impacientes. Me cuesta retener a los más decididos, para poder hacer participar también a los tímidos

Cuando se produce un error (cosa rara), es el grupo el que protesta.

Asociamos entonces dos características:

—Forma + color = «Uno redondo y rojo, etc.»

—Forma + tamaño = «Uno pequeño y puntiagudo, etc.»

Ante los aciertos de los niños, vamos a intentar con tres definiciones:

—«Uno redondo, grande y amarillo...».

Nos deja sorprendidos la calidad de los resultados, tratándose de niños de esta edad.

Trato de introducir una verbalización. Se trata ahora de que digan primero lo que van a ir a buscar... y a continuación que lo traigan.

Elisa: —«Uno puntiagudo amarillo...», y trae un puntiagudo rojo...

Se producen muchos errores y discusiones. La situación se hace confusa y todos los niños se precipitan para traer una pieza; está visto que no saben aún esperar.

Doy más flexibilidad a la consigna: —«Debéis decirme solamente lo que me dais». Me contento con una sola definición, con tal de que sea exacta: «uno redondo», uno «rojo» o «uno grande», pero los niños asocian a menudo dos espontáneamente: «uno redondo rojo», «uno grande azul»...raramente llegan a las tres definiciones.

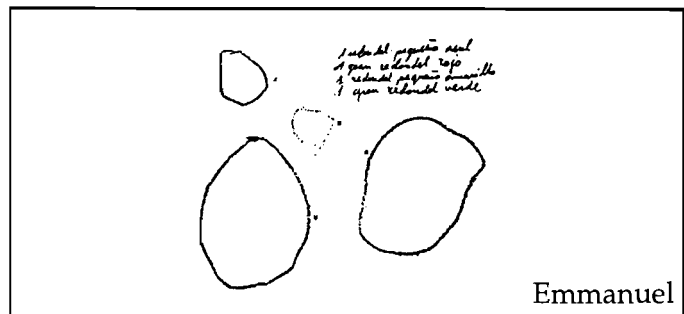
En ocasiones, pido una definición complementaria: «Sí, efectivamente es redondo, pero ¿cómo es ese redondo?... ».

A todo esto, el tiempo se nos ha echado encima. Hay que guardar el material. Empezamos haciéndolo por formas. Traen primero todos los cuadrados, etc.

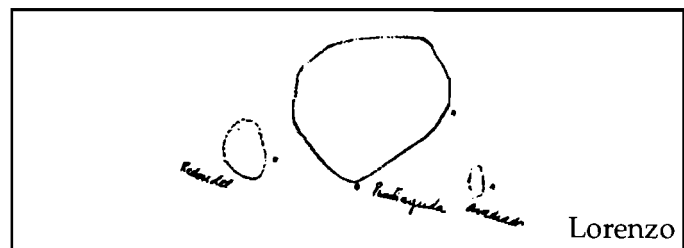
EN CLASE

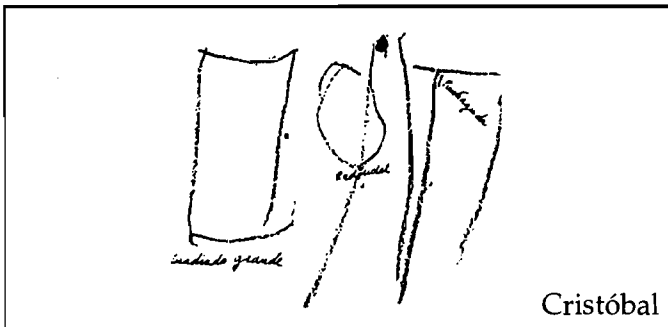
La maestra ha explotado especialmente las nociones de alineación.

—Asociación de dos definiciones en forma gráfica:



—Intento de representación gráfica de las formas:





—Intento, poco logrado, de representación del triángulo.

En el dibujo de Lorenzo, el triángulo es redondo, es decir, una superficie cerrada, pero con un punto que simboliza «la punta».

El dibujo de Cristóbal es más «evolucionado», tiene tres lados, pero no está cerrado. El ángulo recto no es suficientemente «puntiagudo», aunque está también dotado de una punta, exterior al dibujo.

Sentimos extraordinariamente tener que interrumpir esta investigación, pero hemos llegado al final del año escolar.

Hubiésemos querido insistir en el estudio de las formas, a partir de las líneas que las delimitan, con la ayuda de las cuerdas o bastones.

Permítanme, a este respecto, citar una anécdota personal:

Al llegar a casa, mi nietecito (3 años), que forma parte de esta clase, se ha replanteado estos problemas en la mesa, con tenedores y cuchillos. Ha hecho una «casa» cuadrada. El «lobo» (un tapón) podía entrar en la casa, cuando se abría uno de los lados, quedando «encerrado». cuando se cerraba el ángulo.

De esta manera ha abierto y cerrado sucesivamente los cuatro lados.

He intervenido suprimiendo uno de los cuatro elementos. Se trata de que continúe encerrando al lobo con sólo tres lados.

El niño ha intentado, con verdadera obstinación, durante mucho rato y sin éxito, cerrar el «agujero», desplazando sucesivamente los lados, con lo que inevitablemente creaba uno nuevo.

No ha conseguido descubrir la diagonal y el triángulo.

Le he dejado buscar durante mucho tiempo y luego, sin decirle nada, he construido un triángulo, metiendo el tapón en su interior.

Se ha quedado mirando a la figura con intensidad, fascinado y como iluminado.

Ha sido una revelación.

Ha continuado el juego conmigo, para demostrarme que había comprendido.

A partir de ese momento, se ha puesto a construir triángulos con cerillas y a dibujarlos posteriormente.

Conclusión

Por favor, que nadie tome estas sesiones como «lecciones-modelo».

Intentar reproducirlas textualmente con otros niños sería desnaturalizar totalmente el espíritu.

Estas sesiones se han estructurado, casi en todo momento, a partir de las reacciones espontáneas de los niños y de la manera en que yo mismo he vivenciado y analizado sus reacciones, en función de mis conocimientos y disposiciones del momento.

El interés no estriba, pues, en esta sucesión de situaciones, que habrían podido ser totalmente distintas en otras circunstancias, sino en el «método» pedagógico empleado, en este análisis constante de lo vivenciado, más o menos profundo, más o menos logrado y a la intervención resultante, la cual será inmediatamente sancionada por el éxito o el fracaso.

Claparède (citado por PIAGET) decía que «en la formación de los maestros, se debería reservar un tiempo suficiente para ejercicios de amaestramiento de animales, ya que, cuando la doma fracasa, el experimentador sabe muy bien que la culpa es suya, mientras que en la educación de los niños, los fracasos se atribuyen siempre a los alumnos».

Dejando aparte el paralelismo establecido entre amaestramiento y educación, este rasgo de humor (?) debería estar presente en las meditaciones de muchos educadores.

Lo que en realidad hace falta, es superar esa noción de culpabilidad ante el fracaso, tanto por parte del maestro como del alumno, en una palabra, desdramatizar el fracaso. El educador hace «proposiciones» al niño y éste responde, favorablemente o no. Hay que considerarlo como un episodio que es necesario analizar con objetividad, para llegar a unas conclusiones positivas que permitan una marcha continuada hacia una mejor



adaptación.

Todo esto no debe ser ni más ni menos dramático que las múltiples experiencias frustradas de un investigador, que al final terminan por desembocar en el éxito. La experiencia negativa, en realidad, no existe.

El error estriba en encerrarse y encerrar asimismo al niño, en una perpetua exigencia de éxito y obstinarse en pretender franquear un obstáculo, que, de momento, es insuperable. Y éste es el momento en que todos los medios parecen buenos, desde la autoridad al chantaje afectivo, desde el castigo a la recompensa, desde el aprendizaje laborioso a la machaconería.

Todo ello conduce al niño, y a menudo al maestro, a la ansiedad, al descorazonamiento, al rechazo y al bloqueo escolar.

Hay que confiar en el niño, multiplicar las solicitudes y proposiciones, y si con alguno «no se consigue lo que se pretendía», no hacer ningún drama. Únicamente explotando al máximo las respuestas positivas, y no encarnizándose en las negativas, es como pueden sortearse los obstáculos.

El niño, como asimismo el maestro, experimentan la alegría de descubrir y progresar, el placer de expresarse libremente en un trabajo que no se halla aun sometido a unas reglas administrativas y envenenado por los juicios de valoración.

¿Quién, como no sea un moralista sadomasoquista, ha decretado que el trabajo debe ser forzosamente serio, austero y fastidioso? Consideramos que nuestros niños han trabajado mucho, aun cuando lo hayan hecho con verdadero placer y alegría.

Lo mismo podríamos decir de la «autoridad», y la «disciplina», que muy a menudo consisten en frenar bruscamente las manifestaciones más espontáneas de los niños, consideradas molestas por el adulto.

El niño tiene unas pulsiones vitales que son indispensables a su desarrollo, tales como el movimiento, el ruido, la agresividad, el placer corporal del contacto con el suelo, con la materia y con el prójimo.

Todo ello resulta altamente molesto en un local —por lo general pequeño— en donde se amontonan cincuenta niños, y evidentemente debe ser dominado para que se pueda desarrollar una actividad organizada. Pero no de cualquier ma-

nera. No por el silencio y la inmovilidad impuestas a rajatabla, ni la coerción o el chantaje afectivo (para tener contenta a la maestra), ni por cuestiones moralizantes (está mal hecho).

La culpabilización de esas pulsiones primarias, que se encuentran en la base de todo el dinamismo de la persona, corre el riesgo de producir graves consecuencias en el futuro de la persona, bien por las reacciones que provocan, que alimentarán todas las actitudes de oposición, más o menos conscientes, en la escuela. o bien por la aceptación de una sombría pasividad, con muchas posibilidades de ser tanto intelectual como motriz.

Esto es particularmente grave en niños muy jóvenes, que corren el riesgo de integrar en su superego prohibiciones muy generalizadas.

Esas pulsiones deben ser **aceptadas** por el adulto. Aunque, cuando hablamos de aceptación, no queremos decir tolerancia, sino de aceptación real, expresada abiertamente al niño.

Por eso hemos aceptado, y amplificado voluntariamente, situaciones de agitación, de ruido, de agresividad y de «arrastrarse de mil modos», por el suelo. Les hemos expresado siempre nuestra aceptación a través del gesto, de la mímica y la animación verbal.

Pero a continuación, y como contraste, nos hemos propuesto la **búsqueda** de la inmovilidad, el silencio y el acuerdo con el otro, es decir, la **dominación voluntaria de esas pulsiones**. Nos hemos persuadido de que aquélla puede obtenerse, sin ansiedad, tras la aceptación desculpabilizadora de la pulsión, y que ésta no se adquiere realmente hasta que el niño encuentra un nuevo placer, de una esencia superior, tal como el placer de la inmovilidad, el placer del silencio, que son, en un último análisis, el placer de dominar sus pulsiones.

Todo esto resulta muy difícil de obtener a esta edad, sin embargo, nosotros hemos vivido algunos instantes privilegiados en los que hemos sentido ese placer en los niños.

Consideramos esto como una adquisición fundamental, pero que requiere mucho tiempo, y tanto más, cuanto que la escuela tradicional continúa imponiendo su condicionamiento negativo

En nuestro trabajo nos hemos servido, y mucho, de la propensión natural del niño a crear una organización, una estructura y un cierto orden: La línea



cerrada el círculo, la línea recta, la perpendicular, la regularidad en la equidistancia, la simetría, la alternancia, el ritmo, etc. Todo es espontáneo en el niño y nuestras sesiones lo han demostrado de manera fehaciente.

¿Se trata de una necesidad innata, genética (en la naturaleza se nos aparece todo «ordenado») o bien les ha sido impuesto por las estructuras de la sociedad en la que viven? Cuestión que consideramos perteneciente a la metafísica y en la que no queremos entrar.

Nos contentamos con constatarlo... y utilizarlo, de la misma manera que utilizamos todo cuanto nos aporta el niño.

Consideramos como muy importante el proporcionarle, desde la más tierna edad, los diversos medios de expresar y experimentar esas estructuras fundamentales, de interesarse en esas realizaciones dentro de ese terreno, de concienciarlo a ir más lejos en su investigación, bien que respetando las etapas de su desarrollo psicogenético.

Al no serles impuestas desde el exterior por un «educador» quisquilloso y exigente, los niños se sienten a gusto haciendo sus estructuras. Y a partir de esas primeras estructuras, que a los tres años son en principio estructuras topológicas, muy vinculadas al espacio afectivo, se desarrollarán todos los procesos del pensamiento y se integrarán, entre otras, las estructuras matemáticas, lingüísticas y gramaticales.

Y no olvidemos el azar, nacido de acciones y manipulaciones libres y repetidas, que hará también nacer estructuras de las cuales podrá el espíritu adueñarse. (¿Cuántos grandes descubrimientos no se han debido al azar?)

Claro está que para ello es necesario que el espíritu se halle disponible, para interesarse y captar su sentido. Quizá sea en definitiva la conservación o mantenimiento de esa **disponibilidad**, tanto en el maestro como en el alumno, el factor más importante.

Para algunos la educación empieza a los 6 años, con el aprendizaje estereotipado de la lectura, escritura y cálculo.

La educación empieza realmente ya en la escuela maternal, en la sección de los «pequeños», por la formación de los procesos fundamentales del pensamiento y por la formación de un ser capaz de asumir su propio deseo de conocimien-

tos (y no el deseo del adulto), respetando siempre el deseo y el pensamiento del otro.

Una vez que el niño ha adquirido esa disponibilidad creadora, los aprendizajes escolares no plantean problemas, ni necesitan tampoco técnicas complicadas, concienzudamente elaboradas por el adulto. Basta con atender su demanda, poniendo a su alcance las aportaciones de conocimientos indispensables. Él sabrá muy bien cómo organizárselas.

A una educación así concebida, la aportación de la escuela maternal, situada a esta edad tan maleable, es fundamental. Hora va siendo ya de que deje de considerársela como una mera guardería en donde se ocupen más o menos a los niños.

Evidentemente no bastan las intenciones. Hay que dar a las maestras de escuelas maternas los medios para esta educación: Una formación (y no solamente información) psicopedagógica completa, locales espaciosos, material, y de manera muy especial, no sobrecargarlas con efectivos aberrantes que invaliden toda tentativa pedagógica seria.

Notas de la lectura

¹ Boletín especial de la SFERPN. Primer Coloquio Internacional.

² Es, por ejemplo, tras dar la consigna, en el momento oportuno: «**vamos a hacer entre todos juntos, una casa grande, con las cuerdas**», cuando aparecieron espontáneamente la línea recta y luego el ángulo recto: descubrimientos integrados, ya que fueron reproducidos gráficamente a continuación, sin ninguna otra consigna.

³ Esta experiencia ha sido llevada a cabo en el Centro de Educación Física especializada de Gap.

⁴ Esta es la primera reacción de los niños ante una falta de material...Es necesario superar esta no-aceptación de la frustración.



LECTURA: EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA*

La observación de las diferentes etapas y aspectos del desarrollo del niño nos ha permitido remarcar un hecho evidente y es que el niño aprehende el mundo con su ser por completo, elaborándose su personalidad a través de su cuerpo y a través del cuerpo de los demás.

La constante interacción del niño, el mundo de los objetos y el mundo de los demás es lo que permite al sujeto, entre los 2 y 5 años, realizar su YO. Cinco años es ya otra edad, el niño es ya capaz según J. CHATEAU «de separar del objeto la ley de su comportamiento». Es el feliz período de la invención y el desarrollo, los gestos son ahora armoniosos gracias a la doble vertiente de la experiencia personal y de la maduración de los centros nerviosos que regulan los automatismos, es la «edad de la gracia».

Después de los cinco años y hasta alrededor de los siete pasará el niño del estadio global y sincrético al de la diferenciación y el análisis, siendo todavía la asociación de las sensaciones motrices y cinestésicas a los otros datos sensoriales, en especial las visuales, las que le permitirán pasar progresivamente del cuerpo en movimiento a la representación.

El objetivo de la educación entre los 2 y 5 años es el de conducir al niño al umbral de esa nueva etapa de la integración al mundo y dicha educación no puede ser más que *global* y construida sobre lo *vivido*.

A) EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

En cualquier situación están siempre presentes, repetimos, el niño y el mundo exterior, es decir, el mundo de los objetos y el mundo de los demás.

Todos los aspectos de la relación dirigidos al conocimiento o los vividos en el plano afectivo están vinculados a la corporeidad.

* P. Vayer. "Educación de la Primera Infancia", en: *Educación Psicomotriz: El Diálogo Corporal (Acción Educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Barcelona, Ed. Científicos-Médicos, 1977. pp. 46-62.

1. El niño frente el mundo exterior

Para poder adaptarse a las diversas situaciones de ese mundo exterior y a sus eventuales modificaciones, debe el niño poseer la consciencia, el conocimiento, el control y la organización dinámica de su propio cuerpo, y así:

- 1) *Para dominar sus pulsiones e inhibiciones debe el niño conocerse y controlarse; ello implica:*
 - La consciencia y el control de su propio cuerpo.
 - El control del equilibrio y de la respiración.
 - La consciencia y el uso de sus brazos y piernas, es decir, la independencia segmentaria y la independencia derecha-izquierda.
- 2) *Debe ser capaz de escoger entre los estímulos y organizar sus propias percepciones:*
 - Capacidad de organización perceptiva.
 - Posibilidades de movilizar su atención.
- 3) *Para llevar a cabo las acciones que se propone, o esquemas motores, debe estar en condiciones:*
 - de controlar sus diversas coordinaciones, tanto globales como segmentarias;
 - de controlar sus desplazamientos;
 - de adaptarse a las condiciones de espacio y tiempo.
- 4) *Finalmente, le es necesario tener en cuenta el mundo de los demás, para lo que hará progresivamente:*
 - el conocimiento del otro;
 - el control de sus relaciones con el otro;
 - la coordinación de las acciones suyas con las de los demás para conseguir un objetivo común; para llegar:
 - al respeto del otro y a las primeras nociones morales.

La primera educación debe, pues proponerse el dar al niño con el conocimiento de su Yo corporal la organización dinámica del uso de Si mismo.

Debe ser una educación del ser entero a través de su cuerpo, es decir, una educación psicomotriz.

N.B. Ciertos términos que nos vemos obligados a utilizar, por ejemplo, control, no se adaptan exactamente a lo que pretendemos expresar, ya que en este caso concreto, control es una noción dualista, el control se efectúa por algo o alguien sobre algo.

Para ROGERS no puede haber consciencia si no hay control. Ser consciente es vivir plenamente una experiencia para encontrar la mejor adaptabilidad.

Es el idioma, en especial el francés, lo que nos



condena a ese dualismo aparente, ya que es innecesario decir que en las nociones de control y consciencia está implicado el cuerpo por entero, no existiendo un alma dirigiendo a un cuerpo, sino, como dice G. Rioux, «expresión dinámica e instantánea de intencionalidad».

2. Situación educativa

¿Que debemos hacer para dar al niño los medios de conocerse a través de su cuerpo, de hacerse cargo de sí mismo y de dominar, siempre a través de su cuerpo, sus relaciones con el mundo exterior?

¿Es que no puede el niño desarrollar su Yo, aprender a dirigirlo y a utilizarlo a través de su actividad habitual en el mundo de las cosas y en el de los demás?

¿O debe el adulto dirigir y controlar las actividades estimadas como educativas con un objetivo definido por él mismo?

Para nosotros, *el problema de la directividad o no directividad es un falso problema. De hecho se trata de la actitud del adulto frente al niño y de las circunstancias que determinan dicha actitud.*¹

La educación debe proporcionar al niño los medios para el descubrimiento y el conocimiento. La actitud educativa no consiste «en transmitir un saber y unas conductas, sino, en imaginar una situación psicosocial que incite al alumno a descubrirlas por sí mismo y a integrarlas en una obra verdaderamente original. Educar consiste, pues, en facilitar la eclosión íntegra de la creatividad con el permanente afán de promoción» (G. RIOUX).

Pero también la educación y ello no es contradictorio, debe hacer aceptar la inhibición y en ocasiones el rechazo de ciertos deseos que las conveniencias sociales o la seguridad de los demás no toleran.

¹ Es necesario hacer una distinción entre directividad y autoridad, ya que se puede ser efectivamente directivo sin ser autoritario, como en el caso de la madre hiperprotectora que desea y actúa en lugar del niño.

Por otro lado, la no directividad no es sinónimo de dejar hacer lo que quieran, pudiendo aplicarse más bien a un cuadro delimitado por las prohibiciones. La dificultad estriba en conducir al niño a participar en la creación de dicho cuadro.

1) Elección de la situación educativa:

Las capacidades de conocimiento de sí mismo y del mundo exterior no pueden desarrollarse más que frente a algo, de allí la necesidad de poner al niño en situación.

Pero el niño no puede de forma habitual encontrar sólo la situación más apropiada para ejercer sus facultades. Es, por tanto, el adulto el que tiene la misión de provocar o sugerir el conjunto de estímulos que representan para el niño un problema a resolver y a lo que denominamos situación educativa.

El valor educativo de una situación depende de dos factores:

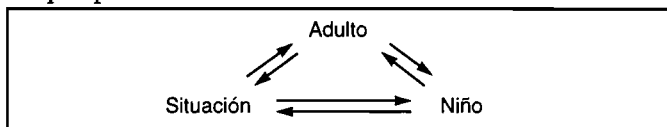
- La relación entre el nivel de madurez que exige y el nivel de madurez del niño, siendo necesario que aquella esté a su alcance.
- Y sus motivaciones: para que una situación sea vivida es necesario que sea pensada, aceptada y sentida. En una palabra, es necesario que la acción sea la realización de una intención. Pero un acto no puede ser intencional más que cuando esta motivado, por lo que se hace necesario que la situación propuesta corresponda a la vez a las necesidades e intereses del niño.

