

Aportaciones de la Práctica Psicomotriz Educativa a la formación del profesorado del Grado en Educación Infantil

Este artículo surge a partir de la mini-conferencia que impartí en las XII Jornadas de Práctica Psicomotriz que se desarrollaron en Vitoria-Gasteiz entre el 6 y el 8 de noviembre de 2015.

Mi recorrido profesional como profesor en la Escuela de Magisterio de Donostia durante más de treinta años ha estado marcado y orientado por mi formación en la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier en la escuela de Bergara y, posteriormente matizado por mi acercamiento al discurso del psicoanálisis y sus conexiones con la pedagogía.

También tengo que advertir que en ninguno de estos dos campos soy un experto por lo que a continuación defiendo con más o menos vehemencia, son conclusiones a las que yo he llegado y que me arriesgo a compartir con los lectores de esta revista.

Dichos estos previos que considero necesarios para no caer en la impostura, paso a señalar lo que, a mi entender, esa práctica y ese discurso a los que aludo y de los que me considero deudor, aportan a la formación del profesorado del Grado en Educación Infantil.

La mirada psicomotriz

El niño y la niña, y cuanto más pequeños más, son seres de acción y esa acción es previa al pensamiento. No es fácil sostener este discurso en un ámbito donde el pensamiento, la quietud y el silencio son tan valorados.

Los cuerpos que se mueven en el aula molestan. En la sala de psicomotricidad sucede al revés: son los cuerpos que no se mueven los que nos preocupan, o nos deberían de preocupar, si tenemos una mirada psicomotriz. Para nosotros, estos cuerpos que se rebelan contra la inmovilidad nos muestran lo cierto de este principio por lo que, además, deberían de contar con cierta simpatía por nuestra parte.

Con esto no quiero decir que no nos deba de preocupar el exceso de movilidad pero gracias a nuestra formación en Práctica Psicomotriz tenemos otra posición que nos ayuda a no demandar una medicalización temprana de la infancia.

**Luispe
Gutierrez
Cuenca**

Didáctica de la
Expresión Musical,
Plástica y Corporal
EHU/UPV

Instrucción ≠ educación

La escuela, incluso la escuela infantil, está considerada como el lugar por excelencia para la instrucción. Esto quiere decir que hay que trabajar duro para que los niños y niñas aprendan muchas cosas. El discurso del “cuanto más y cuanto antes, mejor” está más extendido de lo que pensamos, sobre todo en la práctica cotidiana. Sin embargo, nuestra formación en Práctica Psicomotriz Educativa nos enseña que, en las primeras etapas escolares, más que instruir se trata de interesar. Y en nuestro caso concreto, más que el niño aprenda a saltar o la niña a cómo dar volteretas, se trata de que “se interesen” por saltar, dar volteretas y jugar a cosas relevantes para ellos. Es cierto que las metodologías docentes avanzan y, en consecuencia, también los resultados de los aprendizajes, pero el adelantamiento de acontecimientos y los “buenos” resultados académicos precoces no son siempre sinónimos de interés, y en demasiadas ocasiones, nos encontramos con niños y niñas de ocho y nueve años que muestran el aburrimiento que les produce un saber que podemos definir como un “saber muerto”. Como bien dice Cristina Corea (1995) el tedio de los adolescentes es un dedo que señala que algo no va bien.

La cuestión del tiempo

La escuela tiene un tiempo medido, un tiempo pautado, un tiempo para cada cosa. Pareciera que hubiera que ocupar con actividades “instructivas” todo el tiempo de la escuela. En la sala de psicomotricidad existe otro tiempo, el tiempo del niño, o mejor dicho, el tiempo de cada niño. Así mientras una niña está saltando de diferentes maneras, marcándose retos cada vez más elabo-

rados, otra juega con su amiga a ordenar su “casa” y preparar “comida”. Entre tanto, cuatro niños se disfrazan de “guerreros Ninja” y corren y saltan entre los bloques de goma-espuma... En la sala de psicomotricidad el tiempo cambia y se adapta a cada sujeto y no al revés. No se nos ocurre llamar a todos los niños y niñas a una única fila y ordenarles, ni siquiera proponerles, que salten de determinada manera. Nuestro tiempo es siempre a largo plazo y es un tiempo de respeto al deseo de cada niño. Es, por lo tanto, un contra-tiempo del “ahora café para todos”. En este sentido, la formación en Práctica Psicomotriz Educativa tiene cierto espíritu trasgresor que busca quebrar lo que algunos autores han llamado la Gramática de la Escuela¹.

