

VISION DEL CUERPO Y PSICOMOTRICIDAD EN EL MARCO ESCOLAR

Antonio MESONERO VALHONDO
Doctor en Psicología

RESUMEN

El niño se relaciona con su entorno, sobre todo, a través de su cuerpo. En esa relación está presente la participación psíquica en los movimientos, que se muestra, especialmente, en los movimientos expresivos, pero, también, en los de ejecución de un acto.

El niño realiza su proceso de maduración con todas las vivencias que tenga, tanto en casa como en la escuela y otros ambientes, y las personas que han de colaborar en este fin han de ser aquellas que se relacionan con el niño, especialmente los padres y educadores.

En la concepción tradicional de la escuela (lugar de transmisión de conocimientos), el cuerpo debe permanecer como un instrumento al servicio de la razón, pero jamás debe concebirse como un cuerpo que exprese libremente sus pulsiones y fantasmas, ya que tiende a destruir la institucionalidad de las relaciones maestro-alumno. La cosa cambia, cuando el maestro permite al niño vivenciar su cuerpo. En este sentido, la autoridad institucional del maestro desaparece; su relación con los niños se troca en una relación de persona a persona hasta que haya logrado restaurar una autoridad conferida por el grupo. En esa relación pedagógica, no se debe confundir "dominio" con "represión".

Palabras clave: Cuerpo, Psicomotricidad, Educación.
UNESCO: 610204

ABSTRACT

Children are in relation with environment, mainly, through their body. The psychic participation is present in their movements at this relationship, which shows itself especially, at the expressive movements, as well as the executive movements of an action too.

Children achieve their process of maturity with all the living experiences they have got, from their home and schools, as well as from other surroundings, and people, who must collaborate with them at this aim, must be the persons in touch with them, especially their parents and teachers.

Considering school as the traditional one (a place to transmit knowledge), the body must remain as an instrument in the service of the reason, but it never must be understood as a body to express freely its stimulus and dreams, as this way, it tends

to destroy the pre-established relationship between teacher and pupil. It is completely different when teacher lets pupil to express himself through his body in order to learn by himself. In that case the teacher's pre-established authority disappears; his relation with children becomes a relation from person to person till he can get again the authority given by the group. At that pedagogical relation, nobody must mistake "control" for "repression".

Key words: Body, Psychomotricity, Education.
UNESCO: 610204

INTRODUCCIÓN

Todo movimiento del hombre o de cualquier organismo viviente sería incoherente e ineficaz, si no estuviese sujeto a un orden y una organización. Pero existen grados diversos de organización.

Hay movimientos en los que se aprecia un cierto automatismo, espontaneidad y coordinación propia. Se aplica a tales movimientos el término "motilidad" (p. e.: la motilidad cardiaca, respiratoria, intestinal, refleja, etc).

En cambio, en la "motricidad" existe intervención de la actividad psíquica. Es voluntaria y presenta formas de realización variadas en las que se denota la influencia del estado psíquico (p.e.: la marcha, la mímica, etc). Se destaca, por tanto, en ella, la participación psíquica en los movimientos, que se muestra, especialmente, en los movimientos expresivos, pero, también, en los de ejecución de un acto.

El niño se va a relacionar con su entorno, sobre todo, a través de su cuerpo, confundándose en los primeros años "psiquismo y motricidad", ya que son aspectos inseparables de una misma organización funcional.

Si vamos a intentar educar a los niños, que nos han encomendado, hemos de tener consciencia que no operamos en tierra virgen, sino que nos encontramos con unos niños que ya han vivido y elaborado experiencias personales. *Es decir, nos relacionamos con unos niños sobre los cuales ya hubo influjos del ambiente, tanto positivos como negativos.*

El niño cuenta ya con un *pasado*, creado por él, a partir de sus posibilidades personales, que hacen que la unidad de su yo esté en vías de elaboración.

El niño realiza su proceso de maduración con todas las vivencias que tenga, tanto en casa como en la escuela y otros ambientes, y las personas que han de colaborar en este fin han de ser aquellas que se relacionen con el niño, especialmente los padres y educadores.