Lo que caracteriza al niño débil es, por ejemplo, que le ha faltado la organización progresiva de su YO, y le ha faltado por deficiencias del arco intencional. Y así, al no haber intención que dirigiera sus actos, los diversos estímulos, las diferentes incitaciones, no han tenido influencia, o muy poca, en su desarrollo.

La situación educativa debe por tanto:

- Reconstruir el mundo del niño: mundo de los objetos y mundo de los demás.
- Responder a sus intereses: para el niño pequeño todo es actividad, todo es juego.

Debe asimismo dejar un lugar al adulto mediador entre el mundo del niño y el mundo exterior, lo que podríamos simbolizar así:



(Denominamos aquí situación al grupo, es decir, los demás niños y el objeto o conjunto de estímulos.)



La relación puede entonces establecerse en los dos sentidos de forma que al no tener la relación una dirección privilegiada y dejar al mismo tiempo paso a las reacciones afectivas es considerada como el mejor medio de crear un clima verdaderamente educativo en el que el niño disponible y motivado se hallará deseoso de actuar.

2) *El niño en situación:*

La situación educativa es una situación «reforzada», es decir, que a través de la acción el adulto se propone un objetivo, guiando o dejando al niño que lo descubra.

Se puede decir que una situación de ejercicio es buena si estando al alcance del niño solicita de éste participación y esfuerzo, en la que el interés no excluye para nada al esfuerzo, sino al contrario, lo suscita.

Pero si la situación es demasiado fácil, deja de revestir interés educativo y si es en extremo difícil se anula por sí misma. De ahí la necesidad que tiene el educador de conocer muy bien al niño y las diversas etapas de su desarrollo.

En todos los casos la acción debe tender a su cumplimiento y su realización presupone: una definición del objetivo, deseo y coordinación de los gestos (el gesto es intencional). Esta realización se hace aún más impregnante y, por ende, más educativa cuando las diferentes sensaciones se suman y va al mismo tiempo acompañada de expresión verbal o gráfica.

El éxito no corona siempre un primer ensayo y ello no debe desalentarnos; el tanteo que implica la reflexión es también educativo. El resultado es un factor de motivación, de tal manera que un fracaso puede resultar tan interesante como un éxito siempre y cuando represente un estímulo positivo.

Lo que verdaderamente importa es la forma en que el niño vive una situación, las cuestiones que plantea, la manera de abordar las dificultades, el esfuerzo que hace, etc.

3) *El adulto y la situación educativa:*

El adulto, sea padre o educador, representa el mundo de los demás integrado al mundo del niño, siendo el que aporta la materia (definición o sugestión de las diversas situaciones) y regula el equilibrio emocional y relacional. En una palabra, representa para el niño la seguridad, ya que si una

autoridad mal comprendida es traumatizante, una autoridad en el buen sentido de la palabra, es decir, una presencia verdadera, discreta y matizada es siempre fuente de seguridad.

B) DIVERSOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Las mismas nociones fundamentales, a saber: nociones del esquema corporal, de objeto y de los demás, que son las condiciones del desarrollo del niño y de su integración en el mundo constituirán, obvio es decirlo, los tres capítulos de la acción educativa:

- 1 : el niño: educación del esquema corporal;
- 2: el niño ante el mundo de los objetos;
- 3: el niño ante el mundo de los demás; dejando bien sentado que estos tres apartados están íntimamente relacionados y que el niño debe ser siempre considerado en su globalidad.

1. El niño: educación del esquema corporal

Puesto que todo conocimiento y toda relación están basadas en lo VIVIDO, la construcción del esquema corporal, que aporta al niño, junto con la consciencia y el conocimiento, la organización dinámica y el uso de su propio cuerpo, debe ser la clave de toda la educación del niño.

La construcción del esquema corporal (imagen, uso y control de su propio cuerpo) se realiza normalmente de una forma global en el transcurso del desarrollo del niño gracias a sus movimientos, desplazamientos, acciones, juegos, etc.

¿Se puede favorecer esta evolución en el conocimiento, uso y control de su cuerpo en el niño pequeño, condición de toda acción y por ende, de todo conocimiento ?

Sin duda alguna, con la condición de emplear situaciones de ejercicios que concilien a la vez las necesidades, definidas por el adulto y los intereses del niño.

Para el niño esta educación del esquema corporal (término que no debe utilizarse en presencia del niño) es un juego, así, juega con sus brazos, piernas, con todo su cuerpo. Para el educador y aun siendo un juego, las diferentes situaciones de ejercicio deben tender a abandonar el exclusivo juego funcional para trocarse en la realización de una



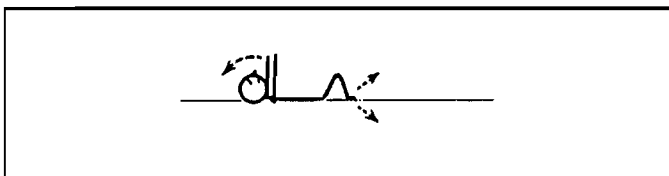
intención, el juego se hace un juego de reglas.

Las diversas situaciones descritas en el capítulo siguiente han sido experimentadas y la vez en el niño normal (parvulario) y en el niño inadaptado. Aunque utilizando el juego, conducen al niño desde la imitación a la realización controlada. Las hemos clasificado, por razones didácticas y prácticas, en cuatro series:

1) *Diálogo tónico:*

Jugando con sus brazos y piernas es como el niño aprende a conocerlos, diferenciarlos y coordinar progresivamente su acción; por ejemplo:

Niño acostado sobre la espalda, eleva piernas y brazos.



El juego consiste en llevar los brazos hacia atrás y las piernas hacia abajo, separándolas.

Con el juego funcional asociado a la regla el niño aprende, viviéndolo, a diferenciar estirado-separado, delante-detrás, etc.

Las situaciones en las que el niño está en decúbito supino presentan, sin embargo, dos inconvenientes ya que el mundo se le muestra de manera inhabitual, lo de arriba es lo de delante, al mismo tiempo que las sensaciones son también diferentes.

Afortunadamente esos inconvenientes quedan obviados en las situaciones de ejercicio por parejas, en donde el niño se «agarra» al mundo a través del contacto con el otro:

- En el transcurso de la primera etapa es el adulto el que ayuda a la movilización, reconstituyendo el diálogo madre-niño.
- En la etapa siguiente es sustituido por otro niño; es el estadio del «espejo» (J. LACAN), formador de la función del «yo».
- Y progresivamente y a medida del conocimiento y la aceptación de SÍ, el niño es capaz de jugar solo, quedando relacionado con el adulto solamente por la forma verbal (la consigna).

2) *Juego corporal:*

Al niño le gusta reptar por el suelo. Nosotros le

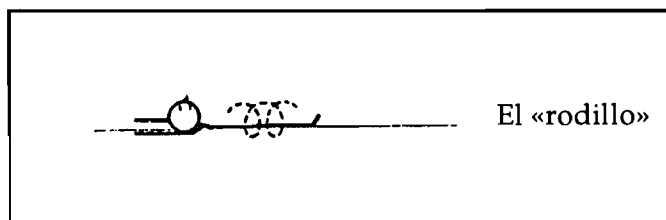
inducimos y conducimos a utilizar su cuerpo en situaciones de juego y de ejemplos, con lo que este uso de SÍ, que reconstituye -asociado a la consciencia- el ciclo del desarrollo del niño, desde los inicios de la incorporación hasta la postura erecta, se hace cada vez más preciso, más diferenciado y más controlado.

Las situaciones de ejercicio que hemos experimentado nos han sido sugeridas en parte:

- Por un lado por los trabajos americanos sobre infancia retrasada; ¹ que han retenido especialmente los aspectos funcionales y competitivos de las situaciones de encaramarse, deslizarse, etc.
- Y por otro, los ejercicios utilizados por la señorita C. LAFORTUNE ² que en las mismas situaciones busca en especial el desarrollo motor.

Estos dos aspectos del juego corporal son efectivamente interesantes, aunque parecen limitados, el primero al solo juego funcional y el segundo a la creación de estereotipos. Nosotros creemos que existe un tercero, que es el conocimiento y el dominio del yo corporal a través de la acción.

Tomemos un ejemplo:



El niño echado sobre la espalda, con los brazos y piernas estirados, «rueda» como el bastón al que ya ha imitado y con el que ha manipulado y hecho rodar en otras situaciones.

En una situación no definida, el niño flexionará instintivamente brazos y piernas, apoyando las manos, lo que es mucho más fácil. Evidentemente se divertirá y la situación es realmente interesante; ahora, desde el punto de vista educativo es mucho más interesante una realización con brazos y piernas estirados, que implica la consciencia de sí aso-

1. American Association for Health, Physical Education and Recreation.

2. Hospital Mont-Providence -Montreal, Canadá.



ciada a la acción, es decir, la consciencia de la extensión de las piernas y brazos, del tronco (para evitar la caída sobre la cara), etc.

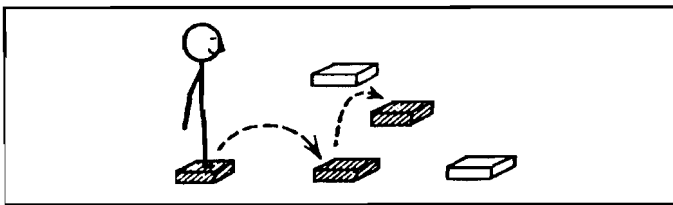
Es a la vez un juego de imitación y de regla correspondiente, como la situación precedente, al desarrollo de un niño de 3 años 6 meses-4 años.

3) *Equilibrio del cuerpo:*

Durante el curso de las situaciones de ejercicios específicos así como en sus investigaciones por el mundo de los objetos, aprende el niño a controlar y, por ende, a educar las diversas sensaciones que concurren en el equilibrio del cuerpo; por ejemplo:

El suelo está cubierto de bloques o tacos rojos, amarillos, azules . . .

El niño debe atravesar la sala pasando solamente sobre bloques rojos.



4) *Control del cuerpo y de la respiración:*

Partiendo de posturas simples aprende el niño a sentir la ausencia de movimientos, es decir, a inhibir y controlar su yo corporal.

Esta misma noción de inhibición voluntaria se utilizará para tomar consciencia y controlar su respiración, lo que le conduce de una forma natural a la acción de sonarse.

2. El niño ante el mundo de los objetos

El conocimiento y posterior reconocimiento de los objetos que forman el mundo del niño depende estrechamente, como hemos dicho ya, de sus posibilidades de evolución y de las manipulaciones que permiten y están asimismo relacionadas íntimamente con el mundo de los demás.

En un contexto que se pretenda educativo será forzoso diferenciar los elementos que constituyen el mundo de las cosas y acentuar tal o cual aspecto de la relación con el mundo exterior si se quieren hacer nacer las nociones básicas de todo conocimiento, de toda representación y de todo el desarrollo individual.

El niño juega con sus brazos, piernas y todo su cuerpo y a través del juego corporal con sus evoluciones, manipulación de objetos voluminosos (bloques, bancos, etc.), construcciones en el espacio..., es como establecerá el contacto y el conocimiento del mundo exterior. Prosiguiendo ese juego con acciones cada vez más diferenciadas, cada vez más concertadas, le permitirá, a través siempre de la acción corporal, el llegar progresivamente a la enunciación y a la representación.

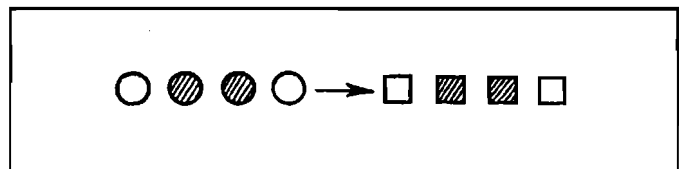
Se podrían imaginar infinitas situaciones de ejercicios en el mundo de los objetos, pero ello nos parece inútil. Por nuestra parte hemos llegado a la determinación, a través de una serie de tanteos previos, de un cierto número de situaciones simples cuyas modalidades pueden irse variando a medida de las necesidades. De la misma forma que un niño «agota» un juego antes de cambiar a otro, tampoco se cambia de situación de ejercicio todos los días. Para que una situación de ejercicio sea útil es necesario repetirla luego evolucionará bajo la influencia del niño.

Para establecer una clasificación hemos diferenciado los siguientes aspectos del mundo de los objetos:

1) *Colores y sonidos:*

Las diversas situaciones conducen al niño desde las evoluciones y el juego a la representación; por ejemplo:

Reconstitución de una serie de pelotas de dife-

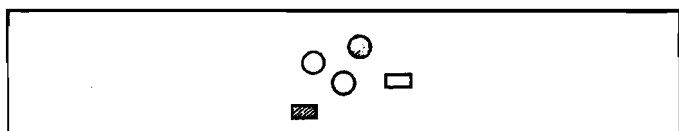


rentes colores y tacos:

2) *Manipulaciones y construcciones:*

A las nociones de volúmen, longitud, cualidad, número, clasificaciones y agrupamientos llegará el niño a través de la acción de todo su cuerpo y no con simples ejercicios menudos y precisos, por ejemplo:

Representación gráfica de una agrupación de objetos (pelotas o balones y tacos de dos colores).



Lo que nos lleva a reunir, a relacionar lo que es similar (color o forma), a comparar, a expresar...

3) Educación del brazo y de la mano en la organización del espacio gráfico:

La actividad gráfica es para el niño un modo privilegiado de expresión que requiere primordialmente el uso del brazo y de la mano.

Este uso lo adquiere el niño a través de las situaciones que le llevan desde la mancha al rasgo y trazados consecutivos.

Un ejemplo típico: el del niño muy joven cuyo ojo (mirada) no sigue a la mano.

«Si le proponemos hacer algo con la tiza en el encerado, lo más probable es que haga una mancha indefinida», pero si entonces le mojamos la mano en agua se divertirá haciéndola deslizar por el encerado, agrandando la mancha..., y las múltiples sensaciones de frescor, de contacto, etc., le obligarán a ver su mano y a seguirla con la mirada.

4) Organización en el espacio:

Para el niño joven el espacio es en principio la sala de clase y esta sala debe estar orientada de manera constante: seguridad, referencias, etc.

En este cuadro amueblado con objetos familiares puede el niño vivir plenamente situaciones simples que reconstituyen sus juegos habituales tales como evoluciones, recorridos, construcciones, escondrijos, etc.

Con el uso de su cuerpo entero irá construyendo por sí mismo las nociones fundamentales de dentro, fuera, encima, debajo, cerca, lejos. . ., y todas las relaciones topológicas que formarán más tarde las bases del razonamiento y de la matemática.

5) Organización de las primeras relaciones en el tiempo:

Como todas las nociones, los diversos elementos que constituyen la trama del tiempo inmediato no se pueden crear más que por una acción ligada al cuerpo por entero. El tiempo está íntimamente vinculado a lo vivido.

Y así, golpeando, andando, corriendo..., luego dibujando y expresándose irá el niño tomando consciencia de las nociones de rápido y lento, de poco y mucho tiempo, de momento, de antes y después, de sucesión, etc.

3. El niño ante el mundo de los demás:

Si bien es relativamente fácil el colocar al niño en situaciones educativas que le permiten reconocerse y por su misma acción reconocer y diferenciar los objetos, no sucede lo mismo con el mundo de los demás, el cual es vivenciado esencialmente de modo afectivo.

El papel del adulto aquí es el propugnar el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del niño, para ello y en primer lugar, en las diversas situaciones educativas que sugiera, guiado a menudo por el mismo niño, debe crear un clima de seguridad y dicho clima de confianza está estrechamente ligado a su propia persona.

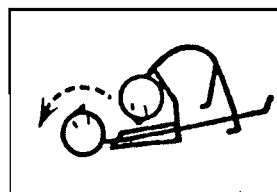
En ese clima afectivo y relacional de confianza, el adulto se esforzará por favorecer los dos aspectos complementarios de la relación, que son: el conocimiento del otro a través de su cuerpo y las diversas formas de comunicación con el otro, es decir, los diferentes medios de expresión.

1) El conocimiento de los otros niños:

Conocimiento, reconocimiento, aceptación, ayuda, cooperación, colaboración, etc., pueden establecerse por la acción colectiva en el mundo de los objetos.

Asimismo se pueden concebir situaciones en el curso de las cuales aprenda a reconocer a los otros niños y a coordinar con ellos sus acciones. Dichas situaciones pueden ser diferenciadas pero también integradas en los varios aspectos de la acción educativa.

Así sucede en las situaciones de educación del esquema corporal por parejas; por ejemplo:



Confiar su brazo al otro que lo lleva adelante, atrás...
Confiar el otro brazo...

Tal situación, de fácil realización es a la vez conocimiento del otro, confianza en el otro y respeto al mismo.

2) Educación de los medios de expresión:

a) Expresión gráfica:

Todo lo que pueda ser representado gráficamente por una mancha o trazo debe hacerse.



Sin proscribir la utilización del lápiz y papel, es necesario tener siempre presente que el niño de 2 a 5 años se halla en el estadio global del aprendizaje y que el material ideal es el tablero o encerado (al niño le gusta garrapatear, dibujar en el encerado), ello requiere un material adaptado a la talla del niño y una plaza para cada uno de ellos. La representación gráfica, manifestación espontánea del niño, precede al lenguaje en la representación y favorece en gran medida el desarrollo de su imaginación y de su actividad creadora.

b) *Expresión verbal:*

La palabra prolonga el gesto y así también la expresión verbal debe ser en la medida de lo posible, asociada a la acción.

Con su utilización se irá haciendo cada vez más precisa (vocabulario, corrección de la articulación) hasta alcanzar, asociada a la memoria, el recitado.

c) *Expresión corporal:*

Este modo de expresión, asimismo espontánea en el niño joven, recordemos que la primera expresión es corporal, no debe ser negligida.

Resulta fácil transformar ciertas situaciones de ejercicios en situaciones imaginadas o de juego, bien sea individual o colectivamente.

Finalmente, el conocimiento del otro y el establecimiento progresivo de las relaciones con él, permitirá llegar a juegos en los que recreen escenas de la vida escolar, familiar o social.

3) *El establecimiento progresivo de reglas permiten el desarrollo normal de la vida en grupo.*

C) LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Y LAS DEMÁS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

La educación del YO CORPORAL es la base de la educación de niño joven, aunque ello no quiere decir que deba quedar aislada del contexto educativo.

La educación debe conducir al niño hacia la AUTONOMÍA (actividades ocupacionales y lúdicas) y a la vez hacia la INTEGRACIÓN AL GRUPO (actividades colectivas y socializantes)

1. Actividades ocupacionales

Es innecesario decir que no toda la actividad del niño debe ser dirigida, programada ni aun sugerida.

da.

Si bien el niño necesita de la presencia del otro y en particular de la del adulto, necesita asimismo aislarse, jugar solo o con otros chicos sin reglas impuestas e incluso sin objetivo definido.

Debe, pues, tener a su disposición el mundo de los objetos utilizados en las situaciones de ejercicios para que pueda utilizarlos de acuerdo con su imaginación y su fantasía. Debe también disponer de una parte de sus posesiones particulares, es decir, de sus juguetes preferidos así como los considerados como educativos, tales como lotos, cajas de construcción, de rompecabezas, puzzles, etc.

Es interesante que disponga también de tiempo y posibilidades para colorear, pintar, manejar plastilina, etc.

Llegamos así a precisar el papel de los ejercicios manuales y de precisión en la actividad general del niño:

En el transcurso de la primera infancia toda la educación debe partir de la experiencia global, es decir, de lo vivido, lo que no quiere decir que haya que dejar a un lado los métodos tradicionales de la educación, que son un excelente medio:

- De ocupación (mientras los demás hacen otras cosas: las actividades educativas definidas anteriormente).
- De simbolización de las adquisiciones globales.
- De verificación de las adquisiciones.

Y, evidentemente, no hay que olvidarse:

- De la coordinación manual y de precisión.

Si bien ellas no pueden constituir —lo que es un error habitual— el punto de partida de la educación del niño joven, esas situaciones de ejercicios presentan al menos un interés y es el de obligar al niño a estabilizar su atención estando sentado, interviniendo asimismo progresivamente en el curso de la acción educativa.

2. Actividades socializantes

La educación del YO CORPORAL, que permite al niño, con el conocimiento de sí mismo, el de las cosas y de los otros, será entonces plenamente utilizado, siendo una especie de conclusión en las actividades colectivas, como son el canto, los coros, las danzas, etcétera.



3. Actividades lúdicas y funcionales

La acción corporal y su utilización con fines de conocimiento no es incompatible, sino al contrario, con una actividad corporal realizada por ella misma, es decir, por el solo y exclusivo placer del juego funcional o el de hacer como los mayores.

Ese juego funcional debe ser impulsado e incluso dirigido para incitar a los niños medrosos a actuar con los otros y a conseguir cosas como los demás.

Este uso de su cuerpo por sí mismo, por el solo placer de actuar, puede decantarse, según la dirección marcada por el adulto, hacia aspectos lúdicos o socializantes.

D) ETAPAS DE LA EDUCACIÓN

Tras haber precisado sucesivamente:

- las etapas de desarrollo del niño;
- el papel fundamental de la motricidad en dicho desarrollo;
- los medios utilizados en la observación del desarrollo y del comportamiento;
- la educación global del ser a través de su cuerpo o educación psicomotriz, su espíritu y sus diversas modalidades; nos falta ahora aportar soluciones prácticas que permitan realizar esa educación global y adaptar las diferentes situaciones de ejercicios al niño, es decir, a su edad, a su nivel de maduración y desarrollo, así como a sus necesidades e intereses.

