

D O S S I E R

Sobre el interés de la Psicomotricidad en el trabajo y la formación de los maestros

MARCELINO JUAN VACA ESCRIBANO

Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

mvaca@mpc.uva.es 2009-2010.

Como tantos otros estudiosos y docentes, sobre todo de las primeras edades escolares, me interesé a comienzos de los setenta por una corriente educativa que llegaba hasta nosotros bajo el nombre de Psicomotricidad.

Por una serie de circunstancias trenzadas por el azar, me vi dando clase a alumnado del primer ciclo de primaria, entonces EGB, un trabajo que llegó a apasionarme, creo que por los contundentes aprendizajes que se logran en tan corto periodo de tiempo. Leer, escribir y calcular son verbos que señalan importantes capacidades humanas. A mis alumnos y a mi nos encantaba enredarnos en actividades de lectura, escritura y cálculo mental..., pero no eran las únicas capa-

tidades que deseábamos explorar y que yo quería que desarrollaran, también teníamos interés por explorar las relaciones de unos con otros, por el control de las emociones, por los progresos en habilidades y destrezas motrices..., y para todo ello la Psicomotricidad parecía tener algo que decir.

También influía en mi interés el haber cursado los estudios de Educación física y haber establecido contacto con las ideas y estrategias de algunos profesores de Educación física franceses -Lapierre, Le Boulch, Vayer...-, que trataban de trasladar al ámbito escolar hallazgos que la Psicomotricidad había obtenido en trabajos clínicos.

Volveré sobre este asunto más tarde, ahora quería comentar un hecho que sucedió después.

Hace unos años un amigo me mostró un libro, un tanto deteriorado por el uso y subrayado por todas partes, titulado: "La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui" y, dentro de él, un artículo referido a: "El triángulo pedagógico", un documento escrito por Jean Houssage, director de la enciclopedia, que el profesorado francés con el que me relaciono usa con frecuencia.

La tesis que allí puede leerse plantea que toda situación educativa pone en relación tres elementos: Alumno, Profesor y Saber, los tres vértices de un triángulo. Dos de estos elementos se constituyen como sujetos en la práctica mientras el tercero queda un tanto marginado, su papel es imprescindible, pero digamos que aunque sin él no hay juego, no participa activamente, su función viene determinada por los otros dos, verdaderos sujetos en la situación educativa.

D O S S I E R

Así, el profesor puede establecer una situación de privilegio con el Saber, lo que hará que el Alumnado quede un tanto al margen... Cuando en el triángulo dibujado el Profesor se relaciona con el Saber el lado que se privilegia es el de la Enseñanza, si el Profesor se relaciona con el Alumnado, el lado que se privilegia es la Formación, y si es el Alumnado el que se relaciona con el Saber el lado que se privilegia es el del Aprendizaje.

Siguiendo este razonamiento, Enseñar supone que el Alumnado deja de ser sujeto; en el proceso de Formación es el Saber el que deja de ser sujeto; y en el proceso de Aprendizaje es el Profesor el que cede en su protagonismo pasando a ser un facilitador, un animador...

Dice Houssage, que las lógicas de los procesos son exclusivas, que hay que optar por una, que no puede haber más de un “muerto” y dos sujetos. Y nos presenta la siguiente imagen:

2

El pedagogo es un equilibrista, necesita un cable por el que caminar (el proceso elegido) y un balancín (los procesos excluidos) para poder encontrar el mejor equilibrio y progresar en las mejores condiciones. Si se da mucha importancia a los procesos excluidos el balancín se volverá muy duro y habrá que resistir en la lucha, si no se le da cancha, el balancín perderá su función y la precariedad del equilibrio puede hacer que el pedagogo lo pase fatal...

He traído a colación estas ideas porque pueden ayudarme a explicar el interés de la Psicomotricidad en el trabajo de los maestros y, en consecuencia, en la formación de los mismos.

Ya dije en otro lugar (Vaca, M y Varela MS, 2008: 25) que de la Psicomotricidad como corriente educativa podíamos destacar dos importantes aportaciones: los objetos y medios propios que la definen, y los modos de entender y tratar al sujeto que aprende.