Lo importante es *ir siguiendo al niño* en el punto de madurez en que se encuentra y poder motivarlo así para que sea un "verdadero actor" en el proceso de crecimiento y de aprendizaje.

El niño no nace con su motricidad dispuesta para realizar funciones ideacionales. Hasta que la motricidad ideacional se adquiera, van a tenerse que integrar dialécticamente muchos otros factores del desarrollo.

El *movimiento*, como medio de exploración, va a posibilitar la apropiación de las cualidades de los objetos de la realidad, de donde surgirá la *significación*, la *conservación* y la *organización* de la información cerebral. Podemos decir, por tanto, que *el movimiento es el origen del pensamiento*, ya que el niño, al ir evolucionando en su experiencia individual, el movimiento le permite nuevas asociaciones condicionadas, que se reflejan en un desarrollo perceptivo-motor y, más tarde, en un desarrollo cognitivo.

Si desglosamos el proceso de maduración del niño por áreas, es por consideración metodológica, ya que la *"globalidad"* de la persona conlleva que todos los aspectos de la misma *se interrelacionan*; todos contribuyen a su comportamiento y a sus respuestas en cada momento, y configuran el presente y futuro del niño.

LA PSICOMOTRICIDAD COMO PROCESO HUMANIZADO Y SOCIALIZADO

El niño entra en el mundo objetivo creado por los adultos a través de su "progresiva autonomía motora", medio crucial de exploración del entorno y medio imprescindible de su concenciación progresiva.

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, es evidente, que todo esto exige tiempo. Esa toma de consciencia es más duradera, porque pasa por los centros nerviosos superiores.

El periodo que vive el niño, desde que nace hasta que comienza la escolarización propiamente dicha, es extraordinariamente importante, puesto que, a través de esta época, el niño:

- a) Va a tomar consciencia de sí mismo.
- b) Del mundo que le rodea.
- c) Y, a la vez, va a adquirir el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual, como afectiva, social, etc.

La Escuela, en esta época de la vida, va a tener un papel muy importante, ya que, como profesionales, los educadores han de "facilitar" al niño la asimilación e integración de todas las vivencias que tenga, siendo conscientes de que "la experiencia personal" vale mucho más que las mejores demostraciones.

Todo esto nos lleva a poner de manifiesto el *carácter personal* de la motricidad.

La motricidad no es impersonal, sino que depende del tipo de individuo, de su constitución, de su sexo, etc. Así, puede hablarse de un "ritmo de movimiento individual" o personal.

Como afirma Ajuriaguerra (1972), es un error estudiar la psicomotricidad tan sólo en su plano motor, empeñándose en el estudio de un hombre motor, porque despersonaliza por completo la función motora.

Pero, además, hemos de tener presente que la motricidad, entendida como "participación psíquica en los movimientos", se transforma a través de la historia social, en la conciencia concreta y creadora.

El movimiento no es un medio aislado de adaptación sino un elemento del conjunto que constituye la "expresión humana en desarrollo", como resultado de su integración social progresiva.

Según Wallon (1956), el actor motor en el niño depende del medio social; es decir, de la motricidad de los adultos. Es el adulto quien guía inteligiblemente la mano, la voz y las actitudes del niño, construyendo, de esta manera, la ontogénesis de la motricidad en el niño. A partir de esta ontogénesis y, mediante la activación de fenómenos externos, proporcionados por los demás, el niño va evolucionando hacia su experiencia individual propia.

Según Vigotsky (1956), en Luria (1984), el acto motor del niño comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño. Por eso, el origen del acto voluntario es la comunicación del niño con el adulto; el niño debe, al principio, subordinarse a la instrucción verbal del adulto para, en las etapas siguientes, estar en condiciones de convertir esta actividad "interpsicológica" en un proceso interno "intrapésico" de autorregulación.

En otras palabras, el desarrollo de la acción voluntaria del niño comienza con un acto práctico que el niño realiza por indicación del adulto. Su causa se encuentra, por tanto, en las formas sociales del comportamiento.

LA PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR

Según Maigre y Destroper (1975), toda acción humana es uso de sí, organización de sí en el espacio y en el tiempo, es...actividad psicomotora.