1. Noción de etapas en la actividad educativa

La evolución del niño no se hace de una manera absolutamente regular, como ya demostró H. WALLON, sino con saltos, escalones, en las progresiones, incluso a veces con retrocesos, no obstante, en el plano educativo podemos considerar un cierto número de etapas.

Dichas etapas están relacionadas con el equipo psicobiológico actual del niño y tienen sus propias características, apoyándose y condicionándose unas a otras.

En cada una de esas etapas las situaciones de ejercicios corresponden a las conductas que vienen definidas por la observación del niño en situación, en su propio ambiente.

De acuerdo con lo dicho, hemos establecido tres grandes etapas en la educación del niño a través de su cuerpo:

1a. etapa: EXPLORACIÓN:

El niño es puesto en contacto con los diversos

aspectos o elementos del mundo exterior y en contacto con los demás.

2a. etapa: CONOCIMIENTO:

El niño aprende a controlar sus acciones, lo que le conduce a los primeros elementos del conocimiento, a las primeras nociones a las primeras representaciones.

3a. etapa: REPRESENTACIÓN:

El niño está ya capacitado para controlar, comparar y coordinar sus acciones. El acto es ahora ya la realización de una intención.

Es el estadio de la representación y de la expresión.

2. Aplicación práctica

Los diferentes aspectos de la actividad educativa se han clasificado, en cada etapa, en orden creciente de dificultad. Esta clasificación es evidentemente arbitraria, ya que si las diversas situaciones de ejercicios descritas en los dos capítulos siguientes han sido experimentadas en forma paralela en niños normales y niños inadaptados, no serán obligatoriamente realizadas e integradas para todos los niños de la misma manera, ni en el mismo orden toda vez que cada niño es un ser único y la realización depende también en gran parte del educador.

Por otra parte, las situaciones propuestas no son otra cosa que indicaciones, fácilmente se pueden imaginar otras así como también transformar las situaciones de ejercicios, transponerlas, completarlas, etc.

Finalmente, existen obligatoriamente una serie de puntos comunes bastante importantes entre las diversas etapas.

De todas maneras, esta noción de etapa a realizar y a integrar antes de pasar a la siguiente, permite al educador la puesta a punto de programas adaptados al nivel de desarrollo del niño, le obliga a seguir las leyes y las etapas de dicho desarrollo, lo que creemos que no es desdeñable, y le ayudan además en la preparación de su trabajo, es decir, en la conducción de una acción educativa pensada en función del niño. Quede bien sentado que lo verdaderamente importante no es la realización sucesiva de tal situación de ejercicio después de tal otra en el transcurso de tal etapa, sino los *objetivos* que nos proponemos alcanzar a través de la acción educativa.



TEMA 2. *Reeducación a través del movimiento*

LECTURA: GENERALIDADES SOBRE LA REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ*

Las nociones de neurofisiología y de psicología, el estudio del desarrollo psicomotor y psicológico que hemos expuesto son necesarios para la comprensión del papel y del lugar de la educación y de la reeducación psicomotriz.

Como ya hemos visto, el individuo no se puede considerar como la asociación de dos elementos, cuerpo y psiquismo, sino como una unidad soporte y contenido dependientes tan estrechamente el uno del otro que forman en suma una sola unidad, y es a esta globalidad a la que se dirige la RPM.

Las estructuras del cerebro se conocen mejor hoy en día, así como su funcionamiento y su maduración progresiva. La ontogénesis resume además la filogénesis.

Mac Lean imagina tres niveles en su concepción del cerebro:

- 1) Reptiliano: tronco cerebral hasta los tubérculos cuadrigéminos.
- 2) Reptiliano más rinencéfalo cuyas proporciones se vuelven cada vez más importantes en los mamíferos.
- 3) Reptiliano, más rinencéfalo, más corteza cerebral: la complejidad de esta última es creciente hasta llegar a la gran proporción que alcanza en el hombre, quizá por el hecho de su prematuridad. Dirige una cierta cantidad de mecanismos muy complejos que culminan en la vida mental, el simbolismo, la conciencia.

Todas estas zonas del cerebro están estrechamente ligadas entre sí; ninguna es independiente del conjunto. El cerebro preside a la vez el mantenimiento de la vida vegetativa y el de la vida de relación que depende, por un lado, del medio exterior e interior y, por otro, del medio imaginario, y de las respuestas a los estímulos que

* S. Masson. "Generalidades sobre la reeducación psicomotriz", en: *La reeducación psicomotriz y el examen psicomotor*. Barcelona, Gedisa, 1985. pp. 28-48.

vienen de éste.

En el curso del desarrollo del hombre, la maduración atañe sucesivamente a estos diferentes "cerebros". Las regiones más complejas cubren, inhiben o facilitan las más arcaicas.

De la puesta en actividad de estas diferentes estructuras, regular y progresivamente resulta la armonía del desarrollo, que dependerá del potencial evolutivo del individuo y de la influencia del medio.

Al nacer, el niño es inmaduro. La estructuración progresiva estará marcada por un desarrollo desfasado de la motricidad y de la sensorialidad, de la afectividad y de las funciones superiores. Desde el período fetal hasta la edad adulta se manifiestan modificaciones morfológicas del sistema nervioso, cuya base sería para Ajuriaguerra la maduración individuante.

Algunos han podido considerar la evolución como lineal, como una yuxtaposición de niveles sucesivos.

Gesell defiende la hipótesis de una evaluación en espiral.

Coghill admite para la motricidad que los movimientos locales se individualizan a partir de movimientos generales.

Las hipótesis son, pues, numerosas. Actualmente se tiende mucho a precisar la importancia de las componentes innatas en relación con las influencias del medio, con la experiencia y el aprendizaje. El papel de las preprogramaciones gestuales u otras y la forma en que el medio actuará sobre ellas interesan mucho a los investigadores, en particular a los reeducadores y a los pedagogos.

En relación con esto, evoquemos el modelo de Changeux, que para Tabary "tiene el gran mérito de situar bien el papel respectivo de las organizaciones innatas y de las modificaciones adquiridas por la experiencia. No solamente lo esencial de la organización cerebral está establecido desde el nacimiento y permanece estable en adelante, sino que además todas las posibilidades de comunicaciones entre células están igualmente preestablecidas. Esto es cierto en cuanto a las fibras nerviosas y todas las sinapsis, muy numerosas al nacer. Inicialmente, y como consecuencia de las posibilidades exageradas de comunicaciones sinápticas, los circuitos nerviosos son, en parte, aleatorios y,



por consiguiente, están mal organizados. Por influencia del ejercicio, las sinapsis utilizadas por los comportamientos más frecuentes se refuerzan; las sinapsis muy poco utilizadas o no utilizadas tienden a desaparecer. Poco a poco, el número de contactos sinápticos disminuye, lo que conduce a una disminución de la aleatoriedad en el funcionamiento cerebral.

Actualmente las ideas han evolucionado y se piensa que existe una formación posnatal de sinapsis.

Sea lo que fuere, es el comportamiento vivencial del sujeto el que está privilegiado, de esta manera, en la inscripción cerebral, por lo que se hace sentir la influencia del medio de manera indirecta mediante la elección de los comportamientos más aptos para responder a las particularidades del ambiente.

Se puede resumir el modelo de Changeux en los puntos siguientes:

- El conjunto de los comportamientos posibles está prácticamente definido por el estado del cerebro en el nacimiento.
- El aprendizaje modifica los comportamientos iniciales más que imponer modelos exteriores.
- La base de la experiencia no tiene una correspondencia estímulo-respuesta sino una transformación de los nexos entre las diferentes estructuras cerebrales.

Es así como las estimulaciones propuestas por el medio se encontrarán con una organización que no es indiferente y que condicionará en parte las adquisiciones futuras. A pesar de que cada estructura esté más o menos programada al llegar a la madurez, debe ser utilizada para seguir siendo funcional, ya que si no corre el riesgo de desarrollarse insuficientemente o de degenerar. La influencia del medio es así puesta en evidencia. Este modelo recorta las hipótesis formuladas por los psicoanalistas, por Spitz y por Wallon.

Al nacer, las necesidades elementales se manifiestan y serán más o menos correctamente saciadas gracias a la madre, que representa lo esencial del medio en el cual está sometido el lactante. Muy pronto aparece una relación entre afectividad y expresión tónica y motriz, conocida desde hace mucho tiempo y sobre la que Wallon insiste mostrando la importancia de este diálogo tónico en la constitución de la personalidad afectiva que precede e influye, en el momento deseado, sobre las

adquisiciones ulteriores. Barbizet piensa que "el cerebro de un sujeto debe ser considerado como un órgano que adquiere y conserva experiencias vividas por este sujeto y le permite utilizarlas para hacer frente a cada situación nueva, en función de lo que ya ha adquirido"

Estas diferentes experiencias se grabarán en las distintas regiones del cerebro. Las zonas más importantes son las zonas de asociaciones formadas por neuronas corticales y subcorticales, que parecen desempeñar un papel fundamental en la vida de relación.

Estas constituyen no solamente una zona de asociación, sino también una zona de depósito, de memoria, en donde se acumula cierto número de informaciones adquiridas a lo largo de nuestras sucesivas experiencias vividas, y que serán utilizadas constantemente durante el curso de nuestros comportamientos cotidianos (Barbizet).

Se han podido poner en evidencia las diferencias comportamentales en el hombre, según el daño respectivo de los lóbulos frontales, de la región retrofrontal izquierda y de la región retrofrontal derecha. El depósito de experiencias de naturalezas diferentes en cada una de estas tres zonas, no es innato sino que resulta de una organización competitiva de los conocimientos, en el nivel de cada uno de los dos hemisferios, debido a la reunión preferencial de los engramas del lenguaje hablado, escrito, en un solo hemisferio, el hemisferio izquierdo en el sujeto diestro. Esta organización regional de los conocimientos prosigue durante toda la infancia y en la adolescencia los funcionamientos ya están establecidos. Esta regionalización de los engramas cerebrales se adquiere definitivamente (Barbizet).

Aprendizaje y vivencia no pueden estar disociados; el sujeto vive siempre una situación compleja, incluso si se intenta actuar sobre un punto muy preciso, gracias a un condicionamiento elemental. Esta vivencia con su nota afectiva cuenta frecuentemente mucho e influye en el establecimiento de la huella.

El aprendizaje se adquirirá más rápido cuanto más intensa sea la vivencia y mejor solicitada la afectividad. La reeducación psicomotriz deberá tener en cuenta estas ideas y utilizarlas para favorecer las adquisiciones y las adaptaciones.

Esta actúa psicológicamente, a diferencia de los



tratamientos medicamentosos y, probablemente, de las psicoterapias clásicas. Le interesa el funcionamiento celular y actúa sobre la organización de la multitud de contactos que las neuronas establecen entre sí gracias a sus sinapsis.

Los conocimientos adquiridos actualmente sobre el funcionamiento del sistema nervioso y las hipótesis, tales como las de Changeux, hacen pensar que tiene todas las probabilidades de ser eficaz y de desarrollarse en el futuro.

Igualmente actúa sobre el metabolismo como toda actividad física dinámica bien conducida, mejora las importantes funciones respiratoria y circulatoria e indirectamente la asimilación digestiva.

Ahora bien, la célula cerebral es sensible a las condiciones químicas a las que se la somete y los trastornos físicos de los enfermos metabólicos lo prueban ampliamente: las anoxias crónicas son un ejemplo interesante. Lentitud de ideación y confusión son la regla, en los sujetos con insuficiencias respiratorias crónicas, que pueden ser mejorados con diversos tratamientos, entre ellos la reeducación. Asimismo, los niños afectados de malformaciones cardíacas o de dificultades otorrinolaringológicas ven mejorar espectacularmente su coeficiente intelectual bajo, después de las intervenciones quirúrgicas curativas y de la reeducación. Es cierto que el problema metabólico está lejos de ser el único en juego, pero existe en gran proporción

En el mismo orden de ideas hay otros hechos interesantes:

- La experiencia del tercer tiempo pedagógico realizado en ciertas escuelas en donde la disminución de las horas dedicadas a la enseñanza intelectual y el aumento del tiempo reservado a las actividades al aire libre, a la educación física y al deporte permite a los niños realizar progresos considerables y rápidos en su desarrollo físico, su maduración afectiva y sus experiencias escolares. Sin duda, esto se debe en parte a un mejor desarrollo respiratorio, a un mejor estado de salud y oxigenación cerebral y, en parte, al placer de vivir con más libertad en un sistema relacional y pedagógico más válido.
- Otra experiencia del mismo tipo, en la IMP de La Sapinière. En este centro destinado a la re-

educación de niños o de adolescentes débiles se destinan numerosas horas a actividades al aire libre, a los juegos, a la gimnasia, a los deportes y a los trabajos manuales. La alimentación es correcta y el sueño, regular. En estas condiciones se verifica un desarrollo de la estatura y del peso muy rápido, muy importante, al que el corresponde, según el director del centro, el Dr. Riegel, una brusca mejora intelectual y afectiva, sin haber sido modificadas todas las otras condiciones y, en particular, el entorno psicoterapéutico, la educación, las reeducaciones y el contexto familiar.

En Estados Unidos, los responsables del método Kennedy para mejorar a los deficientes mentales han tenido en cuenta estas nociones. Las sesiones propuestas son muy dinámicas y sólo cuando una aceleración cardíaca y respiratoria suficiente se manifiesta por un acaloramiento notorio con transpiración y color rojo en las mejillas, se aborda el problema de los ejercicios psicomotores. Esta situación aumenta las capacidades de integración cerebral de los sujetos. Es cierto que la oxigenación no es la única causa y que el aumento de la vigilancia y las estimulaciones múltiples debidas a los movimientos desempeñan también su papel.

Dentro de las otras reeducaciones, en particular las basadas en juegos dinámicos como las que Dupont y Chomienne practican, la educación respiratoria está hecha correctamente. Lo mismo ocurre en todas las terapias dinámicas, ya sean rítmicas o de expresión corporal.

Aunque esta acción sobre las grandes funciones y el metabolismo no sea específica de la educación o de la reeducación psicomotriz, ésta no debe ser descuidada ya que es sin duda uno de los elementos de su eficacia.

Siendo así, su papel principal es evidentemente la armonización y la reestructuración de las funciones cerebrales por el lado de la motricidad, ya se trate de regulación tónica, de corrección de la posición, de armonía kinética o del comportamiento motor adaptado y teniendo en cuenta el papel subyacente de la afectividad solicitada por ello, que es inseparable.

"Movimiento y más movimiento", dice el doctor Hayden ¹ pensando en la reeducación de los deficientes mentales.



En efecto, el movimiento multiplica las estimulaciones y las respuestas y crea nuevos engramas susceptibles de ser usados posteriormente, sobre todo si este movimiento se ejerce en condiciones tales que prepare correctamente el sistema nervioso para otras funciones. También hay que tener en cuenta el aspecto cualitativo de este movimiento, que debe hacerse lo mejor posible. Hay que intentar armonizarlo en su forma y en su ritmo. Son necesarias la melodía kinética, la fluidez, la libertad, la eficacia del gesto y la buena adaptación a la finalidad. Por último, este tipo de movimientos armoniosos presenta a menudo las mismas cualidades que el gesto del deportista, del bailarín, del malabarista, que es bonito porque es el más puro, el más estricto y el más eficaz. Representa una especie de ideal hacia el que debería tender el gesto cotidiano. No se trata en absoluto de imitar servilmente un modelo sino de liberar el gesto al darle al sujeto los medios para conocerse mejor y expresar mejor su personalidad. La educación psicomotriz dará en lo posible libertad a esta expresión y suscitará la creatividad. Se dirige a todos, dotados o no dotados, sanos y enfermos, dándoles las bases y los medios para recobrar, en todas las circunstancias, las cualidades de los gestos perfectos que respetan las leyes de la fisiología introduciendo la personalidad entera. Al recuperar al sujeto por medio de la expresión corporal para tratar de mejorar el gesto, ésta puede regularizar el espíritu y preparar las estructuras del pensamiento conceptual. Esta técnica se dirige a los adultos y a los niños. En este segundo caso, interviene sobre un cerebro inmaduro, ayuda al desarrollo psicomotor y, cuando una etapa ha sido superada demasiado rápido sin que estén asentadas las funciones que le preceden, permite retroceder para cubrir una deficiencia que impide, a veces casi definitivamente, las adquisiciones ulteriores.

Las grandes etapas de este desarrollo son reconocidas por todos. Nosotros mostraremos que tipo de educación corresponde a cada una de ellas y permite mejorar un desarrollo normal y prevenir las dificultades eventuales que pudieran surgir. Veremos mas adelante lo que se puede esperar de la reeducación en los casos patológicos.

1. La educación psicomotriz

De los 0 a los 3 años, el niño depende estrechamente del medio y, en particular, de su madre o de su sustituta. El problema relacional es, pues, primordial. Hemos visto la importancia atribuida por el psicoanálisis a las relaciones entre la madre y el niño, que van a condicionar todas las adquisiciones fundamentales, en particular el esquema corporal y las nociones de espacio y de tiempo.

De los 3 a los 6 años, el niño comienza a racionalizar, y este período es crucial en la evolución futura. El niño frecuenta a menudo el jardín de infantes, en donde la educación se basa en la psicomotricidad. A esta edad se constituyen las bases que le permitirán acceder al simbolismo y al pensamiento conceptual. El problema afectivo importante siempre se entrevé y la afectividad y la espontaneidad son constantemente exigidas.

Hemos pedido a la Sra. Roussat, directora de jardín de infantes, que tuviera la amabilidad de referirse brevemente a esta educación.

De los 6 a los 12 años aparecen las posibilidades de abstracción, se unen la imagen visual del cuerpo y la imagen kinestésica; el niño es capaz de interiorizar la imagen de su cuerpo, lo que le permite acceder al simbolismo y a la abstracción.

En este período, el elemento afectivo y relacional todavía es importante, aunque menos, ya que se trata del período de latencia de los psicoanalistas. Es en ese momento cuando se pueden hacer las experiencias motrices más sutiles y las coordinaciones más complejas. Los automatismos se adquieren relativamente pronto y dejan huellas definitivas. Si este dominio es favorable a los aprendizajes gestuales, corresponde también al período escolar y al de las adquisiciones fundamentales en este campo. Ahora bien, estas últimas pueden ser mejoradas por medio de una educación psicomotriz asociada que tenga en cuenta la evolución afectiva. Los grandes pedagogos como Montessori, Decroly y Freinet lo han valorado perfectamente. Actualmente, Lapiere y Aucouturier se dedican a hacer experiencias en un centro pedagógico experimental. Su trabajo está resumido en un libro que acaban de publicar: *Du vécu à l'abs-trait à travers l'éducation psychomotrice. Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*, en el



que la vivencia sensorio-motora es utilizada para facilitar el acceso al símbolo.

Después de los 12 años: en la adolescencia la maduración sexual modificará al individuo, la sexualidad volverá al primer plano, así como la afectividad; se replantea el problema del esquema corporal, de la imagen de sí mismo y de su integración, y de su aceptación en razón de las modificaciones morfológicas y rápidas que sufre el sujeto. Estos adolescentes frecuentan a menudo las escuelas secundarias. Hemos pedido a Raymond Jacquenod² que relatara la experiencia que realizó en el instituto de Montgeron. Propuso asociar a los estudios secundarios clásicos una educación psicomotriz muy activa basada en la educación deportiva, rítmica y en los trabajos manuales. Los éxitos espectaculares de los alumnos en los exámenes, y en particular en el bachillerato, y su buena inserción social demostraron la eficacia.

En la edad adulta y en la vejez el entrenamiento de la psicomotricidad no debe ser abandonado. Permitiría indudablemente una mejor salud física y moral a los que la practican.

Es cierto que antiguamente la educación psicomotriz se hacía relativamente con facilidades, sobre todo en el campo, y que todos los eruditos métodos educativos se hallaban reemplazados por la espontaneidad del juego, las danzas tradicionales, los cantos, los movimientos de los oficios y las artes marciales. Todas estas actividades que utilizan el cuerpo y que implican al mismo tiempo toda la personalidad tuvieron y tienen siempre una eficacia real. Se fueron elaborando a lo largo de siglos y desde hace milenios han resistido al paso del tiempo; están, pues, adaptadas al hombre. Como ejemplo podemos citar al taiki, fruto de experiencias muy antiguas y de largas meditaciones en los monasterios chinos, los cantos de los oficios, las danzas folklóricas, etc., que representan actividades que contienen ya todo lo que los descubrimientos recientes han evidenciado a propósito de la psicomotricidad. Sin lugar a dudas son utilizables del mismo modo que los métodos gimnásticos más modernos y más científicos, el entrenamiento deportivo, la danza y cualquier tipo de juego. Estos métodos, bien elegidos, son eficaces en todos los períodos de la vida y hasta una edad muy avanzada, y todos

los sujetos llamados normales pueden disfrutar de ellos. Pero de hecho, son escasos los que los practican. La profilaxis de los trastornos somáticos y psíquicos por medio de las actividades físicas está lejos de ser realizada actualmente, lo que es una lástima, ya que su eficacia es segura y está demostrada con las experiencias hechas con la tercera edad.

Ante estas dificultades de ser, ante el *surmenage*, ante los problemas psicológicos diversos y el derroche de energía, algunos autores como Jacobson, Feldenkrais y Gerda Alexander intentaron encontrar métodos en los que los ejercicios corporales permitieran, a la vez, mejorar el cuerpo y actuar sobre el psiquismo y la afectividad. Concebidos en un principio para sujetos normales y adultos de todas las edades, han servido de base para la terapia acertada de algunos enfermos e inspiraron métodos aplicables al niño. Creemos que estos métodos serán todavía más eficaces, ya que el cerebro del niño es particularmente maleable.