Objetos y medios propios que definen a la Psicomotricidad

El doctor Le Boulch en: Educación por el movimiento. En la escuela primaria, señala de forma explícita los conocimientos de los que, según la corriente Psicomotricidad, el alumnado debe apropiarse, las adquisiciones a lograr:

1. Estructuración perceptiva: Conocimiento y percepción del “propio cuerpo”... Percepción temporal y orientación en el espacio
2. El ajuste postural: Mantenimiento de una buena y fácil postura habitual, un adecuado equilibrio en reposo y movimiento.
3. Ajuste motor: Habilidad manual, destreza de manos, coordinación ojomanos; coordinación motriz general; aprendizaje de “praxis” que ponen en juego capacidades de coordinación...

Para lograrlas, el doctor Le Boulch propone, página 37, el siguiente plan de trabajo, que desarrolla más tarde con numerosos ejemplos:

1. Ejercicios de coordinación
 - Coordinación oculomanual
 - Coordinación dinámica general
2. Ejercicios de estructuración del esquema corporal y ajuste postural
 - Afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal

D O S S I E R

- Representación y toma de conciencia del “propio cuerpo”
 - Toma de conciencia segmentaria en decúbito, asociada con relajación y trabajo respiratorio
 - Educación de la actitud y del equilibrio con interiorización
3. Ejercicios de percepción temporal
 - Percepción de la duración
 - Percepción de estructuras rítmicas
 - Aprendizaje de danzas folclóricas
 4. Ejercicios de percepción del espacio y estructuración espacio-temporal
 - Orientación en el espacio
 - Apreciación de distancias e intervalos, de trayectorias, de velocidades...
 - Noción de agrupación, evoluciones, recorridos de orientación, evoluciones con acompañamiento musical
 5. Actividades libres y juego (que en ningún momento desarrolla).

3

Los libros de Vayer y, sobre todo, los numerosos artículos que la Revista *Education Physique Sport* dedicaba a la corriente Psicomotriz, aportan numerosos detalles que complementan y explican las adquisiciones señaladas por el doctor Le Boulch, contenidos que, unos años más tarde, podíamos leer en el Bloque “Cuerpo, imagen y percepción”, en el área de Educación física en Educación primaria, en la LOGSE, y que, con pequeñas y confusas modificaciones, se mantuvieron en la LOCE y continúan en la LOE.

En Educación por el movimiento se dedica también un capítulo a dar explicaciones sobre su importancia en la escuela, se arguye en él, que debería concretarse como una cuarta disciplina básica que acompañara a la lectura, la escritura y el cálculo. El doctor Le Boulch se muestra partidario de potenciar la actividad del niño, cita a Dewey: No podemos adquirir sino aquellas ideas, sentimientos y técnicas que hayan sido vividas por nosotros, elogia el “tanteo experimental” del método Freinet... Pero, a pesar de esta declaración de principios, en los cursos que hice con él comprendí que los verdaderos “sujetos” eran Le Boulch y su extraordinario saber disciplinar. Que el niño se enfrentara al saber en un amplio margen de autonomía, en el que el profesor pasara a ser un facilitador, un animador, era una situación que buscábamos con ganas, pero participando en sus enseñanzas no encontrábamos una respuesta satisfactoria en este punto.

Sobre los modos de entender y tratar al sujeto que aprende André Lapierre y Bernard Aucouturier venían procurando en sus trabajos la participación de un niño más global; en uno de sus libros sobre la Educación vivenciada, concretamente en la página 27 del libro de *Los Contrastes* (1974), presentan la expresión Actividad motriz espontánea, que después retomarían en *Simbología del Movimiento* (1977: 20). Cuentan allí como ofertan al alumnado un escenario previamente preparado y le invitan a manipular los objetos que ponen a su alrededor en un amplio margen de libertad.