La incondicional confianza en la educabilidad del sujeto

Philippe Meirieu (2001), pedagogo francés, desarrolló el postulado de la educabilidad de todos y cada uno de los estudiantes que tenemos a nuestro cargo. Todo maestro, toda maestra, debieran partir de esta premisa que reivindica que cada uno de sus alumnos es educable. No importa saber si es cierto o no, hay que tomarlo como una condición previa a ser educador. Esta afirmación no garantiza el éxito, pero constituye un motor. Sin este postulado, los dados están echados a priori. Existen experiencias docentes que demuestran este hecho, bautizado en psicología como el efecto Pigmalión.

También en nuestro contexto, Bernard Aucouturier (2004) afirma con rotundidad: “En la Práctica Psicomotriz la actitud del psicomotricista se basa en un principio filosófico. Y ese principio es el de creer en la persona”(p. 202). Sin esta confianza en el potencial de quien tenemos al lado no somos psicomotricistas, somos afiliados a la teoría de la profecía anunciada en

1. Para Tyack y Tobin (1994) la Gramática de la Escuela son las estructuras y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, la comunicación informacional y jerárquica y no relacional, la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc. (tomado de Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2010, *Elkarrikertuz: indagar e innovar en la docencia universitaria*. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida en *Tendencias Pedagógicas*, nº 16, 107-130)

el peor sentido de la misma. Si no creemos en el niño será imposible la transformación pues lo hemos condenado de antemano.

Este posicionamiento a favor del niño y su educabilidad nos obliga a “agujerear” y superar argumentos muy extendidos en los claustros escolares que promueven la culpa y/o el victimismo: “con los padres que tiene no me extraña cómo es”; “es que sus padres se están separando y es normal que pegue a los demás niños”. Se trata de un discurso que cierra la posibilidad de cambio. Sin embargo, la práctica psicomotriz educativa y el discurso psicoanalítico interpelan directamente a la responsabilidad tanto del sujeto (niño) como del agente (maestro). Entiendo que este es el camino.

El acompañamiento²

La formación en Práctica Psicomotriz Educativa contribuye, ya desde la definición del sistema de actitudes del psicomotricista, a tomar conciencia de que nuestra misión en la sala de psicomotricidad, y por extensión en la educación de los niños y niñas, es una misión muy importante: se trata de acompañar al niño en su proceso de descentración. Este acompañamiento hacia la descentración se diferencia de la mera instrucción pues es mucho más pretencioso: buscamos que el niño se interese por el mundo, entendido este por todo lo que le rodea: materiales, espacios, otros niños, adultos,... y que interactúe con todos ellos de manera respetuosa y singular. Un acompañamiento que pretende la autonomía del niño en el sentido de que sea capaz de hacer cada vez más cosas él solo pero no en soledad. Un acompañamiento que respeta la personalidad del niño mostrándole que también el adulto tiene su personalidad. Un acompañamiento hacia la responsabilidad y no solo hacia las buenas intenciones. Un acompañamiento que pone límites por-

que entiende el límite como una oportunidad para buscar otra salida, más adecuada, al deseo del niño. Un acompañamiento que distingue lo que el niño es de lo que el niño hace y que valora al niño y no lo evalúa.

Se trata, por lo tanto, de un acompañamiento “exigente”. Exigente en primer lugar para con nosotros mismos por todo lo que hemos comentado en el párrafo anterior. Lo que quiere decir que va a ser un acompañamiento estable, permanente e incondicional del niño pero no del capricho del niño sino de su proceso de irse haciendo “mayor”.

Y en este mismo sentido es también exigente, aunque no obligatorio, para el niño ya que el hacerse mayor exige renuncias, como en el cuento del chupete de Gina cuando ella “se despide” del goce oral que le produce el chupete para acceder a otro goce, menos pulsional y más social, como es el del lenguaje.

Podríamos concluir que en educación existe una tensión entre el acompañamiento y la exigencia (Ticio, 2014). Nosotros mismos, en la sala de psicomotricidad acompañamos, pero también exigimos; por ejemplo, respeto a las normas.