2. La reeducación psicomotriz

Abordemos el problema de la patología. Todas las técnicas son utilizables en reeducación: folklore, juegos espontáneos, danza, artes marciales, deportes y métodos de educación física, siempre que constituyan un medio y no un fin en sí mismo y que aporten, al igual que las técnicas psicomotrices más clásicas, el material gestual utilizable en una reeducación mucho más global.

Estas técnicas de acción y movimiento se dirigen a sujetos "que no son como los otros" (Jean Dublineau). Algunos de ellos no alcanzan un nivel suficiente desde el punto de vista motor, psicomotor o psicológico que les permita realizar los movimientos que incluyen. Será necesario, pues, retomarlos por la base en el nivel más simple. Ellos no pueden gozar de la educación clásica, ni de los juegos tradicionales, si bien éstos podrían constituir una forma de reeducación muy válida, casi espontánea, sin haber sido preparados por medio de un entrenamiento más elemental.

Cada enfermo es un caso particular. No tiene ni las mismas posibilidades, ni los mismos problemas afectivos, ni el mismo potencial evolutivo que los demás.



Por cierto, estos enfermos no tienen lesiones orgánicas precisas, salvo algunos, pero son deficientes e inadaptados, y si por casualidad tienen una lesión, no es a la RPM a lo que se dirige este déficit específico, sino a las consecuencias que ese déficit puede tener en la adaptación general del individuo.

Será necesario, pues, actuar conjuntamente sobre la evolución neurológica y la maduración afectiva. Ahora bien, en estos sujetos, las etapas conocidas de desarrollo normal tienen poca significación y la edad real, poca importancia.

Habrá que hacer una evaluación que permita juzgar el grado de maduración neurológica y psicomotriz, medir el coeficiente intelectual y estimar el trastorno o retraso afectivo, sin olvidar que la profundidad del trastorno tiene más importancia que la edad real. Será preciso saber si el problema afectivo es la causa de los trastornos somatizados o, por el contrario, si el trastorno psicomotor ocasiona una reacción afectiva que lo agrava. Es muy importante también tener una noción precisa de las condiciones de vida del enfermo y de sus relaciones con la familia, de su comportamiento en la escuela y de su inserción social.

La terapia, que se ocupará de las dos vertientes, será más o menos relacional según el tipo de enfermos de que se trate. Toda la gama es posible, desde una psicoterapia analítica de base corporal que sólo puede ser practicada por un médico psiquiatra experimentado, al aprendizaje casi puro, suficiente para un sujeto que tiene pocos trastornos de personalidad. Sin embargo, este aprendizaje debe realizarse en una atmósfera afectiva de calidad, que suscite una vivencia real y agradable e incite al sujeto a que se anime a expresarse y a proseguir estos ejercicios que deben ser repetidos con frecuencia para ser eficaces.

Si bien cada enfermo es distinto de los demás y si bien las enfermedades que dependen de una reeducación psicomotriz pertenecen a síndromes muy diferentes, hay algunos puntos comunes sobre los que esta reeducación puede actuar: mal control del tono muscular, mal control respiratorio, desconocimiento de sí mismo y de su cuerpo, mala aprehensión del espacio y del tiempo, a menudo lateralidad mal establecida, dificultad de interiorización, de control; inhibición, perseveración e inestabilidad. Ahora bien, en todos los métodos

que expondremos sucintamente, pertenezcan o a la tradición o a los métodos científicos o a las técnicas de reeducación psicomotriz, se encuentran procedimientos que permiten mejorar todos estos puntos y que el reeducador elegirá sin duda, en función de su propia personalidad, del caso particular de cada enfermo y de la necesidad de renovación y diversidad, a lo largo de la reeducación, para que se mantengan el interés y el deseo de proseguir.

Los ejercicios corresponden a las diferentes funciones que la evaluación psicomotriz examina. En ningún caso hay que utilizar los tests de la evaluación como ejercicios. No tiene ningún sentido y los vuelve naturalmente inutilizables.

Es evidente que al operar de manera analítica y dirigiéndose a cada una de las funciones de la psicomotricidad se espera actuar racionalmente, pero se puede caer en el peligro de no hacerlo suficientemente sobre la totalidad y de no dejar suficiente espacio a la espontaneidad. De hecho, puede asociarse la realización de ejercicios precisos a la creatividad y la espontaneidad. Todo depende de la manera de proponer la reeducación. A menudo es posible suscitar los movimientos necesarios como respuesta a una situación creada por el enfermo o por el reeducador. La actividad obtenida gracias a una situación relacional válida puede ejecutarse sin embargo, de una manera muy precisa y con un objetivo neurofisiológico dado. Si la técnica o el método de donde se extrae el ejercicio tiene poca importancia, la manera de ejecutarlo tiene mucha. El movimiento debe ser correcto, así como la actitud desde el punto de vista de su ejecución. Este debe ser suscitado u ordenado de tal manera que permita su realización de la mejor forma, lo cual es estimable para el enfermo.

Es conveniente, pues, ordenar hacer un ejercicio lo suficientemente simple como para que sea realizable y lo suficientemente complicado como para que llame la atención y requiera cierto esfuerzo. Además, una programación en la que las dificultades se vayan aumentando en forma progresiva, en sesiones sucesivas, permite un aprendizaje más eficaz.

A lo largo de esta reeducación que debe ser esencialmente motriz y dirigirse al cuerpo, se establece necesariamente un diálogo entre reeducador y reeducando, que será importante para el éxito del tratamiento. Muy a menudo, sólo implica,



como en cualquier buena relación entre profesor y alumno, atención y disponibilidad recíprocas, y por parte del maestro, paciencia y oído. Si bien no se debe expresar ningún juicio, una neutralidad demasiado fría no parece ideal. Dinamismo alegría y autoridad no son rechazables. El reeducador constituye una referencia estable y de seguridad. Esto es con mucha frecuencia muy importante para los enfermos en los que la ansiedad es a veces masiva. La confianza que se establecerá en forma progresiva permitirá avanzar y comenzar una mejora de los comportamientos sensoriomotores, de modo que el sujeto se sentirá aceptado y hasta amado.

La comunicación se instaure en el nivel corporal y prepara para el simbolismo. Está constituida por signos e intercambios corporales que expresan afectividad, inconsciente, vida fantásica y vida consciente, sin valerse del lenguaje hablado. Permite ir más lejos o más cerca de la expresión verbal y, eventualmente, prepararla. La palabra cobra su valor de comunicación gracias a esta relación corporal. También es aconsejable, con motivo de los ejercicios, hacer verbalizar y expresar al sujeto su acción y su vivencia (J. DUBLINEAU).

El acto, en efecto, sugerirá y desencadenará la palabra, las palabras o la frase que lo ilustra y de esta manera se realizarán el descubrimiento y la comprensión del concepto.

La verbalización, cuando es posible, permite examinar si el sujeto ha integrado correctamente las sensaciones y percepciones que vienen del medio exterior y, sobre todo, si ha prestado atención y experimentado las diversas sensaciones corporales que se intentan traer a su conciencia.

Permite controlar si el objetivo psicológico y conceptual del ejercicio propuesto se ha alcanzado. Por ejemplo, si el sujeto ha comprendido las relaciones entre el espacio vivido que se le pidió que recorriera, el espacio imaginario que se le pidió que describiera y el espacio representado que eventualmente se le pidió que realizara por medio de un plano o un dibujo sobre una hoja de papel.

Por último, la conversación durante o después de la sesión es una ocasión para que el enfermo exprese su vivencia interior. Se trata de tocar el fundamento mismo de la personalidad. Si la expresión corporal es con frecuencia un signo interpretable para el reeducador, conviene confrontarlo con la impresión personal del paciente. Es un tra-

bajo muy enriquecedor para el terapeuta y el reeducando pero es difícil de llevar a cabo sin una formación previa. Es indudable que se tocan problemas muy importantes y que es necesario comprenderlos y saber hasta qué punto el reeducador está implicado, y para esto los hallazgos del psicoanálisis son esenciales. Para comprender las relaciones que se instauran, los reeducadores deben conocer el papel del inconsciente, la evolución de la afectividad y la importancia de las transferencias y las proyecciones. Pero ellos no deben aplicar la cura psicoterápica analítica habitual. La mayor parte no están formados para realizar esta terapia y los enfermos que les son confiados no lo son para esto. No pueden y no deben, en ningún caso, aprovechar la sesión de reeducación psicomotriz para hacer una psicoterapia clásica encubierta. Si el terapeuta debe comprender la importancia de la afectividad y su evolución, no le es posible, en razón de su formación, interpretar. Esta interpretación, a menudo, sólo es el reflejo y la proyección de sus propios problemas, a menos que haya recibido una formación adecuada y controlada.

El aporte de la etología es quizá muy importante en la formación de los psicorreeducadores. Aplicando al estudio del comportamiento humano las técnicas de observación rigurosas de la actividad espontánea del animal en su medio natural, estos investigadores descubrieron perspectivas muy interesantes y precisas de nociones que pueden ser utilizadas con provecho en la reeducación psicomotriz. Los trabajos de Montagner sobre la comunicación y la etología humana son de una importancia considerable, así como los de Cosnier

El diálogo, la relación y los intercambios dependen evidentemente del terapeuta y del enfermo. Con frecuencia, no existen problemas en la relación ni con algunos débiles y retardados psicomotores, ni con retardados motores, ni con los niños que eventualmente presenten trastornos de lenguaje, de escritura o de lectura, que no son síntomas de trastornos más profundos de la personalidad. Esta se puede comparar un poco con la que, creada por la disponibilidad recíproca se establecería con niños normales. El reeducador en posesión de su técnica, capaz de ejecutarla y de dominar su cuerpo puede suscitar de esta manera en el otro el deseo de identificación y de intercambio.



En los sujetos muy dañados en su comportamiento o en su afectividad, en los neuróticos o en los psicóticos, la dificultad de ponerse en relación es mucho más grande. Si la comunicación es difícil de establecer a causa de los grandes trastornos de la personalidad del enfermo, no es menos cierto que, a menudo, el tratamiento corporal es el mejor o el único posible. Durante la primera época de la reeducación se observa al enfermo de un modo muy sutil. Esto permite conocerlo y encontrar las vías que eventualmente den lugar a tratamiento. El juego espontáneo y las actividades motrices en forma de juego ponen al sujeto en relación con los objetos y los otros. Los movimientos espontáneos, dinámicos y la expresión del cuerpo inmóvil o en acción, es decir, la comunicación por medio de otros signos que no sean los del lenguaje hablado, estarán presentes durante el primer tiempo y permitirán que la relación se establezca. La reeducación en grupo tiene mucho interés, al multiplicar los intercambios y las estimulaciones. Esta es preferible si se tiene en cuenta, sin embargo, que un cuidado individual, puede terminar siendo necesario.

Algunos quisieran manipular el material que le suministra el enfermo, rechazan la técnica corporal y se dirigen hacia una psicoterapia verbal. Por el contrario, otros permanecen totalmente ignorantes del problema relacional y a través de técnicas más o menos prudentes proyectan también su personalidad y "manipulan a distancia" (B. Jolivet). Finalmente, estas dos actitudes dan muestras de una cierta inadaptación y rigidez iguales, cuyo origen es semejante: fragilidad de la personalidad. Son adoptadas para rechazar un verdadero contacto. Sólo son medios de defensa y de distancia que los terapeutas ponen entre ellos y el enfermo.

Entre estos dos polos existe una justa medida que es aconsejable para los reeducadores.

En este tratamiento corporal, la reeducación debe tener en cuenta no solamente la relación concreta sino también la relación fantásica.

S. Lebovici con respecto a este tema dijo: "La génesis de los diferentes trastornos de la organización mental está sostenida por la amenaza y el temor de perder el objeto. El sujeto tiene miedo de perder el objeto de amor y lucha contra la depresión que esta amenaza constituye para él. La angustia es el síntoma del temor a la pérdida del

objeto y es esta angustia la que modificará y dificultará cualquier adquisición. Por consiguiente será importante restablecer esta relación objetal. La reeducación psicomotriz se trata de una psicoterapia privilegiada, en la que se pone en juego el cuerpo, pero en la que la transferencia tiene más importancia que la técnica de apoyo"

Para S. Lebovici, con frecuencia, por ejemplo, los trastornos de la marcha son debidos a una dificultad relacional entre la madre y el niño. El momento en que el niño va a comenzar a caminar es un momento privilegiado, en el que reencuentra a su madre y quiere complacerla. El niño se desarrolla en relación con el medio que lo rodea, con lo que espera de él, y se integra a la vida fantásica de la madre. Son estas dificultades de organización las que es siempre necesario considerar cuando uno empieza una reeducación motriz.

B. Jolivet, en función de la definición muy abierta que da de la motricidad (motricidad en relación y relativamente restrictiva, motricidad enfocada como traductor esencial de actividades pulsionales y presa en la red de la relación de objeto) enfoca igualmente el problema de la relación en su desarrollo concreto y en su nivel fantásico.

"Si el desarrollo psicomotor debe ser estudiado en sus componentes aleatorias, en sus utilidades ligadas al equipamiento, también debe ser incorporado en lo imaginario, quizá previamente al reconocimiento mismo del objeto exterior. El acto motor, considerado como la traducción de las actividades pulsionales, no puede escapar a la expresión fantásica de estas últimas y, probablemente, en el nivel más bajo de actividad. Es, por ejemplo, considerar un proceso, sin embargo, que se desarrolla en el plano de la experiencia perceptiva y que encuentra su esencia en lo imaginario. Se puede limitar la relación de objeto al ambiente percibido en su realidad sensorial, pero comprendiéndola bien en el mecanismo proyectivo que, en el momento de la evolución, se manifiesta en un punto de reencuentro adentro y afuera y en el que la representación del mundo se adapta a la forma misma de la vivencia corporal".

"Podemos suponer que en la interacción con el objeto se producen inadecuaciones entre la proyección fantásica y el objeto percibido. Y se hace imposible o difícil todo desarrollo armonioso del equipamiento en sí mismo. Se conocen, además, las



consecuencias que pueden producir las relaciones con un mal objeto, consecuencias observables en todos los niveles de la organización del ser y que encuentran a menudo una expresión psicomotriz particular”.

Se tratará, pues, de restablecer ante todo esta relación por la vía indirecta de la reeducación particular, ya que ésta es importante para el cuerpo y su neuromotricidad.

Aunque la relación parece esencial para muchos psiquiatras, en ciertos casos plantea el problema de los límites delicados entre psicoterapia clásica y ciertos tipos de reeducación psicomotriz, cuya eficacia no es discutible, pero cuyo marco debe estar bien delimitado.

La reeducación está hecha, pues, de la asociación indisoluble entre relación y técnica. Es necesario conocer la importancia de los problemas que plantea la relación entre los individuos y su importancia para el éxito de una reeducación y no rechazar los intercambios, pero utilizar una técnica verdaderamente gestual y motriz. Hay que conocer varias técnicas, conocerlas realmente y haberlas practicado uno mismo con el fin de proponer la que mejor conviene en función de la situación.

Vamos a examinar ahora el aspecto técnico de la reeducación, indisociable, repetimos, del aspecto relacional.

Las técnicas son variadas. Esperan actuar sobre los comportamientos sensoriomotores e intentan transformarlos. Su objetivo no sólo es la mejora de éstos si no también la armonización de la afectividad, de la vivencia concreta o fantasiosa, el aumento de las capacidades mentales duraderas y sobre todo la generalización de estas adquisiciones al conjunto de las actividades del individuo.

La motricidad se basa en actividades reflejas automáticas y voluntarias solicitadas a diferentes niveles según las circunstancias, sabiendo que el córtex juega un papel preponderante. La actitud, el reposo o tiempo de adecuación preparatorio y el movimiento, inseparable de la sensibilidad y la sensorialidad, serán las vías de trabajo de estas técnicas. Intentarán observar y actuar sobre los dos aspectos transitivos orientados hacia la finalidad y el objeto expresivo, es decir, comunicación y lenguaje. Según los casos y los objetivos perseguidos, actuarán más sobre los reflejos, o más bien sobre la actividad automático-voluntaria.

En efecto, entre los procedimientos que apuntan

a mejorar la sensoriomotricidad:

1) Es interesante requerir la actividad refleja con el fin de permitir al sujeto realizar lo que no podría hacer voluntariamente. Los reflejos de postura, por ejemplo, pueden utilizarse para obtener la rectificación de una mala posición adquirida por un hábito desfavorable.

Los reflejos condicionados forman la base de la reeducación que propone Jean Dublineau. Tienen la ventaja de que permiten una regulación del sistema nervioso y respuestas bien organizadas en el tiempo. Los ejercicios deben realizarse en condiciones extremadamente rigurosas. La sesión en la que se introducen no debe ser, sin embargo, totalmente dirigista y puede tener en cuenta las motivaciones y la espontaneidad.

2) Es válido utilizar los automatismos, ya que constituyen la base de la motricidad en el hombre y están intrincados con los movimientos voluntarios. El córtex tiene siempre una influencia sobre esta motricidad.

Estos comportamientos automáticos revelan a menudo la personalidad profunda del sujeto y las dificultades relacionales eventuales que pudo encontrar durante su expresión o su adquisición. La observación de esta motricidad espontánea es muy importante y entra dentro del examen psicomotor.

Estos automatismos a veces son correctos y otras veces, de mala calidad. Son, pues, susceptibles de ser utilizados tal cual o de ser modificados. En estos actos con una componente automática preponderante, el niño, al igual que el adulto o el campeón, puede olvidar su cuerpo integrado en la acción e interesarse sólo por el resultado. Esta forma de obrar tiene, sin embargo, el interés de suscitar numerosos gestos y multiplicar los estímulos y las respuestas. Los movimientos son globales, integran todo el cuerpo; implican por igual la afectividad y la imaginación, exigen espontaneidad, pero por el contrario apelan poco a la interiorización y a la toma de conciencia.

Cuando los automatismos no son correctos, pueden modificarse de diversas maneras:

Por ejemplo, modificando la situación relacional el movimiento va a liberarse mientras se traduce la mejora de la afectividad.

Pero con frecuencia esta simple transformación de las condiciones afectivas, si bien es necesaria, no



es suficiente. Hay que proponer entonces situaciones que entrañan una corrección inconsciente. De esta manera, la regulación del tono muscular se hace automáticamente en los sujetos inducidos a concentrarse en su respiración o en la forma del movimiento que están realizando. Esto se produce igualmente cuando deben adaptarse al movimiento de alguien, al hombre, en los deportes de lucha, o a un animal, a lo largo de las reeducaciones por medio de la equitación. La mejora del equilibrio se provoca, por ejemplo, por medio del desplazamiento del soporte sobre el que está situado el alumno: una alfombra, una pelota grande, una bicicleta o esquíes. El afinamiento de la prensión se hace gracias a la manipulación de objetos cuyas características provoquen el movimiento adecuado.

Finalmente, es posible modificar estos automatismos transformándolos en movimientos voluntarios. Haciendo tomar conciencia de las diferentes secuencias del movimiento y de las sensaciones que éstos provocan, controlándolos de manera constante y descubriendo los defectos y las correcciones posibles, el movimiento se mejora. Hay que repetir la nueva coordinación, controlada tal como se ha dicho, con el fin de automatizarla, pero esta vez, realizada correctamente. En este tipo de reeducación muy libre y que utiliza preferentemente los automatismos, vemos que de vez en cuando no se puede prescindir del movimiento voluntario, ya se trate del desencadenamiento del movimiento y del objetivo perseguido o, por el contrario, de un movimiento voluntario controlado en todas sus secuencias.

Una última ventaja, y no la menos importante, de la utilización de la actividad con un alta componente automática es la liberación y el enriquecimiento de los movimientos al poner al sujeto en situación de actuar y al dejarle elegir la solución. De esta manera se conserva la capacidad creativa, se provoca la emergencia de largas secuencias automáticas y se respeta el lado expresivo. Las relaciones entre lo innato y lo adquirido parecen estar influidas favorablemente por esta forma de trabajo.

3) Es interesante utilizar el movimiento con una componente voluntaria preponderante y la técnica analítica de aprendizaje de un movimiento nuevo. En estos casos, el movimiento voluntario

se solicita constantemente y constituye la base misma de la reeducación, debido a su importancia en la experiencia o en el aumento de la toma de conciencia del cuerpo por parte del sujeto, de sus capacidades de interiorización, de atención, de concentración y de sus posibilidades de representación mental. El movimiento voluntario se caracteriza por la existencia de una imagen motriz, una especie de programación de movimientos futuros y, por otra parte, de la imagen de los movimientos ya realizados y memorizados, formados por residuos de sensaciones kinestésicas a las que el sujeto prestó más o menos atención. El movimiento podrá realizarse y después mejorar poco a poco con la confrontación de estas dos imágenes (esquema del movimiento a realizar, residuo kinestésico del movimiento antiguo) y de las sensaciones resultantes de la ejecución del movimiento en curso. La finalidad de la reeducación no es solamente la adquisición de un movimiento armonioso que se automatice en las secuencias intermedias y libere al individuo y que sólo deja a la voluntad el desencadenamiento y el final del movimiento así como su control. También es interesante trabajar en el nivel de las operaciones del aprendizaje en sí mismas. Precisamente esto permite al sujeto tomar conciencia de la imagen del movimiento y de las sensaciones que éste provoca y, sobre esta base, prestar atención a su propio cuerpo y constituir así una imagen más rica. Es la forma que utilizan muchos educadores y reeducadores, en particular, Feldenkrais. Este se dirige a adultos normales, de quienes se propone aumentar la conciencia del cuerpo. Sugiere verbalmente los movimientos, los describe pero no los muestra y obliga al sujeto a pasar del simbolismo del lenguaje a la representación mental del movimiento a realizar. En ese momento se ejecuta el movimiento. Exige a cada uno que siga con atención las sensaciones que éste provoca y que las integre memorizándolas. Por último, pide que se imagine este movimiento en la parte opuesta del cuerpo, de manera que se programe en relación con el proyecto propuesto. Con frecuencia, el movimiento es realizado correctamente en el primer intento, gracias a este procedimiento. El movimiento no está localizado en



un solo segmento; a menudo entran muchas articulaciones en juego, pero el movimiento de partida y el de llegada están muy bien precisados y la acción se realiza entre estos dos movimientos definidos y conscientes. Habitualmente es una especie de vaivén, una oscilación entre dos movimientos idénticos que permiten obtener un juego de similitudes y antagonismos que regulan el tono y lo disminuyen. De esta manera se realizan el aprendizaje del movimiento, el de la toma de conciencia del cuerpo y el de la relajación.