D O S S I E R

Una libertad aparente, dicen ellos:

...incluso cuando el educador se abstiene de toda intervención, se halla constantemente presente en tanto que personaje; es él quien ha “dado” los objetos, él el que ha “permitido” la situación y por tanto él espera algo. ... Esta fase permite un desacondicionamiento de la situación pedagógica habitual, una revisión del papel del maestro... Aunque en esta fase pueden incorporarse, según las circunstancias, intervenciones segurizantes, más o menos directivas y más o menos prolongadas por parte del educador. No creemos en absoluto en la ausencia total de directividad, así como tampoco en la directividad total, sino en una alternancia complementaria, a condición de que la directividad tenga como único objetivo la autonomía... Dos páginas más adelante exponen que de lo que se trata es de jugar con los siguientes contrastes pedagógicos: De libertad y directividad, aumentando las fases de libertad a medida que van haciéndose más productivas. De implicación y de retiro, retirándose cada vez más del juego a medida que el grupo asume su autonomía real. De seguridad e inseguridad, para conducir al niño (al adulto) a renunciar progresivamente a la protección segurizante de la autoridad (incluso si él lo combate) y a asumir por sí mismo ese margen de inseguridad que es la contrapartida de la independencia.

Este modo de entender y de actuar situaba como “sujetos” al Alumnado y el Saber, pasando el Profesor a tener una progresiva función de animador y facilitador del aprendizaje.

4

André Lapierre y Bernard Aucouturier trabajaban como reeducadores psicomotrices y nosotros lo hacíamos como maestros. Pero, aunque los contextos de trabajo eran bien diferentes, las enseñanzas que obteníamos en sus cursos y sus reflexiones cuando les invitamos a observar nuestro trabajo, nos ayudaron a explorar ciertas características de la comunicación no verbal, a entender mejor algunas reacciones de los escolares, a desarrollar nuestra capacidad de empatía, a ensayar diálogos sin palabras, utilizando la presencia y la ausencia, la mirada, el sonido... Y estas habilidades, que nos servían como personas, nos permitían y animaban a explorar como maestros modos de intervención educativa en los que los niños cobraban mayor protagonismo.

Con estas ideas y con un artesano manual de reflexión sobre la acción (íbamos a la lección con un plan y, en la acción, hacíamos lo posible por atrapar lo que ocurría, para poder analizarlo después de forma compartida en las sesiones del Seminario), procurábamos que nuestras prácticas reflejaran los principios que compartíamos. La Psicomotricidad en las lecciones que programamos, desarrollamos y evaluamos. Continuamos trabajando con este empeño de analizar la acción y tratar de que en nuestra práctica educativa destaque el proceso de Aprendizaje, para ello nuestras lecciones parten de un MOMENTO DE ENCUENTRO en el que procuramos la disposición e implicación del alumnado en un ambiente de seguridad.

D O S S I E R

A continuación se inicia un MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE, con una primera fase de exploración y expresividad en un escenario previamente pensado, en esta fase procuramos informarnos de los intereses, deseos, necesidades y conocimientos previos del alumnado. Les acompañamos en sus manifestaciones exploratorias, procurando entenderlas y encontrar nuestro papel de profesor; a veces intervenimos, si sus manifestaciones ponen en peligro el pacto sobre seguridad, seguro que lo hacemos, a veces, miramos para otro lado esperando una reacción personal que lo corrija o una mejor oportunidad para nuestra intervención; denominamos a esta fase ensayos de tareas compartidas, y en ella procuramos abrir la actividad, individual, de pareja o de pequeño grupo, a la participación de otros, lo que requiere que vayan creciendo los pactos y clarificándose las normas que los sostienen. Con todo esto la tarea se va acercando a los aprendizajes escolares planificados. A veces es fácil conseguirlo y la tarea compartida viene derivada de la motricidad espontánea, en otras ocasiones, como dice Meirieu (2004, 99) hay que buscar entre los saberes escolares los elementos que serán susceptibles de entrar en convergencia con los intereses espontáneos de los alumnos... Se trata de movilizar la voluntad de aprendizaje de los sujetos hacia objetos definidos por adelantado y cuya apropiación se considera indispensable. Conocidos los criterios de realización, la tarea compartida se moldea para que el aprendizaje crezca en autonomía. Si es posible, en las últimas lecciones que desarrollan la unidad didác-

tica suele serlo, procuramos que la propuesta pase de la acción a la comprobación de lo conseguido para que el alumnado pueda observar los efectos de su trabajo. Pueden verse numerosos ejemplos de lo que aquí cuento en (Vaca, M y Varela MS, 2008)