A lo que no tenemos derecho es a exigir sin acompañar. Como mucho podemos fluctuar entre un acompañamiento exigente y una exigencia acompañada.

Como aplicación práctica de lo escrito hasta ahora, quisiera añadir a este artículo dos apuntes acerca de la figura del psicomotricista y su función en la sesión. Para ello voy a aprovechar los argumentos que algunos estudiantes de magisterio suelen esgrimir cuando les planteo el caso de un niño de unos 5-6 años de edad, de nombre ficticio Iker, el cual se pasa toda la sesión tumbado en el suelo, chupándose un dedo y sin prestar atención alguna a nadie ni a nada de lo que ocurre en la sala. Ante esta situa-

En la sala de psicomotricidad el tiempo cambia y se adapta a cada sujeto y no al revés.

2. Basado, en gran parte, en el seminario de formación continua “Acompañar la acción del niño en la sesión de psicomotricidad” impartido por Álvaro Beñarán el 22 de noviembre de 2014 en Bergara.

Un acompañamiento que pretende la autonomía del niño en el sentido de que sea capaz de hacer cada vez más cosas él solo pero no en soledad.

ción algunos estudiantes no intervendrían de ninguna manera y las razones a las que recurren para argumentar su posición van, principalmente, en estas dos direcciones:

“La sala de psicomotricidad es un lugar de placer y si Iker se lo pasa bien así, como no está rompiendo ninguna regla, no tenemos por qué actuar”. Alvaro Beñarán (2014, o.c.) apunta a la diferencia entre el “pasarle bien” y el “estar bien”. Y si bien es innegable que “placer” es una palabra que usamos frecuentemente en nuestra práctica, tendríamos que preguntarnos qué tipo de placer buscamos en nuestras sesiones. Según Bernard Aucouturier (2004, o.c.), el placer que nosotros pretendemos en la sala es el placer de actuar con el cuerpo sobre el espacio y los objetos; es el placer de relacionarse con los demás niños, niñas y adultos y, también, es el placer de representar y representarse con los materiales que tenemos en la sala. Y cuando el niño, o la niña, no están inscritos en ninguno de estos “placeres”, para nosotros esos niños y niñas no “están bien”.

“La función del psicomotricista en la Práctica Psicomotriz Educativa de Bernard Aucouturier fluctúa entre la observación y el acompañamiento de la expresividad motriz del niño, el cual TIENE DERECHO A NO HACER NADA EN LA SALA”. Esta afirmación, la del derecho del niño a no hacer nada, es uno de los pilares de nuestra práctica pero tiene, a mi entender, su vuelta. Es cierto que el niño tiene derecho a no hacer nada en nuestra sala, pero ¿Y nosotros? ¿Tenemos derecho a no hacer nada? ¿Dónde está el psicomotricista? ¿Y dónde su deseo? Desde una posición educativa ética y como agentes de la educación que somos, ¿No estamos convocados a ser, también nosotros, sujetos deseantes y a tener un proyecto para cada niño y niña que está

en la sala? ¿No estamos también convocados a ser un Otro, con mayúscula, para los niños y niñas que habitan nuestras salas de psicomotricidad? y ¿No estamos convocados, también, a hacer una llamada, condición necesaria para obtener una respuesta, a esos niños que como Iker, no actúan y no molestan? Una llamada que les ayude a salir de esa errancia a ninguna parte. Yo no tengo ninguna duda: estamos convocados, como diría María Zambrano (2000), a no dimitir, como los profesores que “salvaron” a Daniel Pennac (2008) y los que así se refiere en su libro *Mal de Escuela*:

Los profesores que me salvaron –y los que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando las causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida (p. 36)

Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2004): *Los fantasmas de acción y la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Corea, C. Pedagogía del aburrido. En *Revista Palabras, Letra y Cultura de la Región N.E.A.*, No.1 (1995). Buenos Aires.
- Meirieu, P (2001): *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Ticio, H. (2014) “Lo que el psicoanálisis puede aportar a los educadores” conferencia impartida el 25 de abril de 2014 en Donostia.
- Zambrano, M. (2000) *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.

Una llamada que les ayude a salir de esa errancia a ninguna parte.