El problema es un poco más complejo cuando se trata de niños, sobre todo si son deficientes mentales. El lenguaje verbal puede no ser utilizable. En este caso, Dupont ³ propone utilizar medios más concretos para llamar la atención del niño sobre las sensaciones que percibe a lo largo del movimiento, como por ejemplo atar un pañuelo alrededor del segmento que nos interese.

La interiorización se adquiere poco a poco y se mejora en el sujeto normal y en los sujetos patológicos, pero el problema es evidentemente más arduo en este último caso. Esta es apropiada para enriquecer al sujeto con esquemas motores, para multiplicar sus experiencias motrices y para intentar dejar huellas en la memoria por medio de la repetición, que es importante para todos, pero absolutamente necesaria en el caso de los niños deficientes. Estos últimos son particularmente pobres en imágenes mentales y en esquemas motores. Al contrario, en los otros niños conviene, a menudo, recurrir a la espontaneidad para que ellos mismos encuentren las eventuales soluciones al problema creado por la situación.

4) Hacer poner bajo control voluntario los movimientos automáticos o reflejos. En algunos métodos, aunque el automatismo sea adquirido y correcto, se propone el control de este movimiento en todas sus secuencias en forma permanente y voluntaria. De este modo, en el yoga y en el taiki se induce al alumno a controlar de manera constante el movimiento, de prestar atención y ejecutarlo como si se tratara de la primera vez, lo que permite obtener un aumento de las capacidades de concentración y, por vía refleja, una disminución del tono en el conjunto del cuerpo.

Algunos métodos de relajación centrados en la

no-acción en forma permanente y en la atención constante permiten igualmente una constitución progresiva de la imagen del cuerpo muy precisa y una disminución refleja del tono que se suma a la querida o buscada por el sujeto.

Se puede pedir que se preste atención a los actos reflejos como la respiración. Esta simple concentración en la respiración la modifica. Es muy frecuente ver a los sujetos, al cabo de cinco o seis movimientos respiratorios en los que se concentraron, una modificación del ritmo y la amplitud de éstos. La respiración es más amplia y el diafragma más claramente importante. El sujeto puede ir más lejos y modificar voluntariamente el movimiento respiratorio. Esta atención rígida al movimiento respiratorio aumenta la capacidad de concentración, disminuye la ansiedad y disminuye igualmente el tono de la musculatura periférica. La sensación mediana, central de la respiración hecha consciente, es utilizada por Marie-Louise Orlic para intentar reunificar la imagen del cuerpo de los psicóticos.

A lo largo del movimiento ya comenzado, ya sea automático o voluntario, pueden intervenir estimulaciones. La inhibición voluntaria, el bloqueo, hasta la aceleración o el cambio de ritmo de este movimiento son, desde todo punto de vista, interesantes de considerar. En efecto, este control muy preciso del córtex sobre la motricidad que existe en los sujetos capacitados o entrenados falta muy menudo en los sujetos normales y prácticamente en casi todos los enfermos. Por consiguiente, será necesario que el entrenamiento sea muy activo en estos últimos para que las inhibiciones que alargan el tiempo de respuesta y las perseveraciones que hacen que se prolongue el movimiento después de la señal de detención desaparezcan y para que la inhibición voluntaria se realice en buenas condiciones. Inhibición involuntaria y perseverancia expresan una falta de control que está con frecuencia ligada, como lo demostró Wintrebert, a los problemas afectivos, pero que sin embargo se mejoran por influencia del aprendizaje.

El control voluntario del movimiento permite el aumento de la vigilancia y atención. Con respecto a este tema, citaremos los trabajos del Prof. Horande.

Horande, profesor en la Facultad de Caracas, señala la importancia de la sensación corporal con-



sciente en el aumento del estado de atención, provocada por el movimiento. "La sensación corporal, que para nosotros engloba las informaciones suministradas por los receptores musculares, tendinosos y articulares y las de los receptores de la somestesia no es un dato cognitivo que utilicemos en la vida corriente. En efecto, el conjunto de estas informaciones periféricas es transmitido de manera inconsciente a los centros de regulación automáticos. En el campo puramente motor, el sistema aferente que permite la adaptación de los movimientos (acciones y movimientos a una situación dada) liga entre sí de alguna manera, los diferentes puntos del cuerpo y regula su variación relativa témporo-espacial. Los mensajes suministrados por este sistema forman parte del esquema motor y se podría decir que son la parte sensible y real de éste. En la vida cotidiana, cuando los estímulos son lo suficientemente intensos, despiertan en nosotros este tipo de sensación. A su vez, éste nos llama la atención y nos obliga darnos cuenta en alguna medida de la existencia de nuestro cuerpo. Por consiguiente, es accidental e inutilizable, ya que no se puede controlar en condiciones normales. Sin embargo, por sus relaciones con la atención y los estados de conciencia y por las informaciones que aporta, tiene una importancia práctica considerable, particularmente para aquellos que se ocupan de la reeducación".

En consecuencia, es importante educar esta atención en el entrenamiento y puede ser ayudada por los métodos que le permiten tomar conciencia de su cuerpo. "Atención y conciencia del cuerpo están íntimamente ligadas; la educación de la atención incluye la conciencia del cuerpo y ésta depende de los progresos de la atención a lo largo del entrenamiento. La sensación corporal percibida conscientemente desempeña el papel de punto de apoyo, sentido como real y concreto, y sostiene los esfuerzos de atención voluntarios hechos en pro de establecer una conexión normal entre el centro y la periferia. Es una especie de somatización de la atención. Permite transformar la palabra atención en un dato perceptible para el sujeto, es decir, en un dato que puede utilizar".

Este razonamiento conduce a Feldenkrais a proponer ejercicios físicos para aumentar la conciencia de "su cuerpo" y las posibilidades de atención voluntaria. La preeminencia de esta atención dirigida

hacia el cuerpo permite además al sujeto liberarse del stress, tanto si viene de su imaginación y de su vida interior como si viene del medio exterior. Así, el cuerpo se perfecciona y el cerebro se organiza para mantener su equilibrio.

Siempre se consideran los aspectos transitivo y expresivo del movimiento. Por otra parte, éstos están constantemente imbricados. Toda acción, todo movimiento, es una expresión corporal consciente o no, observable y hasta interpretable. La actividad automático-voluntaria, base del comportamiento humano es particularmente rica en signos.

La vertiente expresiva del movimiento puede ser, en algunos casos, la preocupación principal de algunas reeducaciones: juego, expresiones corporales diversas, mimo e interpretación musical. Tanto el aspecto catártico como el de comunicación no verbal son interesantes en las expresión de la vivencia interior, de la afectividad y de la imaginación. Para el estudio del aspecto de la comunicación no verbal es muy importante el conocimiento de los trabajos de Montagner y de Cosnier.

Así menos afixado por sus problemas afectivos y sus fantasmas, dotado de una mejor facultad de concentración, el sujeto se interesa más fácilmente por lo que lo rodea y se comunicará con mayor naturalidad. Espacio corporal, espacio cercano de aprehensión y de manipulación, espacio lejano de orientación y de desplazamiento se cristalizan. Este espacio vivido puede ser representado. Este paso de la vivencia a lo simbólico se hace en forma progresiva en el niño normal, que a medida que construye su esquema corporal se vuelve más capaz de imitar un movimiento y alcanzar, así, el estadio operatorio. En este nivel el papel de la reeducación y la educación psicomotriz es primordial, al ayudar a franquear este paso que le permitirá las adquisiciones ulteriores: lectura, escritura, matemática, representación cartográfica, dibujo, etc. Con frecuencia, los enfermos tienen enormes dificultades para superar esta etapa. De ahí el interés de volver constantemente a lo concreto y a la vivencia y multiplicar los ejercicios en los que la acción sea seguidamente representada por medio del dibujo y después, verbalizada. Este paso esencial en el niño no puede ser descuidado en el adulto o en el anciano, a pesar de que cumpla un papel completamente distinto. Permite el análisis de la



vivencia, mantener las capacidades intelectuales por medio del entrenamiento y desdramatizar las situaciones gracias a este tratamiento corporal

Si la manera de proponer el movimiento y su forma es interesante, su desarrollo en el tiempo lo es igualmente. La vivencia sensoriomotriz permite comprender este elemento sutil que presenta el paso del tiempo. El pasado, el presente, el futuro, la duración, la rapidez, la aceleración, la detención y la clasificación por series, pueden ser concretadas por medio del movimiento y relacionadas con las nociones espaciales mucho más fáciles de comprender, ya que el movimiento se realiza a la vez en el tiempo y en el espacio.

Las actividades periódicas y el ritmo presentan otro aspecto del problema temporal, que también debe ser abordado puesto que su interés es considerable. En efecto, los métodos basados en el condicionamiento y en el ritmo suavizan el sistema nervioso y lo vuelven apto para realizar otras tareas. Además, permiten al sujeto comprender mejor desde el punto de vista perceptivo, la regularidad, la repetición, los tiempos fuertes y las estructuras rítmicas susceptibles de ser introducidas en los intervalos regulares. Ocasionan en el nivel del movimiento una mejora automática de las coordinaciones y ayudan a realizar la melodía kinética, que es importante para la motricidad global del sujeto y su motricidad fina. La mejora perceptivo-motriz que se obtiene gracias a estas técnicas permite además una mejor capacidad de aprehensión del lenguaje, de la escritura y de la lectura. Cuando se trata de educación rítmica con una base musical y el papel de la música es el provocar la emoción, la armonía es muy interesante y ayuda considerablemente a la relación.

Después que el Prof. Heuyer intentó aplicar la educación psicomotriz como terapia a los niños, se comprobó que en las técnicas más válidas, la educación rítmica, la educación respiratoria y la relación ocupaban un espacio importante. Veremos que todos estos elementos no serán descuidados en todas las técnicas que propondremos. Cualesquiera que sean la técnica y su aspecto particular, se plantearán los mismos problemas y se solicitarán las mismas estructuras psicomotrices. Un análisis muy simple permitiría encontrar en la diversidad de los sistemas particulares los mismos elementos fundamentales. Estos son los siguientes: equilibrio,

coordinación, respiración, imagen, conocimiento y control de su propio cuerpo, organización del espacio y lateralización y organización del tiempo. La situación relacional y las situaciones pedagógicas, claro está, no se descuidarán jamás, pero revestirán un aspecto diferente según el caso.

En conclusión, la reeducación psicomotriz se hará a la vez en el nivel instrumental y en el nivel relacional, que son indisolubles.

Esta con frecuencia puede ser no directiva y dejar al sujeto las posibilidades de expresarse, y a veces relativamente dirigista. Pero los dos modos de acción son igualmente válidos y pueden ser igualmente utilizados. La no directividad a veces puede ser necesaria durante largo tiempo en los sujetos muy dañados desde el punto de vista comportamental y afectivo. En todos ellos permite creatividad y espontaneidad. Pero hay que saber que puede ser nefasta y perturbar más todavía a algunos enfermos que tienen necesidad de estructuras sólidas a su alrededor, a la vez revalorizantes y ansiolíticas. Muchos niños, al igual que enfermos, reclaman de su maestro una autoridad que les permita estructurarse a sí mismos frente a una persona asentada. A pesar de que las sesiones se compongan de actividades espontáneas que liberen al niño, a pesar de que el reeducador no se imponga y deba afianzar la situación momentánea que permita suscitar en el otro una respuesta válida, el reeducador no debe desconocer la ventaja de una disciplina necesaria e impuesta sin violencia. El arte del reeducador consiste en saber oscilar entre estos dos polos y en elegir lo que sea más conveniente en el momento oportuno.

La reeducación se podrá hacer en forma individual o en grupo. La sesión individual es, a menudo, preferible y, a veces, la única posible para los niños muy pequeños o los sujetos muy dañados. Pero sería conveniente que cuando un enfermo pudiera integrarse en un grupo, lo hiciera con el fin de que entren en juego, además de la relación de a dos, las relaciones interindividuales entre pacientes que presentan problemas idénticos o, incluso, mejor si tienen problemas diferentes. A veces a algunos de ellos la heterogeneidad los dinamiza. También es importante intentar introducirlos, en la medida de lo posible, en medio de los niños normales, aprovechando el momento de juego o de deporte. Esto les quita la sensación tan



desagradable de no vivir como los otros, lo que les devuelve la confianza en sí mismos y acelera su adaptación.

La duración de las sesiones

Esto depende de las posibilidades de los enfermos. No sirve para nada imponer sesiones muy largas que pueden ser cansadoras. Sin embargo, hay que contar por lo menos media hora, alrededor de tres cuartos de hora para la media de los sujetos. Es aun mejor repetir dos veces por semana una sesión corta que alargarla. No obstante hay que respetar el intervalo de reposo entre las intervenciones, ya que es favorable para la integración.

De la mañana a la noche se necesita la psicomotricidad en la vida cotidiana. Por consiguiente, es conveniente que las adquisiciones hechas se mantengan, ya sea en el hospital, por los educadores o las enfermeras, o en la casa, por los padres. El vestirse, la alimentación, etc. son medios de conservar o de adquirir una mejor motricidad. Se les debe ofrecer a los niños o los adultos la mayor autonomía posible para que intenten realizar las acciones cotidianas.

La evolución

Esta depende, sin duda, del sujeto, de la intensidad de su trastorno o de su enfermedad, del reeducador y del medio familiar. Puede ser espectacular, muy rápida o bien puede hacerse en forma progresiva. También puede quedar empantanada o evolucionar en forma escalonada e, incluso, parecer estancada. Algunos niños parece que no hacen ningún progreso durante el período escolar y lo realizan, paradójicamente, durante las vacaciones, cuando se ha suprimido toda reeducación. Esto prueba que se pueden dejar huellas en la memoria, en forma no aparente. Por último, algunos niños parecen tener una regresión. Estos casos son muy excepcionales y, con frecuencia, se deben a una desgraciada intervención del medio familiar o a la evolución de una enfermedad crónica.

Aunque este modo de reeducación es eficaz en casi todos los casos, no hay que esperar demasiado de él: por otra parte, no más que de otras reeducaciones. Los niños muy dañados siempre pueden progresar y en gran medida, pero algunos nunca podrán convertirse en niños normales. Es bueno prevenir a los padres de este hecho y no dejarles

demasiadas esperanzas. Pero también hay que tener fe en esta terapia, cuyos resultados son, a menudo, inesperados. De cualquier manera, los ejercicios físicos, el entrenamiento respiratorio, la relajación y la educación rítmica mejoran a estos niños desde el punto de vista somático y regularizan su humor.

Si bien es fácil juzgar los progresos en los campos psicomotor e instrumental por medio de la repetición de las evaluaciones psicomotrices clásicas; si bien es relativamente fácil juzgar los progresos en el campo conceptual, por ejemplo, saber cómo evolucionó el esquema corporal haciendo dibujar al niño cada cierto tiempo o pidiéndole que represente el espacio que lo rodea o sometiéndolo a tests psicológicos clásicos -coeficiente intelectual o BENDER y otros-, es mucho más difícil juzgar la evolución afectiva.

Feldenkrais que a menudo no supo aprovechar al máximo sus posibilidades, se ocupa, en principio, de adultos normales. Repara en que gracias a su técnica toman conciencia de su real personalidad y pueden parecer menos insertados en la sociedad, a la que estaban adheridos por simple imitación y máscara. Pareciendo estar menos adaptados, realizan enormes progresos en cuanto a sí mismos. Igualmente, un niño "juicioso" que se libera de sus inhibiciones puede volverse un niño "difícil" y dar una impresión desfavorable a sus padres y a sus maestros, cuando de hecho se trata de una real mejora. D. Duché, S. Lebovici y B. Jolivet están de acuerdo sobre este punto.

B. Jolivet, respecto de la afectividad escribió: "En un acto terapéutico el reeducador no manipula lo que quiere. Si su intención es corregir una mala adaptación en el tiempo y en el espacio, sobrepasa, y mucho, los problemas de tipo instrumental. Penetra en el corazón mismo de la vivencia del sujeto, en tanto que ésta se organiza en cierta relación con el medio. Por consiguiente, se encontrará ante organizaciones defensivas que él no puede hacer cesar sin antes saber qué es lo que protegen y por qué pueden ser reemplazadas. La tarea es tanto más ardua cuanto que el síntoma existe en forma corporal y no puede ser interpretado con el simple lenguaje verbal o al menos no está al alcance del reeducador el hacerlo. Por consiguiente, estarán obligados a intervenir por la misma vía que la de la expresión, vía oscura en la que le



será difícil sentir las sutilezas, tanto más cuanto que corre el riesgo de ser implicado corporalmente y que a los problemas del otro se sumen los planteados por su propia vivencia corporal"

Cuando se trata de niños, la intervención de los padres en la evolución es otro elemento de mucha importancia. Didier Duché señala la importancia de su actitud: "El niño o el adolescente se encuentran frente al reeducador de la psicomotricidad en una situación muy singular que hace que se lo envíe a ver a alguien y a hacer algo que él, en principio, probablemente no tiene ganas de hacer. No hay de su parte ninguna pregunta y el reeducador se encontrará con una situación triangular en donde entrarán en juego él mismo, el niño, la madre e incluso el padre. Esta es una noción extremadamente importante, ya que a veces el reeducador tiene que habérselas más con los padres que con el niño o, en todo caso, tanto con unos como con el otro. En consecuencia, las indicaciones puestas por el médico se extenderán al niño para alcanzar a los padres con motivo de esta reeducación. Con frecuencia, de una manera muy inconsciente pero a veces a sabiendas, el médico que indica la reeducación psicomotriz lo hace más por los padres que por el niño. Algunos conocen bien el problema y prescriben correctamente, pero algunas veces otros envían al niño a hacer una reeducación psicomotriz para ayudar un caso difícil. Muchos niños llevados a la consulta del psiquiatra infantil son, en el fondo, niños-problemas de padres que también tienen problemas. Como máximo, no es del todo excepcional ver a un niño-problema perfectamente normal que es llevado por padres que son padres anormales, padres con una ansiedad tan grande que proyectan sus propios problemas en un niño que va por problemas que sólo existen en la imaginación de los padres. Y va de alguna manera para aliviar y desculpabilizar la ansiedad de los padres. En este caso, por más paradójico que pueda parecer, una reeducación psicomotriz puede ser perfectamente indicada y se hará sobre esta "torpeza" psicológica del niño. Así, se hace un favor al conjunto, aun cuando los problemas del niño no son evidentes o incluso inexistentes; pero el alcance del niño, y de esta manera, el acercamiento a los padres puede ser extremadamente importante y sensato. Hay que reconocer que a veces la manera como el médico aborda a los

padres, cuyo hijo tiene un trastorno, o es acusado de trastornos mínimos o inexistentes, o el trastorno es demasiado directo y culpabilizante como para que éstos puedan integrarlo. Cuántas veces se escucha a los padres decir: "Yo llevé a mi hijo a ver al médico porque se hacía pipí en la cama, o porque no comía, o porque tenía tics, y me dijo que era culpa mía y que era a mí a quien había que curar". A menudo esto no es del todo inexacto, ya que muchas veces es a los padres a quienes habría que curar. Es indudable que los padres se disgustarán al decírselo y, como no lo creerán, como mucho lo habremos culpabilizado. También algunas veces el médico puede intentar atender a los padres a través de esta relación triangular de la que hemos hablado, pidiendo una reeducación psicomotriz. Con frecuencia, el médico extiende una orden de reeducación psicomotriz, indicando solamente el nombre de una reeducadora de psicomotricidad, su dirección y su número de teléfono. Esta ve entonces llegar al niño provisto de una simple dirección, sin que el médico precise qué espera de ella. Justamente a partir de este primer acercamiento de la pareja o del núcleo familiar, se puede intentar establecer un diagnóstico y averiguar cuál fue la petición que se hizo. En consecuencia, hay que entender que tomar a cargo el niño y su medio puede ser beneficioso para el conjunto, y especialmente para el núcleo familiar, a menudo desestabilizado. No hay que olvidar que el niño no es el solicitante, lo que no implica que muchos niños, que justamente se sienten afectados por estas dificultades, sean muy felices y les guste la reeducación psicomotriz. Pero también podemos imaginarnos a niños que son desconfiados y se preguntan qué les van a hacer o niños a quienes no les gustan los "delantales blancos" (generalmente el primer contacto con un delantal blanco fue con motivo de una vacuna). Además, numerosos padres dicen cuando su hijo no se porta bien: "Te voy a llevar al médico para que te ponga una inyección". La relación médico-niño que se introduce de esta manera no es muy feliz. Que la reeducación funcione con delantal blanco o no, entra indudablemente dentro del campo de todo lo que tenga que ver con la medicina. Por consiguiente, vemos que un niño que no es el solicitante puede ser algunas veces desconfiado y aprensivo, tanto más cuanto que con frecuencia es considerado co-



mo un objeto. Ahora bien, el reeducador no puede dirigirse a un objeto. Se dirige a una personalidad entera yendo mucho más allá del sistema nervioso para alcanzar la personalidad y la afectividad.