Desarrollada la lección, se analiza lo ocurrido, para explicárnoslo y precisar el plan de la lección siguiente. Cuando los aprendizajes escolares cambian, cuando pasamos a otro proceso de enseñanza-aprendizaje o unidad didáctica, hacemos un balance de las lecciones desarrolladas para evaluar: los conocimientos que se procuraban, el trabajo que hemos realizado, y los aprendizajes construidos por el alumnado y en este proceso de evaluación se redefine el modelo del tratamiento pedagógico del ámbito corporal.

5

Sobre el contenido del ámbito corporal

Evaluando los conocimientos que proponemos se activan las relaciones entre el Profesor y el Saber, es decir el lado de la Enseñanza. Desde aquí decimos que el contenido señalado por la Psicomotricidad no es todo el contenido que el alumnado debería conocer y vivenciar en su experiencia escolar, para nada tiene en cuenta un aspecto fundamental basado en la reproducción y transformación de la cultura motriz.

Evaluando la competencia profesional, seguimos reflexionando sobre la importancia de la Pedagogía. Las relaciones entre aprendices y maestros son fundamentales para que la Enseñanza garantice el Aprendizaje. Aquí observa-

D O S S I E R

mos la necesidad de que el profesorado actúe de forma consensuada y se haga eco de los elementos comunicativos que el alumnado percibe en la escuela y su entorno.

Evaluando los aprendizajes del alumnado reivindicamos la atención a una materia que se inserta en el entramado de la vida escolar y que tiene un campo propio de actuación en aquello que tiene que ver con: el control del ámbito corporal, el gobierno de sí mismos, el conocimiento de las posibilidades y limitaciones físico-motrices, su potencial expresivo y estético, su conexión con el mundo de las sensaciones y los sentimientos; el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas: locomotrices y de manipulación; complejas y específicas...; con la reproducción y transformación de la cultura motriz en sus juegos y deportes, bailes y danzas, mimos y representaciones...

Para jugar con los “contrastes pedagógicos”, que nos aconsejaban Lapierre y Aucouturier, para que el equilibrista de Houssaye tenga éxito, el maestro necesita: saber cuales son los aprendizajes que pretende que el alumnado construya; conocer cómo se da el proceso de construcción; crear el ambiente necesario: escenarios, tiempos, agrupamientos en los que la construcción del aprendizaje es posible; y, además, por si lo anterior fuera poco, querer hacerlo, es decir, tener una gran disposición e implicación en el proceso que se está desarrollando y que él coordina.

En esto estamos, perfilando ideas y estrategias de intervención, coleccionando prácticas emblemáticas que garantizan que nuestras preten-

siones son posibles y valiosas, construyendo y compartiendo una profesión: maestros capacitados para desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- **Houssaye, Jean.** *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Université de Rouen. ESF éditeur. París
- **Lapierre, A y Aucouturier, B** (1974): *Los matices.* Barcelona. Editorial Científico-Médica.
- (1977): *Simbología del movimiento.* Barcelona. Editorial Científico-Médica.
- **Le Boulch, J** (1969): *Educación por el Movimiento.* Madrid. Editorial Paidós.
- **Meirieu, Philippe** (2004): *En la escuela hoy.* Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.
- **Pennac, Daniel** (2009): *Mal de escuela.* Barcelona. Debolsillo.
- **Vaca, M y Varela, Ms** (2008c): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6).* Barcelona. Graó (Biblioteca de infantil: 25).

“ Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase” (Pennac, 2009, 108)