"La reeducación psicomotriz va a hacer entrar en juego un elemento que ya ha sido señalado a propósito del diálogo que se entablará entre el niño y el reeducador. El niño va a establecer tarde o temprano una transferencia. Se trata de una noción extraída de la escuela psicoanalítica. Recordemos que por transferencia se entiende el desplazamiento hacia la persona del terapeuta, en este caso, el reeducador de psicomotricidad, de fenómenos afectivos y emocionales propios del paciente. En primer lugar, esta transferencia puede ser positiva o negativa, y con esto vamos a parar a la noción de relación triangular en lo que concierne al niño, que puede haber tenido una transferencia positiva o negativa o por otro lado, una transferencia ambivalente, una actitud ambivalente. Hay niños que en ciertas sesiones son extremadamente positivos, muy cooperadores, amables, fáciles, y que en otros momentos pueden tener, por el contrario, períodos de oposición, de los que es importante saber que no son ciertamente neutros. Esta ambivalencia, y en particular los períodos de agresividad, esconden a veces una transferencia perfectamente positiva. Pero es necesario saber que esta transferencia se va a establecer no sólo entre niño respecto del terapeuta, sino también entre los padres del niño respecto de aquél. Esto es particularmente crítico para todos los que se interesan por el niño. Los padres son sensibles a todo lo que el niño pueda expresar sobre otras personas que no sean ellos, y la mayor parte soportan a duras penas cualquier transferencia positiva del niño sobre otros. El ejemplo más esquemático, que por otra parte no es una verdadera transferencia, pero tan común que no deja de ser interesante de recordar, es el de los niños que no comen en casa, que son grandes anoréxicos y que comen todo lo que uno quiera cuando están en el bar. Al decirsele a la madre que su hijo "devora", ésta no puede aceptar que su hijo, para el cual ella hace comiditas refinadas, a quien ella da todo su ser al darle de comer, rechace esta comida y absorba de buena gana la comida menos esmerada de una cantina. Los padres también aceptan con dificultad que su hijo sea un pequeño ser enfurecido y absolutamente demo-

níaco en su casa, mientras que cuando está en casa de sus compañeros se lo considera un niño modelo.

Esta transferencia que se establece con los niños se establecerá igualmente con los padres, y como generalmente no se establece en el mismo sentido, hay que reconocer que es un problema bastante difícil. A veces, los padres a duras penas soportan una transferencia positiva y agravan la situación en la medida en que deshagan de una forma ciertamente inconsciente y a veces un poco perversa, todo lo que se le ha podido hacer durante la reeducación psicomotriz cuando ésta "marcha bien". Una vez más, esta situación es por lo menos triangular, de tal manera que es importantísimo hacer un análisis muy exacto de la situación, previo a todo proyecto de reeducación psicomotriz, un análisis del niño y de su entorno antes de tomar una determinación. Si falta esto se puede estar casi seguro de que la reeducación fracasará y una vez más no podemos considerar que este fracaso sea neutro" (D DUCHÉ).

Una vez admitidas todas estas restricciones, es indudable que la mejora de los ítems del examen psicomotor, de los tests psicológicos, la mejor inserción familiar y social con las restricciones que hemos dado, el mejor comportamiento en la escuela o en la sociedad y los progresos desde el punto de vista escolar, son medios muy válidos y bastante objetivos como para juzgar un tratamiento de eficacia segura y tener una opinión indirecta sobre la evolución afectiva, en la medida en que ésta condiciona las otras adquisiciones. Esto es válido para el niño, el adulto y el anciano.

Notas de la lectura

¹ Dr. Frank Hayden, profesor en Canadá de la School of Physical Education, Master University.

² Raymond Jacquenod, inspector general, ex director del instituto de Montgeron.

³ Psicorreeducador, profesor de EPS.



LECTURA: DISLEXIA Y REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ*

• generalidades sobre la dislexia

La dislexia o «Enfermedad del siglo», como la llaman A. BOURCIER y R. MUCHIELLI en su libro, plantea un problema social actual, al cual no podemos restarle importancia.

La frecuencia de esos problemas alcanzaría en promedio del 5 al 10 % de la población escolar.

BOSQUEJO HISTÓRICO

Recién a fines del siglo pasado se comenzó a estudiar la dislexia. Primeramente fue un descubrimiento médico, en una época en que se hablaba de lesiones cerebrales, afasias y cegueras verbales.

En 1937, el americano ORTON utiliza el término de «Estrefosimbolia» para significar que los símbolos aparecen trastocados. Hay que señalar la frecuencia de los zurdos y los mal lateralizados entre los disléxicos.

Para él, la causa de este problema era una mala lateralización.

Hacia 1940, el francés OMREDANNE insistía sobre los problemas de la estructuración espacio-temporal.

Actualmente, autores como AJURIAGUERRA, KOCHER, LAUNAY, Mme. BOREL-MAISONNY, MARIE DE MAISTRE piensan que las causas de la dislexia se reducen a un déficit de las conductas instrumentales: problemas del esquema corporal, problemas de estructuración espacio-temporal, mala lateralidad, problemas del lenguaje, perturbaciones de la función simbólica.

Otros, como CHASSIGNY, MUCHIELLI y Mme. AUBRY-ROUDINESCO ven la causa de la dislexia en problemas afectivos.

DEFINICIONES DE LA DISLEXIA

Tomemos en primer lugar la etimología de esta

palabra. Viene del griego dys. que significa dolor, molestia, dificultad, y lexis, que quiere decir: palabra. De lo que podemos sacar la conclusión que es una dificultad en la decodificación de las palabras.

Ya han sido propuestas un buen número de definiciones, sería inútil y fastidioso repetir las. Recordaremos solamente dos:

- Una de P. LAUNAY, que describe las manifestaciones de la dislexia: «Es una dificultad específica de aprendizaje del lenguaje escrito que encontramos en niños que no presentan déficit sensorial o motor, que tienen un nivel intelectual global normal y está caracterizada por errores, va sea del encadenamiento de las grafías, ya sea de la transcripción gráfica de los fonemas».
- La otra, de A. BOURCIER Y R. MUCHIELLI, frente a esta definición descriptiva de la dislexia, hace hincapié sobre las causas; sería más bien una definición genética: «Es la manifestación de una perturbación en la relación del yo y del universo, perturbación que ha invadido selectivamente los ámbitos de la expresión y de la comunicación. La relación del yo con su universo está construida sobre la ambigüedad y la inestabilidad, lo que bloquea el paso a la inteligencia analítica y al simbolismo».

Para A. BOURCIER y R. MUCHIELLI, la enfermedad está presente antes que el niño alcance el momento del aprendizaje de la lectura y es este último que la pone de manifiesto.

GRADOS DE GRAVEDAD DE LA DISLEXIA

Es muy difícil dar un diagnóstico y un pronóstico frente a una dislexia y toda clasificación parecerá un poco utópica. En efecto, se trata de una maraña de causas incorporadas a una personalidad, y unida a factores que provienen del medio ambiente:

A pesar de todo, podemos distinguir clásicamente:

- las dislexias constitucionales, acompañadas de grandes problemas: lateralización mal estructurada, perturbación de la palabra, del lenguaje; son consideradas como graves y difícilmente curables;
- las dislexias de evolución, detectadas con ocasión de los primeros ejercicios escolares,

*J. Defontaine. "Dislexia y Reeducción Psicomotriz", en: *Manual de Reeducción Psicomotriz Tercer Año*. Barcelona, Ed. Médica y Técnica, 1981. pp. 145-172.



provocadas por métodos de aprendizaje defectuosos hechos sobre bases imprecisas; el pronóstico será menos grave;

- las dislexias afectivas, debidas a bloqueos afectivos que se materializan en la lectura. No habrá ni problemas de lenguaje ni problemas de la estructuración espacio-temporal.

Se han hecho otras categorías teniendo en cuenta las reacciones del niño frente a su dislexia. Los autores denominan a estas categorías: «hitos en la trayectoria del desarrollo de la enfermedad teniendo en cuenta las fuerzas capaces de oponérsele»:

- las dislexias ligeras: con síntomas bien conocidos en el niño inteligente que ha logrado compensaciones, *sin* antecedentes graves y apoyado por los padres y los maestros;
- las dislexias medias: con síntomas evidentes que invaden el lenguaje, la palabra y la escritura, con un yo del niño resistente;
- las dislexias graves: anamnesis recargada, en vías de generalización y con un comportamiento reaccional neurótico del medio. Medios de compensación escasos o inexistentes;
- las dislexias muy graves: reúnen todas las secuelas de los problemas escolares, intelectuales, afectivos, con una generalización constituida y estructurada desde hace tiempo.

Asimismo debemos señalar que una dislexia ocasionará frecuentemente una disortografía y a veces incluso una discalculia.

CAUSAS DE LA DISLEXIA

Causas genéticas

Parecería que esa disfunción es hereditaria.

Se ha comprobado que ciertos niños disléxicos descendían de padre o madre disléxicos. Habría pues un terreno propicio y algunos estarían predisuestos a esta «enfermedad».

Según las estadísticas, afectaría más a los niños que a las niñas.

Retrasos y perturbaciones en el desarrollo del niño

Un retraso en el desarrollo del niño y una no-adquisición de los distintos factores pueden bloquear al niño e impedirle acceder a la inteligencia analítica y simbólica.

Pero volvamos a ver primeramente el desarrollo normal del niño. La dislexia será un problema que se revela con relación a un momento dado en la

evolución del niño.

La progresión del niño es vista como el tránsito entre tres etapas:

- Una percepción confusa, global, indiferenciada.
- Una percepción analítica, posible gracias al desarrollo del sistema nervioso.
- Una actividad motriz que se va a desarrollar posteriormente.

Este desarrollo se funda en la Gestalttheorie de Köhler y de Koffka.

Por otra parte, el mundo y el «yo» se desarrollan y se estructuran juntos uno con respecto al otro, recíprocamente.

Cuatro factores entran en juego y permiten que el universo vivido se estabilice:

- la lateralización,
- el esquema corporal,
- la orientación y la estructuración espacio-temporales,
- la estabilización de los valores.

• *La lateralización*

La dominancia funcional será el resultado de la repartición de las funciones entre los dos hemisferios cerebrales.

• *El esquema corporal*

Terminado hacia los 11-12 años, permitirá una organización de los esquemas motores.

Un problema ocasionará torpezas y una imposibilidad de adquirir los esquemas dinámicos correspondientes al hábito viso-motriz y que intervienen en la lectura y la escritura.

La psicomotricidad está unida al esquema corporal, se refiere al cuerpo vivido.

La afectividad también está unida y puede provocar expresiones inconscientes a nivel del cuerpo que pueden comprometer el buen desarrollo del esquema corporal, la maduración del sistema nervioso y la representación que el niño tiene de sí mismo y del mundo respecto a él.

• *Orientación y estructuración espacio-temporales*

Este desarrollo es simultáneo con el del esquema corporal y corre paralelo con él. El espacio vivido es inseparable del tiempo vivido. Actuamos bien porque conocemos bien nuestro esquema corporal y nos orientamos correctamente en el espacio y en el tiempo. Un problema de inserción en el tiempo repercutirá sobre la acción.

La estructuración espacio-temporal es necesaria para el desarrollo de la inteligencia analítica, que



solamente tiene lugar cuando no existe ninguna dificultad de orientación y cuando se domina completamente a nivel de la representación.

- **Estabilización de los valores**

- Estabilidad del «prohibido», del «permitido», de lo obligatorio que permite dar referencias afectivas al niño.
- Amplitud suficiente del espacio de vida.
Distribución y estabilidad de los roles parentales
- Polaridad de la concienciación afectiva del niño.

Esos cuatro factores permitirán el acceso al estadio sincrético según WALLON, es decir, a la inteligencia analítica y también al manejo de las formas simbólicas de la lectura. Pero estos factores no son suficientes, existen otros que entran en juego y pueden perturbar este tránsito. Podrán ser elementos orgánicos tales como deficiencias orgánicas o bien problemas de la función superior (debilidad...) o incluso una mala estabilización de los valores afectivos debidos a traumatismos psicológicos del «yo».

Retraso del lenguaje

Será una mala evolución neuromotriz y socio-afectiva.

El niño que ha hablado tarde y que todavía habla mal tendrá dificultades en el aprendizaje de la lectura. En efecto, no podrá asociar formas sonoras, que percibe todavía mal, con formas visuales que todavía le son desconocidas.

Una dislexia tendrá los mismos síntomas que un retraso del lenguaje en el ámbito de la lectura; es, de algún modo, un retraso del lenguaje.

Deficiencia de la percepción auditiva

En el caso de sordera a los matices fonéticos o bien de agnosias de sonidos, el niño no podrá analizar de modo exacto y preciso los sonidos del lenguaje hablado y tendrá dificultades para acceder a una reproducción escrita.

Deficiencia de la percepción visual

Existen dispraxias de la mirada. La organización de la mirada revela la percepción visual espacial. Puede tratarse de una mala coordinación binocular. En este caso, un ojo va a dominar al otro, y este uso preferencial de un ojo va a ocasionar a veces el deterioro del otro, progresivamente. Los movimientos de los ojos estarán entonces incoordinados.

Por otra parte, durante el curso de la lectura el

ojo sigue la línea de izquierda a derecha según una sucesión de movimientos y de pausas y siguiendo un barrido continuo. Este trabajo no es hecho por los disléxicos, que tienen ojos «voladores», olvidando de este modo las letras y no comprendiendo más el sentido de la frase.

Se trata de un funcionamiento defectuoso cualitativo del ojo, mientras que desde el punto de vista cuantitativo, es decir, de la agudeza visual, es perfecto.

Causas pedagógicas

Se vuelve a plantear aquí el conflicto entre los dos métodos de aprendizaje de la lectura, siendo uno analítico y el otro global. En los disléxicos que hemos visto parece que el método global está destinado al fracaso y agrava la dislexia, si es que no la provoca.

Un método más riguroso progresivo que parta de los elementos de base parece más apropiado

Por otra parte, es aberrante querer enseñar a leer a un niño de parvulario que está todavía en el juego grafomotor. Si aprende demasiado pronto a leer, el aprendizaje será más largo, no tendrá los elementos necesarios para este aprendizaje, será capaz de dibujar la letra copiándola pero sin comprender su significado, ni la relación signo-sonido.

La dislexia no revela pues problemas orgánicos, sino insuficiencias funcionales.

El desarrollo tendrá pues un rol importante. El niño que viva en un universo impreciso, ambiguo, con problemas de la relación entre su «yo» y el medio ambiente, tendrá dificultades para acceder a la intelectualización y al análisis y, por lo tanto, a la lectura.

• Problemas ortofónicos y trastornos psicomotores PROBLEMAS ORTOFÓNICOS

Errores característicos de un disléxico:

- una discriminación auditiva defectuosa que se manifiesta en la confusión de ciertas letras como por ejemplo: f y v, p y b, t y d...
- una discriminación visual defectuosa que se manifiesta en la confusión de letras simétricas: d y b, p y q, por la inversión de la forma de letras: c y e . . .
- una unión defectuosa de las letras, es decir, dificultades en el orden de sucesión o de sílabas, deformaciones yendo hasta pseudo-equivalencias;



- una lectura lenta, vacilante, con una voz monótona. Los cortes son mal hechos, las palabras mal reagrupadas con vueltas hacia atrás. No se retiene el sentido general, la lectura, por lo tanto, es mal comprendida;
- una comprensión defectuosa de los símbolos;
- la copia de un texto se caracteriza por las mismas faltas, por disortografía y un grafismo perturbado.

TRASTORNOS PSICOMOTORES

En la mayor parte de los casos, se tratará de dislexia debida a retardos de maduración, que comporta, por lo tanto, déficits instrumentales. Es así que veremos numerosos trastornos psicomotores asociados a una dislexia y que pueden ser la causa de ella. Veremos por qué podemos considerarlos factores etiopatogénicos de esta «enfermedad».

Trastornos de la lateralidad

Una formación defectuosa de la dominancia lateral puede estar muy relacionada con una dislexia. Una ambigüedad a nivel de la dominancia cerebral ocasiona una engramación defectuosa y puede explicar retrasos del lenguaje, tartamudez y dificultades en el aprendizaje de la lectura.

AJURIAGUERRA estima que una lateralización defectuosa puede trabar el aprendizaje de la lectura en la medida en que una ausencia de prevalencia manual puede perjudicar la organización espacial no permitiendo una orientación afirmada respecto al cuerpo.

A menudo, encontraremos disléxicos entre los mal lateralizados, pero esto no quiere decir que una dislateralidad provoque sistemáticamente una dislexia.

En cuanto a los zurdos contrariados, se ha hablado mucho de ello; un zurdo obligado a escribir con la mano derecha podrá desarrollar una oposición con respecto a la escritura, la lectura y el trabajo escolar, se tratará de un problema reaccional.

No habrá que forzar nunca una lateralidad en un niño, sino que hay que dejarla instalarse sola.

Trastornos del esquema corporal

Es frecuente ver entre los disléxicos un conocimiento defectuoso de sus cuerpos. La representación y la denominación de las diferentes

partes del cuerpo les resulta difíciles.

A través de los tests de Berges-Lézine podemos ver estos problemas; tests que hacen intervenir el conocimiento del esquema corporal, las gnosias de posiciones, de orientaciones de los dedos y de las praxias constructivas.

Estos problemas, como las dislateralidades, están unidos muy estrechamente a una estructuración defectuosa del espacio. Se deben a una no-estructuración del «yo».

Trastornos de la estructuración espacial

La lectura se hace de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, dividiendo los grupos de palabras según la estructura de la frase. Cada letra tiene una forma y una forma orientada. La ambigüedad de una letra ocasiona un cambio de letra (*d, b, q, p...*)

La memorización del sentido de las palabras pasadas permite seguir el sentido presente y anticipar el sentido futuro, se trata de la orientación que tomará el texto.

La escritura necesita pues una perfecta orientación y un sistema de referencias preciso que no siempre tienen los disléxicos.

Algunos de ellos no han adquirido las nociones espaciales (derecha, izquierda, arriba, abajo), no estructuran el espacio, se orientan mal en el espacio. Todos esos déficits les dificultarán la lectura.

Trastornos de la estructuración temporal

La lectura exige un dominio del ritmo, una sucesión de sonidos en el tiempo, un reconocimiento de las frecuencias, de las duraciones, de las intensidades, una memorización auditiva, una diferenciación de los sentidos sonidos (homónimos) y de los sonidos sentidos (sinónimos).

Exige también el paso al simbolismo, es decir, la visión de las formas asociadas a un sonido, y finalmente la sincronización de la lectura con los movimientos de los ojos y un lenguaje interior (mental) en coordinación con la respiración para la lectura en voz alta.

Todo ello demanda pues un cierto número de aptitudes a nivel de la percepción temporal.

A través del test de Myra Stamback vemos que ciertos disléxicos tienen una integración defectuosa del tiempo, reproducen y memorizan mal las estructuras rítmicas y tienen dificultades para comprender el simbolismo de ellas. Los problemas del



ritmo perturbarán la lectura.

Inestabilidades

Algunos disléxicos presentan problemas de afectividad. Estos niños transmitirán por medio de sus cuerpos sus inquietudes, sus problemas de relación. Así es que encontraremos en esta población numerosos inestables. Es difícil saber si esos problemas afectivos son la causa de la dislexia, ¿no será más bien una consecuencia reaccional ante la incapacidad de integrar la lectura?

Podremos encontrar en los disléxicos un gran número de síndromes psicomotores que van desde la agitación motriz a la insatisfacción general respecto a ellos mismos y a los otros (o inhibiciones, reacción de oposición...). Es difícil decir si estas inadaptaciones son primarias o secundarias, pero podemos observar que coexisten con la dislexia.

• el niño disléxico y su entorno

ACTITUD DE LOS PADRES

Si bien algunos padres son comprensivos, muchos reaccionan negativamente. Podemos ver padres exigentes, severos, que castigan o desvalorizan a su hijo, o bien padres indiferentes o, por el contrario, sobreprotectores.

Incluso a veces el niño está cogido en un conflicto entre un padre tiránico y una madre sobreprotectora.

Esas actitudes no harán más que agravar el problema del niño.

ACTITUD DE LOS DOCENTES

Estos últimos tendrán tendencia a considerar al niño disléxico como un perezoso, un mal estudiante y a menudo lo dejarán en el fondo de la clase. Lo que le llevará a la repetición y al retraso escolar.

En cambio, un maestro que descubra una dislexia en un niño corre el riesgo de diferenciarlo de los otros como un niño enfermo, anormal y eso tampoco será beneficioso para el niño.

Será necesario desdramatizar esa disfunción, considerar al niño disléxico como normal, buscando tratar sus déficits lo más rápidamente posible.

Una mejor comprensión de los padres y los maestros y una colaboración por parte de ellos serán factores esenciales que favorecerán la curación.

tratamiento

Según A. BOURCIER y R. MUCCHIELLI, el psico-reeducador deberá, al principio, corregir la relación y tratar de hacer recorrer al niño todo el sistema de relaciones adaptadas que no ha podido construir y organizar. Por lo tanto, habrá que modificar el universo del niño de modo metódico y progresivo para evitar fracasos.

Para Rogers, la reeducación será visual si el niño tiene una atención lábil con un buen contacto verbal y reacciones inestables; será verbal con un niño reservado, y sobre todo gestual y motriz con niños inquietos, que tengan necesidad de desgaste físico.*

REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Es necesaria en los casos en que los problemas instrumentales son importantes.

Será indispensable para volver a poner en su lugar todas las nociones que exige la lectura.

Deberá ser previa a una reeducación ortofónica, que amenaza atacar al síntoma y no al mal en sí mismo.

Repitamos lo que dice LAUNAY: «Tal niño tiene necesidad de una preparación psicomotriz bien ordenada, cuyo desarrollo podamos prever por adelantado mientras que para tal otro la posibilidad de un lenguaje es todavía muy incierta o lejana como para que podamos prever una reeducación ortofónica, mientras que la indicación de una educación corporal psicomotriz es formal y constituye el objetivo a ser alcanzado primeramente».

La reeducación psicomotriz pondrá al niño en tal disposición que a continuación aparecerá el lenguaje.

Será necesario una psicoterapia para los niños que presenten problemas afectivos claros y dominantes.

REEDUCACIÓN ORTOFÓNICA

Estará basada en técnicas pedagógicas.

Un gran número de métodos han sido propuestos por Mme. BOREL-MAISONNY, Mlle. Romain,

Para un estudio completo del tratamiento de la dislexia, recomendamos consultar la obra de A. Bourcier «Tratamiento de la dislexia» (para uso de los padres, maestros y reeducadores), publicada por Editorial Médica y Técnica, S.A., Barcelona, 1981.



A. BOURCIER...

No insistiremos sobre estos métodos, que no nos atañen.

PRINCIPIO BÁSICO DE LA REEDUCACIÓN

La reeducación se basa en dos modelos cibernéticos del cerebro. Para cada uno de ellos, hay siete relés intermediarios que forman las operaciones mentales para la programación de la acción: leer, contar, hablar o bien escribir, anotar.

Para el primer modelo tenemos, por orden:

- visión mental,
- tacto y motricidad mentales,
- audición mental antes de la acción (para la lectura en voz alta).

La vía de entrada de la información «Lectura» es el ojo, la vía de salida para el lenguaje y la palabra es el aparato bucal y oral.

El octavo relé es la realimentación (feed-back) audiofonatoria para el control y la buena memorización.

Para el segundo modelo tenemos, por orden:

- audición mental,
- tacto y motricidad mentales,
- visión mental antes de la acción (escritura).

La vía de entrada de la información (dictado) es el oído, la vía de salida para la escritura es la mano.

El octavo relé es la realimentación (feed-back) grafovisual para el control y la buena memorización.

El aparato fonatorio y la mano son los medios de expresión de los que dispone todo sujeto, pueden ser alternados o concomitantes a la acción.

Esta teoría se acerca a la de la imagen motriz previa a todo movimiento.

• Jean- Louis

Jean-Louis es un niño de 9 años, nació el 5 de marzo de 1968.

Llegó a la consulta a principios del año 1976.

EXPRESIÓN DE LA SOLICITUD

La maestra ha llamado la atención de la madre sobre los problemas escolares de este niño con los términos siguientes:

«Jean-Louis tiene grandes dificultades escolares que se deben a una mala memorización y a dificultades relacionadas con el lenguaje.

»Todo esto parece tener su origen en problemas

psicomotores. Los términos derecha-izquierda todavía le son extraños, tiene dificultades para situarse en el espacio y grandes problemas de ritmo.

»Sería necesario considerar una reeducación.»

Tomando en cuenta estos consejos, la madre de Jean-Louis ha venido al Centro y nos ha confiado su hijo.

ANAMNESIS

Nacimiento de Jean-Louis

Después de un embarazo completamente normal hasta el séptimo mes y medio, ha habido un principio de falso parto, hemorragias y desangramiento para desembocar en un parto prematuro: tres semanas antes.

Este parto ha durado 36 horas, se tuvo que anestesiar a la madre, se utilizaron forceps y el bebé llegó cianótico sin necesidad de reanimación.

La madre nos dice que al despertarse estaba muy angustiada de ver a su bebé con las sienes violáceas y que ha tenido miedo de tener un niño anormal.

Desarrollo psicomotor de Jean-Louis

- La marcha: tardía, hacia los 18 meses.
- El lenguaje: tardío, hasta los 2 años. Jean-Louis hablaba muy mal. Cuando se le corregía, no quería admitir su error, «se obstinaba».
- El control nocturno: tardío, hacia los 3-4 años.

Jean-Louis ha sido criado durante sus dos primeros años por una tía, hermana de su madre, que tenía niños mayores. A los 3 años lo recogió una nodriza, para entrar a continuación al jardín de infancia. Ha estado, pues, separado de sus padres desde muy pronto y durante su desarrollo.

La madre nos dice que sus retrasos se deben al hecho de que ella no se haya ocupado de él cuando era pequeño, que lo lamenta pero que no podía hacer otra cosa por motivos de dinero.

- enfermedades infantiles: sarampión, varicela, otitis, rubéola.
- ningún síntoma nervioso como tics, pesadillas, agitaciones nocturnas.
- Se viste solo.
- Dificultades de adaptación a la alimentación, porque estaba habituado a la carne hervida de la nodriza. Actualmente come bien.
- Come con la mano derecha y hace todo con la



mano derecha.

- Se acuesta a las 21 h, se levanta a las 7 h y solamente mira la televisión el viernes y el sábado.

Condiciones de la vida familiar

Jean-Louis es hijo único, tiene una habitación personal en un piso grande.

Vive solo con sus padres.

Su padre trabaja en la R.A.T.P. y su madre es empleada de comercio, trabaja toda la semana menos el domingo y regresa a su casa recién a las 20 h 30. Por lo tanto, no puede ocuparse de Jean-Louis de tarde después de la escuela. Es el padre quien le hace trabajar.

Los padres no están de acuerdo sobre la manera de actuar frente a la dislexia de su hijo.

Según la madre, el padre es muy severo; le grita a Jean-Louis cuando éste hace faltas o no comprende. La madre considera que no hay que gritar y que es mejor castigarlo.

Por ejemplo, cuando una operación está mal hecha, ella le da dos para que haga, solo, sin ayuda.

En el transcurso de la conversación con la madre nos ha parecido que había por parte suya algo ambivalente y nos hemos planteado la pregunta: ¿no será ella quien incita al padre para que sea severo con el niño?

Historia escolar

Cuando Jean-Louis llegó al Centro, estaba en C.E.1 y tenía grandes dificultades para continuar. La lectura y el dictado eran muy malos, así como el cálculo.

Jean-Louis es muy indisciplinado, pero, a pesar de todo, se interesa por historia, geografía y las ciencias naturales.

La directora obligaba a su maestra a hacerlo repetir, por lo que esta última aconsejó a los padres de orientarse hacia una consulta y que lo cambiaran de establecimiento para evitar la repetición, que Jean-Louis hubiera aceptado mal.

Este año, por lo tanto, se encuentra en una clase de C.E.2 especial que trata de llenar las lagunas con un trabajo más intenso para que entre el próximo año en C.M.1.

Ha comenzado a leer en el curso preparatorio con «Daniel y Valeria», con el método global.

Hemos tenido una entrevista con la madre: nos

ha parecido viva, conversadora, pudimos tratar difícilmente las cuestiones que nos interesaban; un poco desordenada, lo que se podría llamar familiarmente pero no en forma peyorativa «una mujer un poco loquita».

ESTUDIO DEL CARÁCTER Y DEL COMPORTAMIENTO DE JEAN-LOUIS

La madre nos describe a su hijo como un niño inteligente, dominador, que le gusta la compañía de los otros, muy terco, poco perseverante, poco seguro de sí, sin ninguna timidez, soñador, con dificultades de atención, afectuoso por períodos pero poco demostrativo, y sobre todo, muy conversador y muy imaginativo.

Le gustan mucho los juegos de construcción, en cambio lee muy poco, aunque tiene a su disposición libros; solamente le interesan algunos tebeos.

No parece estar muy ligado con su madre, las relaciones con su padre parecen ser mejores, aunque este último sea severo y exigente con el trabajo escolar.

Es poco despabilado y toma pocas iniciativas.

EXÁMENES MÉDICOS

Agudeza visual

Se le ha efectuado un examen ortóptico a la edad de 7 años y medio.

Jean-Louis presenta una agudeza visual 10/10 en cada ojo.

En cambio, no tiene ninguna posibilidad de convergir ni de alternar, tanto en divergencia como en espasmos de acomodación.

El ojo izquierdo se desvía más que el ojo derecho. El ojo derecho se desvía mucho al mirar hacia arriba.

A los 2 años recibió un golpe en la cabeza con una lámpara. Ésto probablemente podría ser la causa de esos ojos sin control.

Se ha emprendido una reeducación para redisciplinar sus ojos.

En la lectura normal, los ojos tienen evidentemente un papel importante. Podemos decir que el ojo es una cámara que debe filmar todas las letras, unas después de otras, de modo regular. La «toma» debe ser suficientemente lenta para que se registre cada letra. Jean-Louis tiene dificultades para dominar sus ojos. La cámara filma demasiado rápido, lo que hace que olvide algunas palabras.



Podemos observar, como consecuencia, que si la vista es buena cuantitativamente, un test de lectura puede revelar un funcionamiento cualitativo defectuoso.

Agudeza auditiva

Buena. Nada que señalar.
Su audiograma es normal.

BALANCE ORTOFÓNICO

La lectura

Es lenta, imprecisa a nivel de la sílaba, con

- saltos de algunas palabras pequeñas;
- transformaciones de sílabas;
- confusión de letras (rosa-dosa);
- omisión de letras (libro-libo);
- omisión de sílabas (secar-car: al descomponer la ortografía de la palabra secar, Jean-Louis ha escrito primeramente la letra c correspondiente a se, luego ha vuelto a utilizar la misma c para tratar la segunda sílaba);
- añadido de letras al final de una palabra (cinta-cintate);
- falta de discriminación auditiva;
- cansancio muy rápido;
- falta de comprensión del texto;
- inversiones de letras, yendo hasta la formación de neologismos.

El dictado

Jean-Louis escribe lentamente, se lee la palabra bien despacio para que la descifre. Se encuentran los mismos errores que en la lectura, sobre todo inversiones de letras.

También en la copia encontramos errores. El dictado está más atiborrado de faltas de ortografía.

Cálculo

Reconoce mal los números hasta 10. Sin dictado, se ve obligado a partir de 1 para escribir el número que se le demanda. A partir de 10, los errores son constantes, tiene necesidad de referencias. Grandes dificultades entre la escritura de la cifra y la unidad que ésta representa.

Examen de la articulación y de la palabra

- Repetición de sílabas sin significación: elisión de sílabas intervocálicas. Dislalia.

- Dificultades de memorización cuando hay más de 3 sílabas. Test de vocabulario: buen nivel.

La escritura

Es buena, a pesar de colocar el índice crispado sobre la estilográfica. Invierte sistemáticamente la escritura de las letras redondas.

Conclusión

Jean-Louis presenta una importante dislexia-disortografía-discalculia que amenaza dificultar sus aprendizajes futuros.

BALANCE PSICOMOTOR

Jean-Louis es un niño de talla mediana, de tipo mediolíneo sin retraso en su maduración física. Lo que nos llama la atención de entrada es una cierta agitación: toca todo, se mueve mucho y no cesa de hablar.

No parece en absoluto inquieto, es más bien sonriente, relajado.

Examen motor

- *Equilibrio dinámico*
 - Marcha: balanceo intenso de los brazos.
 - Carrera: normal, un poco tensa.
 - Salto sobre un pie: elige primero el pie derecho, pérdida del equilibrio, salto en todos los sentidos.
 - Salto con los pies juntos: no logra hacerlo.
 - *Equilibrio estático*
 - De pie, inmóvil: ojos abiertos: estable; ojos cerrados: poco estable.
 - De pie, brazos extendidos: estable.
 - Empujón: pérdida del equilibrio.
 - Equilibrio sobre un pie: ojos abiertos: pérdida del equilibrio; ojos cerrados: pérdida del equilibrio.
 - Equilibrio en puntas de pie: malo, con los ojos abiertos y cerrados.
 - *Disociación-coordinación*: absolutamente imposible.
 - *Test de Ozeretski*
- Fracasa en los ítems para 8 años, lo mismo que para los de 7 años.
- Esos fracasos manifiestan un equilibrio defectuoso, ninguna disociación y coordinación, algunas sincinesias faciales, cierta lentitud e inestabilidad



afectiva.

Lateralidad

- *Genética*

Sus dos padres son diestros, él es diestro durante las pruebas gestuales innatas de Berges.

- *Neurológica*

- Balanceo superior: a la izquierda para el miembro superior; a la derecha para el miembro inferior.
- Extensibilidad superior: a la izquierda para el miembro superior; a la derecha para el miembro inferior.
- Por lo tanto, el tono es superior a la derecha para el miembro superior y a la izquierda para el miembro inferior. Ahora bien, en el 70 % de los casos, es el lado más tónico el dominante para el miembro superior.
- Sincinesias: existentes pero poco marcadas, son más numerosas a la derecha, son sobre todo sincinesias de imitación y axiales, lo que es normal para su edad.

- *Funcional*

Es diestro de la mano en las pruebas de actividades corrientes mimadas, en la escritura simultánea con las dos manos y en las pruebas de puntería de Harris.

En la prueba de Foix y Thévenard, en el empujón aparece primero a la derecha el tendón de la pierna anterior y es el pie izquierdo que restablece el equilibrio cuando el empujón es más fuerte.

Apunta con el ojo derecho.

Orientación y estructuración espacial

- *Test de Piaget*

Necesita referencias para responder correctamente. No ha adquirido la noción de reversibilidad y de interiorización de las nociones derecha-izquierda. Tiene dificultades para situar los objetos en el espacio.

- *Prueba de Mme. Vyl*

Tiene dificultades para organizar la longitud de sus pasos en función de la distancia y el número de pasos que le imponemos.

En la prueba de las referencias numeradas: tiene numerosos errores y no puede reproducir sobre una hoja de papel la ubicación de los objetos que ha tocado en la habitación. Tiene también una mala memorización de las cifras, lo que le perjudica aquí.

- *El «Baby Bender»*

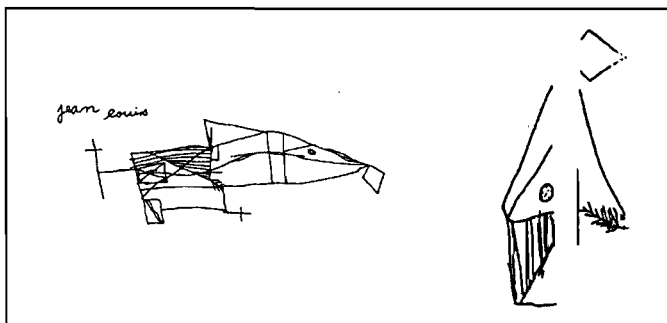
Esta prueba es buena, con algunas autocorrecciones.

- *La figura de Rey*

Le hemos administrado esta prueba a Jean-Louis para ver la manera en que utilizaba el espacio, cómo lo veía, y para analizar su posibilidad de ir a los elementos generales para alcanzar a continuación los detalles.

Ha comenzado la reproducción por la izquierda, sin ver las formas generales del rectángulo y del triángulo. Ha puesto 3 minutos 45 segundos para reproducir la figura y se ha aplicado. Un minuto le ha sido suficiente para volverla a hacer de memoria, de modo muy incorrecto, ya que no ha comprendido la disposición de los distintos elementos de la figura y el vínculo lógico que las reunía.

Jean-Louis hacía girar sin cesar en todos los sentidos su hoja de papel durante las dos pruebas.



Reproducción de memoria después de 10 min. de diversión. Abandono rápido después de 1 min.

Examen del esquema corporal

- *Test de imitación de gestos de Berges-Lézine*

Reproduce en espejo todos los movimientos propuestos. Tiene dificultades para la individualización de los dedos. Invierte frecuentemente las posiciones y no se autocorrigue siempre.

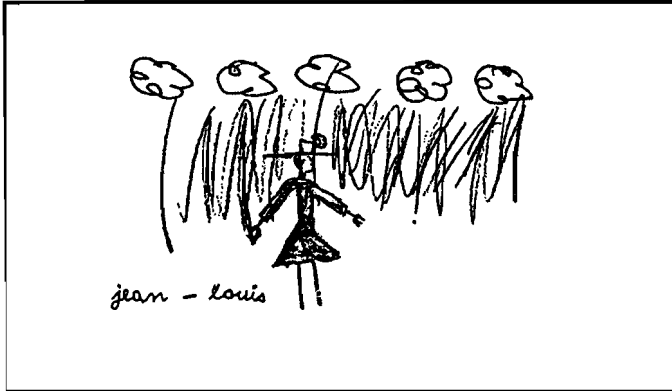
- *Test de Head*

Incluso en esta prueba, reproduce en espejo, no puede realizar correctamente ningún cruzamiento (por ejemplo, mano derecha oreja izquierda). Tiene confusiones entre el ojo y la oreja cuando debe realizar la reproducción a pedido. No se da cuenta de sus errores.

- *Test de la señora de Fay*

Obtiene un total de un punto y cuarto, lo que corresponde al nivel de logro de 7 años y medio. El dibujo es pobre, no aparecen los pies ni detalles del rostro.





Una niña pequeña se paseaba y llovía.

Estructuración temporal

• Test de Myra Stamback

- Primer tiempo: 16 segundos para 21 golpes. Tiempo irregular, golpea muy fuerte.
- Reproducción muy mala de las estructuras rítmicas. No comprende los períodos largos y cortos a pesar de numerosas explicaciones. Desde la sexta estructura, no reproduce más el número exacto de golpes.
- Comprensión del simbolismo: ha comprendido bien que los puntos correspondían al número de golpes pero tiene una falta de comprensión total de la noción de intervalo.
- Tiempo final: 26 segundos para 21 golpes. Se distrae y golpea cada vez más fuerte. Se anticipa a menudo, desplaza su brazo sobre la mesa y juega con el lápiz.

Reacciones de prestancia

Son numerosas, tanto verbales como gestuales. Es muy inestable y no puede concentrarse más que durante poco tiempo.

No acepta el fracaso fácilmente, tiene tendencia a querer adjudicárselo al otro.

Comportamiento

- Atención: muy lábil.
- Impulsividad: sí.
- Oposición: no.
- Cooperación: sí.
- Agresividad: no.
- Inhibiciones: ninguna.
- Ansiedad: no.
- Paso a la acción: sí.

Además, Jean-Louis es muy curioso y conversador: siempre hace montones de preguntas.

Desarrollo del balance

Este balance ha sido realizado en varias sesiones a causa del comportamiento de Jean-Louis.

Este balance se pudo hacer solamente según sus condiciones: él proponía y a continuación nosotros proponíamos actividades de una duración igual a las suyas.

Nunca permaneció tranquilo, se movía sin cesar, tocaba todo lo que le rodeaba.

Dice a menudo haber hecho bien lo que evidentemente ha hecho mal. ¿Lo hace a sabiendas para molestar o para contradecir la opinión que el otro puede tener de él? ¿Porque no puede soportar su fracaso? ¿O porque no se ha dado cuenta de su fracaso? Esta última solución parece más probable.

Conclusión

Jean-Louis presenta un retraso motor desde el punto de vista del equilibrio y de la coordinación. Junto con una cierta lentitud.

No hay ningún problema en lo que concierne a su lateralidad. Es diestro (mano-ojo-pie).

En cambio ha integrado mal las nociones de derecha-izquierda, utiliza referencias para situarlas sobre él, sobre los otros y aun en los objetos del espacio circundante.

Tiene problemas muy grandes de organización espacial: tiene dificultades para orientarse y para estructurar el espacio.

Tiene una memorización defectuosa debida sin duda a la labilidad de su atención.

En cuanto a su esquema corporal, existen ciertas lagunas a nivel facial y digital. Está todavía, en ello, en la imitación en espejo.

Jean-Louis es totalmente arrítmico: no puede ni siquiera seguir el ritmo de una música simple golpeando con sus manos.

En el plano afectivo, podemos notar una inestabilidad, tiene una atención lábil, no-perseveración y no soporta casi los fracasos. Se cansa rápidamente.

EL TRATAMIENTO

El tratamiento del síntoma en Jean-Louis, es decir, un tratamiento puramente ortofónico hubiera estado destinado al fracaso. Era un



tratamiento etiológico el que debíamos considerar. Según el balance psicomotor y las conclusiones que hemos podido sacar de él, era indispensable una reeducación psicomotriz a fin de recrear en él las bases necesarias para la lectura. La dislexia de Jean-Louis encontraba sus causas en una insuficiencia de las conductas instrumentales.

Esta reeducación ha comenzado en noviembre de 1976, paralelamente ha hecho un tratamiento de ortofonía desde enero de 1976.

La reeducación psicomotriz tenía lugar a razón de una hora por semana.

Interés de un tratamiento individual

Jean-Louis, estando solo con nosotros, podía mostrarnos sus capacidades, eso le probaba que era capaz de hacer algo; no volvía a encontrarse en situación de fracaso o de inferioridad frente a los otros. Era, en cierto modo, un descondicionamiento de un pasado de fracasos y de humillaciones. Esta relación con nosotros le permitía una revalorización de él mismo, una vuelta a la seguridad y eso le daba confianza en sus medios.

Proyecto terapéutico

Queríamos que se sintiera mejor en su cuerpo para que fuera menos inestable, que abordara más correctamente el espacio que lo rodeaba, que se sintiera mejor. Era necesario mejorar la estructuración espacial, la estructuración temporal, el conocimiento de su cuerpo, lo que le permitiría afrontar el mundo sin miedo, y hacer progresos en el ámbito escolar.

PLAN DE TRABAJO

Progresión de la reeducación

Las sesiones eran muy dinámicas, hacían intervenir todo el cuerpo en el espacio. Partíamos siempre de una vivencia a nivel del cuerpo global.

No tratábamos al principio las nociones derecha-izquierda, era inútil. Jean-Louis no prestaba atención, eso no le interesaba en absoluto. Como le gustaba mucho jugar, dedicábamos las primeras sesiones a jugar utilizando todo el espacio de la sala, para no recrear una situación escolar y recordar el fracaso.

Es por medio del juego que se ha creado la relación entre él y nosotros. Al principio, estaba asombrado, nos preguntábamos qué íbamos a

pedirle que hiciera, se mantenía en guardia creyendo encontrar en nosotros personas como sus maestros o sus padres, que serían exigentes y severas.

Cuando ha visto que nuestras sesiones no eran rígidas, que jugábamos juntos se ha vuelto mucho más libre, encontrándose muy a gusto con nosotros; venía con placer a esas sesiones. Fue por ese aspecto no conformista de las sesiones, por el hecho que éramos dos para jugar con él, que hemos tenido éxito en establecer una relación con él.

Cuando le preguntábamos por qué venía, nos decía que venía a hacer gimnasia, a hablar y a hacer progresos en «obediencia» porque era muy indisciplinado en la escuela.

Progresivamente, a medida que pasaban las sesiones, empezábamos a introducir cada vez más nociones más precisas, hacíamos juegos de atención, de concentración, de toma de conciencia, más aplicados al aprendizaje de la lectura.

A veces, una cierta dirección de nuestra parte era necesaria, porque era testarudo, dominador.

Desarrollo de las sesiones

Las sesiones no eran iguales unas a las otras, pero tratábamos de seguir una misma progresión.

Eran tales los deseos y las aptitudes de Jean-Louis, que las sesiones se desarrollaban de una manera completamente distinta a lo que habíamos previsto.

Jean-Louis venía sin que lo obligaran, llegaba, le dejábamos desquitarse, es decir, hacer lo que quisiera. Tratábamos de sentir lo que tenía ganas de hacer, hacia qué se dirigía, en eso éramos más directivos, le proponíamos actividades en función del objetivo que queríamos alcanzar teniendo en cuenta sus deseos.

El principio de las sesiones lo dedicábamos a las carreras, los saltos, los equilibrios, los juegos en el espacio (juegos que a Jean-Louis le gustaban mucho por su inestabilidad y su agitación constante). Incorporábamos ahí ejercicios de ritmo, menos apreciados por él, asociándolos a los desplazamientos.

Cuando Jean-Louis estaba un poco más cansado, más calmo, llegábamos a los ejercicios que hacían intervenir su atención, una cierta concentración (ejercicios de esquema corporal, construcciones...).



El final de las sesiones los dedicábamos a algunos minutos de relajamiento, que no habíamos podido abordar desde los primeros tiempos.

LOS EJERCICIOS DE LA REEDUCACIÓN

Ejercicios de orientación y de estructuración espacial; Integración de las nociones derecha-izquierda

Esos ejercicios eran indispensables para Jean-Louis, que tenía dificultades para orientarse, para orientar sus letras en la escritura, que no tenía ninguna referencia, sino más bien una confusión de las nociones que se refieren al espacio (derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás...).

Las nociones de espacio, de relación espacial se elaboran a través de la acción. Todo el trabajo reposaba sobre un trabajo del cuerpo en el espacio, del cuerpo en movimiento.

- Las marchas, las carreras, los saltos, las posiciones sedente, acostado, trepado, escondido... en la sala le permitían conocer todas las referencias de la sala, sentir esas posiciones como diferentes unas de las otras, y orientarse con relación a los objetos de la sala (silla, mesa, espaldas...).
- Juegos con pelotas, bolos, de tiro al blanco y con obstáculos: Jean-Louis tenía que hacer caer el bolo que le señalábamos con la ayuda de una pelota. Debía situar previamente el bolo de modo correcto utilizando los términos: adelante, atrás, al costado, a la derecha, a la izquierda...

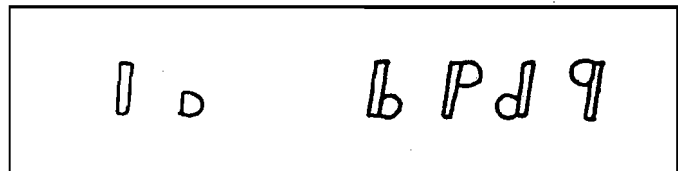
Aquí intervenía una buena puntería, una buena coordinación viso-motriz:

- Creación de recorridos que debía seguir, con obstáculos que tenía que rodear o salvar. A continuación se sacaban los obstáculos, tenía que recordar el recorrido (memorización espacial). Luego tenía que tratar de reproducir el recorrido en la pizarra (pasaje al simbolismo). También debía transcribir en la pizarra las referencias de la sala, es decir, pasar de un plano horizontal a un plano vertical. A Jean-Louis le gustaba mucho este tipo de juegos.
- Juego del laberinto sobre la mesa: seguir un trayecto lleno de obstáculos, desde un punto de partida hasta un punto de llegada, luego cambiábamos el sentido del laberinto.
- Con los ojos cerrados, le guiábamos por la sala, describiendo figuras geométricas sencillas. Eso le permitía una mejor interiorización del trayecto. En seguida, debía volverlo a hacer con los

ojos abiertos. Le explicábamos bien que era necesario que tuviera el trayecto en su cabeza.

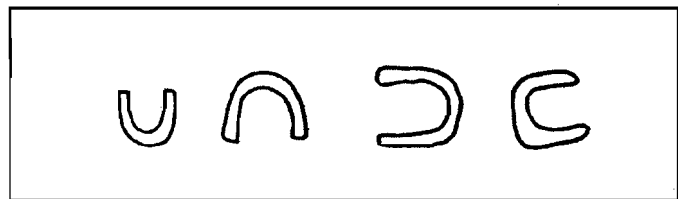
- Juego del robot: Jean-Louis debía indicar a uno de nosotros, que tenía los ojos cerrados, el camino a seguir para alcanzar un objeto. Sólo debía precisar el número de pasos y las direcciones. Primero se colocaba cerca de nosotros, luego se ponía enfrente y le explicábamos lo que cambiaba.
- Juego de los banderines orientados: juego de enfoque de las letras para evitar la confusión entre b y d, p y q.

Con un bastón y un semicírculo.



le pedíamos que hiciera banderines y él debía colocar el semicírculo (arriba a la izquierda) identificándolo con una letra.

—Tratábamos de comparar la forma de algunas letras con ciertas posiciones del brazo.



Le preguntábamos las diferentes posiciones y le pedíamos que las reprodujera. Sobre un cartón donde figuraba una letra, le pedíamos que nos presentara la posición en él.

Eso era una transposición sobre formas abstractas.

Ejercicios del esquema corporal

Se parecen a los anteriores y tendrán a la vez el mismo objetivo ya que el esquema corporal y el espacio son parte de un todo.

La idea que nos hacemos de nuestro cuerpo y el manejo de los datos espaciales no pueden separarse.

- Toma de conciencia segmentaria de los miembros con movimientos de las diferentes articulaciones.
- Con los ojos cerrados, hacíamos tomar a Jean-



Louis una posición cualquiera, nos debía decir cómo estaban colocados sus miembros en el espacio, enseguida se miraba (asociación vista-sentido cinestésico). Luego abandonaba la posición y nosotros le pedíamos que la repitiera.

En seguida, iba a representar gráficamente la posición en la pizarra.

- Juegos de independencia digital: hacer una chimenea con los dedos, una araña trepando al muro, teclear...
- Ejercicios de movilización de la columna vertebral: posición cuadrupedia, ahuecar la espalda, ponerla plana, redonda. Hacer la candela; en posición sedente: dejar caer la cabeza, luego el cuello, los hombros, el tronco y luego erguirse siguiendo los mismos pasos.
- Ejercicios de movilización de la pierna y el muslo: hacer balanceos con las dos piernas, estando sentado sobre una mesa. Rotación de los tobillos.
- Con los ojos cerrados: le tocábamos una parte del cuerpo, él tenía que encontrar cuál era (representación mental de su cuerpo).
- Tomar posturas a nuestra demanda, imitación de posturas tomadas de láminas (de frente, de perfil).
- Ejercicios de relajamiento, que se detallarán más adelante.

Ejercicios de ritmo

Jean-Louis no apreciaba mucho todo lo que era música, ritmo, golpeo. ¿Será porque las nociones de tiempo, de relación temporal están mucho más unidas a lo vivido, es decir, al aspecto afectivo de la comunicación?

La primera vez que le hemos hecho escuchar música y que le hemos dicho que marcará el ritmo con las manos o los pies, o como quisiera, contrariamente a su costumbre se ha vuelto pasivo, inhibido, golpeaba las manos de manera estereotipada, trataba de tomar una actitud dura sin ser demasiado ridículo. Luego, cuando nos ha conocido mejor, tomaba poco a poco una actitud más libre en esos ejercicios, comunicaba más con su cuerpo, no tenía más vergüenza, no tenía más miedo de lo que íbamos a pensar de él. Había salido del molde creado por su entorno.

- Hacíamos ejercicios de caminar con ruido, sin ruido (noción de intensidad), luego lento, me-

diano, rápido (noción de rapidez), con consignas de detención (atención-vigilancia). Utilizábamos marchas sobre los talones, a la pata coja...

- Introducíamos ejercicios de coordinación-disolución: golpear dos veces con la mano dando un paso; golpear con las manos y luego dar un paso; golpear con las manos después de cada paso...
- Juego: «1.2.3. Sol»: evaluar la duración del que golpea en la pared dando la mayor cantidad de pasos. Eso hacía intervenir la inhibición, lo que era bueno para él, ya que era más bien irreflexivo.
- Diálogo de estructuras rítmicas: Dábamos una estructura, Jean-Louis debía repetirla y hacer otra que estuviera relacionada y así sin interrupción. (Aquí entraban en juego la memorización auditiva, el sentido del ritmo y la noción de continuación.)
- Hacíamos sucesiones auditivas simbolizadas en el espacio. Por ejemplo, acordábamos que el sonido «ah» corto sería un gesto vertical del brazo, que el sonido «aaah» largo sería un gesto horizontal del brazo. De este modo podíamos hacer especies de dictados: tales como aaah, ah, ah, aah, ah... Pasábamos al simbolismo diciendo que «ah» correspondía a un trazo corto:—y «aaah» a un trazo largo—, de esa forma hacíamos dictados así: ———...
- Ejercicios de discriminación auditiva: hacíamos escuchar a Jean-Louis diferentes sonidos que debía reconocer. Estaba de espaldas.

Ejercicios de atención

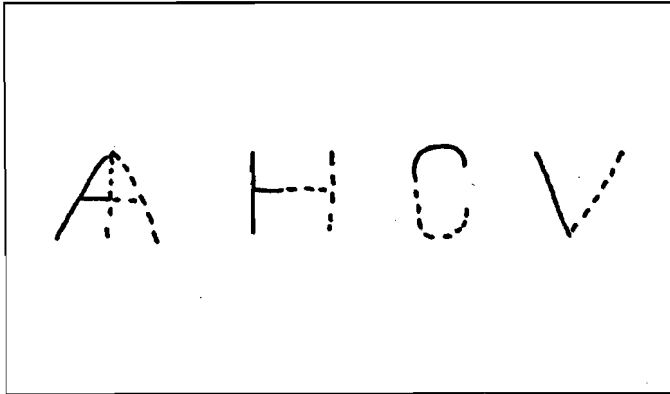
Comprendía todos los ejercicios que exigían cierta concentración, una fijación sobre algo. Mediante ellos, tratábamos de corregir la falta de atención de Jean-Louis. Esos ejercicios sólo eran posibles después de realizar ejercicios dinámicos, en los que Jean-Louis se había liberado.

- Juego «Tierra- Mar- Cielo»: al decir «mar» debía dar un paso hacia adelante, «cielo» un paso hacia atrás, «tierra» permanecer en el lugar. Eso hacía intervenir la vigilancia y la inhibición.
- Ejercicios de series: escribíamos en la pizarra varios «ou» y varios «on» y le pedíamos que tachara lo más rápidamente posible los «on».
- Puzzles y juegos de construcción.
- observación de formas geométricas diferentes y



semejantes, debía recuadrar las formas semejantes.

- Dictábamos a Jean-Louis cuatro o cinco acciones a ser ejecutadas una a continuación de la otra, siguiendo un orden. Al oír la señal de partida, debía efectuarlas. Eso hacía intervenir la vigilancia, la memoria y la continuidad en el tiempo.
- Ejercicios en hojas cuadrículadas: debía reproducir las figuras en forma simétrica:



Trabajo con letras, que hace intervenir la atención y percepción del espacio.

Ejercicios de equilibrio y de coordinación

Era necesario favorecer en Jean-Louis la adaptación a la posición de pie y los desplazamientos en posición difícil. Había que educar los reflejos de equilibrio y mejorar sus coordinaciones.

- Todos los ejercicios de equilibrio eran buenos: seguir una línea trazada en el suelo sin salirse de los límites, juego del gato encaramado, saltar un banco de pie, subir y descender de un taburete sin sostenerse, saltar a la cuerda, hacer un recorrido sobre dos taburetes sin descender, llevar un libro sobre la cabeza...
- Coordinación óculo-manual: juegos con balones, lanzar, volver a atrapar.
- Coordinación dinámica general: correr, trepar, andar en cuatro patas.
- Coordinación fina: pasta para modelar, recortes, dibujo, malabarismos, ejercicios de gambeteo...

Relajación (relajamiento)

Nos ha parecido conveniente que Jean-Louis hiciera, al final de la sesión, algunos minutos de relajamiento; por una parte, para mejor toma de conciencia de su cuerpo con diferenciación de su lado derecho y de su lado izquierdo. Por otra parte,

para una toma de conciencia de su respiración, elemento esencial para una buena lectura y, finalmente, para reducir su inestabilidad y desarrollar su atención.

Hemos practicado una relajación tipo Jacobson, utilizando contracciones y decontracciones lentas y rápidas de los diferentes segmentos.

Se acostaba sobre la alfombra y tenía libertad de cerrar o no los ojos. Al principio, Jean-Louis ha tenido dificultad para aceptar esta situación. Gesticulaba, hablaba y no quería cerrar los ojos.

Comenzamos por una toma de conciencia global del cuerpo, por un tacto general del cuerpo. Le solicitábamos que pensara en algo tranquilo, agradable, de este modo obtenía una relajación general. Luego efectuábamos una serie de contracciones y de relajamientos en las diferentes partes del cuerpo, al mismo tiempo hacíamos un inventario topográfico de las regiones corporales, él debía sentir esas partes a medida que se las inducíamos.

Asociábamos la respiración a la decontracción. La contracción debía hacerse en la inspiración y el relajamiento en la expiración. Le decíamos que pusiera su mano sobre el vientre y sobre el pecho para que sintiera mejor los movimientos de elevación del tórax (esto entre los ejercicios de contracción-relajamiento). Al mismo tiempo, le explicábamos el mecanismo de la respiración. Esta respiración representaba un ritmo que correspondía a la unidad de su cuerpo, le permitía asimismo un relajamiento muscular.

El relajamiento era un método de abordar sus problemas de atención, le permitía dominar la función tónica.

RESULTADOS OBTENIDOS

Primeramente, Jean-Louis tenía necesidad de que nos interesáramos por él, cuando su maestra no podía dedicarle mucho tiempo, teniendo en cuenta el número de alumnos de su clase. Su madre tampoco le dedicaba mucho tiempo. Con nosotros tenía una relación individualizada, le gustaba mucho valorizarse ante nuestros ojos. Este intercambio relacional entre él y nosotros nos ha parecido provechoso.

Además, teníamos con él una actitud revalorizante y que le producía seguridad. Éramos los únicos que no le reprochábamos sus fracasos esco-



lares, que no le hacíamos leer ni escribir.

Con nosotros volvía a tomar confianza en sí mismo, nos probaba su fuerza, su éxito en algunos ámbitos.

Desde el punto de vista de su inestabilidad, Jean-Louis había hecho progresos, prestaba más atención, se interesaba más por las actividades que le proponíamos, estaba más tranquilo y sus ideas de juego eran más elaboradas, más coherentes que las que nos proponía al principio. Se había tornado más cooperador y menos dominante.

Notábamos progresos leves en la orientación espacial, tal vez esto proviniera del hecho de que prestaba más atención.

Los ejercicios de ritmo habían ayudado a Jean-Louis a liberarse.

Jean-Louis se sentía mejor en su cuerpo, dominaba y controlaba mejor sus gestos.

Una carta de su maestra nos había comunicado que prestaba más atención y que sus resultados escolares habían mejorado.

REFLEXIONES SOBRE LA DISLEXIA DE JEAN-LOUIS

La pregunta que nos habíamos planteado era: ¿Cuáles son las causas de la dislexia de Jean-Louis?

Es muy difícil responder, entran tantos factores en juego, como ya lo mencionamos en la primera parte.

Sin embargo, pensamos que en el origen de sus dificultades están los tres primeros años de su vida, separado, por así decirlo, de sus padres y sobre todo de su madre.

Esa carencia afectiva lo habría perturbado en su desarrollo psico-afectivo-verbo-motor, de donde provendrían retrasos de maduración, problemas instrumentales y una inestabilidad afectiva.

Todos esos factores bloquean a Jean-Louis y lo perjudican en la adquisición de todas las bases necesarias para la lectura, la escritura y el cálculo.

Jean-Louis expresa sus problemas afectivos, de relación, a través de su cuerpo por medio de su inestabilidad y su agitación permanente.

Jean-Louis no tiene mucho contacto con su madre, que a menudo no está en la casa, está más unido a su padre. Un día, queriendo llamar a su madre, ha dicho ¡ «papá» !.

Permaneceremos aquí, porque no es de nuestra incumbencia hacer una interpretación psicológica.

• Conclusión general

La comprensión de las causas y los mecanismos de la dislexia todavía son muy oscuros.

Frente a este problema social que afecta a un gran número de niños, ¿no habría un medio para prevenir y evitar esta disfunción?

Cuatro principios parecen fundamentales:

- Nada de aprendizajes de la lectura demasiado precoces, el niño no siempre tiene la madurez necesaria para emprender este aprendizaje. Cuanto más precoz sea este aprendizaje, más tiempo durara.
- Asegurar y fortificar las bases de los aprendizajes futuros en el jardín de infancia, es decir, insistir en el lenguaje, la expresión de sí mismo, la socialización y la psicomotricidad (por medio de ejercicios de esquema corporal y de orientación espacio-temporal).
- Una colaboración y una actitud comprensiva de los padres y los maestros frente al desarrollo psicopedagógico de su niño.
- Un diagnóstico de la dislexia, para remediarla y no dejarla evolucionar.

Frente a una dislexia, hay que investigar sus causas antes de atacar el síntoma. La reeducación sólo puede efectuarse si comprendemos plenamente cada caso, no habrá pues método tipo.

En la mayoría de los casos, la causa de una dislexia serán problemas psicomotores primarios.

El objetivo de la reeducación psicomotriz será poner al niño en condiciones de realizar lo que naturalmente puede realizar. El lenguaje del cuerpo precede al lenguaje verbal, es a éste que el niño está más dispuesto a acceder si tiene una relación con los otros.

Se volverá a dar al niño y se desarrollarán todas sus posibilidades, todas las bases que le permitirán el acceso al aprendizaje de la lectura.

Una vez que haya adquirido estas bases, será necesaria una reeducación ortofónica para poner a punto los mecanismos de la lectura. Es necesario insistir en el hecho de que la reeducación psicomotriz debe ser previa.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AUCOUTURIER. B. *Seminario Internacional-La Práctica Psicomotriz y Terapéutica-* México, Universidad Intercontinental. 1994.

BUCHER. H. *Trastornos Psicomotores en el Niño, Práctica de la Educación Psicomotriz.* Barcelona, Masson, 1988.

DEFONTAINE. J. *Manual de Reeducción Psicomotriz, Tercer año,* Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1981.

De QUIROZ B.J. y SHRAGER.L.O. *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad.* Buenos Aires, Panamericana.

FERNÁNDEZ, Ma. *Educación Psicomotriz en Preescolar y Ciclo Inicial.* Madrid, Editorial Narcea. 1990.

LAPIERRE, A. *Educación y Psicomotricidad en la Escuela Maternal.* México, Editorial Científico-Médica, s/f.

LE BOULCH. J. *La Educación por el Movimiento En la*

Edad Escolar. México, Paidós, 1992.

LE BOULCH. J. *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la Psicokinetica.* Argentina, Paidós, 1989.

MAIGRE. A. y DESTROOPER. J. *La Educación Psicomotora.* Madrid, Editorial Morata, 1988.

MASSON.S. *La Reeducción Psicomotriz y el Examen Psicomotor.* Barcelona, Gedisa, 1985.

PICQ. L. y VAYER. P. *Educación Psicomotriz y Retraso Mental (Aplicaciones a los diversos tipos de inadaptaciones).* Barcelona, Editorial Científico-Médica. 1969.

RAMOS. F. *Cuadernos de Pedagogía. No. 52 Año V* Barcelona, 1979.

TASSET.J.M. *Teoría y Práctica de la Psicomotricidad.* España, Paidós, 1987.

VAYER. P. *Educación Psicomotriz: El Diálogo Corporal (Acción educativa en el niño de, 2 a 5 años).* Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1977.



**EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR
ANTOLOGÍA BÁSICA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

**RESPONSABLE
DAVID DÍAZ MERCADO
UNIDAD AJUSCO**

**COLABORADOR
M.ALEJANDRO MOTA QUINTERO
DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS**

**COORDINACIÓN DE PROYECTO
XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ**

JULIO DE 1995