La comunicación del niño con el mundo que le rodea, se inicia en una etapa previa a la del lenguaje, y se realiza mediante el lenguaje del cuerpo.

En el marco del lenguaje del cuerpo, "movimientos y gestos" constituyen el prelenguaje y, a su vez, están presentes en cada uno de los niveles evolutivos.

El propio cuerpo es, por tanto, elemento básico de contacto del niño con el exterior y, para alcanzar las cotas máximas de desarrollo humano o desarrollo de los procesos psíquicos superiores (como el pensamiento, en el que intervienen procesos de análisis, síntesis, manipulación mental, etc.) es imprescindible que dichas operaciones mentales se hayan realizado por el niño de forma concreta mediante su propia actividad corporal.

Hoy día, según Blázquez y Ortega (1984), todavía no se conoce cómo el niño incorpora el mundo para apropiárselo, cómo se efectúa la elaboración simbólica a partir de descubrimientos concretos. No obstante, añaden, se puede afirmar que la acción motriz es una de las bases para el conocimiento del mundo real y la construcción de la personalidad.

Tal afirmación está ya presente en la teoría de Piaget (1936) y Bruner (1964,

1966) sobre el desarrollo cognitivo. Piaget, al describir el desarrollo intelectual, distingue cuatro periodos: senso-motor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Bruner propone tres formas de interactuar con el ambiente, que son tres maneras de conocer la realidad por parte de los individuos: la actividad, la imagen y el lenguaje. ambas actúan como fases en la adquisición de nuevos conocimientos; lo que quiere decir, también, que el proceso de desarrollo del conocimiento progresa de forma integrativa.

En cuanto al juego, éste ocupa en Preescolar un lugar privilegiado. El niño elabora el proyecto que guía su acción, se introduce en la red de comunicaciones verbales, gestuales y sonoras que le permiten tener múltiples roles. El placer es el *motor* y el *objetivo de su acción*: placer de moverse y de dominar su cuerpo.

Dada la importancia que el juego tiene en esta etapa, la actividad preescolar debería realizarse, en gran parte, en un contexto de juego.

Estimamos que el niño que ha alcanzado en Psicomotricidad el nivel de madurez, tiene una buena base de aprendizaje, porque la evolución psicomotriz es un proceso global que se interrelaciona constantemente con el proceso cognitivo, afectivo, social, de lenguaje... y con toda la evolución.

Cuando hablamos de "*actividad motriz*", estamos manifestando una voluntad de aportar al niño la ayuda que necesita en la dinámica de su desarrollo, lo cual nos hace tomar en consideración la "íntima relación" existente entre la *acción pedagógica en Preescolar y el posterior desarrollo global del niño*.

La influencia de los adultos y la cultura sobre el proceso de desarrollo ha sido estudiada por Bruner (1966) en base a las tesis de Vigotsky sobre la zona de desarrollo potencial.

Según Vigotsky, en cada momento del desarrollo, las personas tenemos dos niveles evolutivos: el *real* y el *potencial*, es decir, el que hemos logrado y el que podemos lograr con ayuda. La enseñanza es, precisamente, la responsable de generar este área de desarrollo potencial. Lo que el niño puede hacer hoy con la ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí sólo. Una enseñanza orientada a una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz. La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.

Para Bruner, la Instrucción es, al fin y al cabo, un esfuerzo por contribuir a dar forma al desarrollo. El adulto "andamia" las consecuciones del niño, forzándole a entrar en la zona de desarrollo próximo o potencial y enseñándole a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo, gracias a las relaciones sociales establecidas.

A medida que los especialistas se han ido interesando por esta etapa, la "acción pedagógica" se ha ido modificando. La conveniencia de incrementar el ritmo de desarrollo del niño, proporcionar situaciones y medios que planteen problemas a resolver, que enriquezcan sus experiencias (siempre en un ambiente afectivo, seguro y agradable) son ideas que han ido variando los objetivos y métodos de los educadores. Todo ello ha conducido a romper con la "pedagogía de los ejercicios", orientando hacia una "pedagogía de las situaciones".

Este nuevo modelo pedagógico está centrado en el niño, favoreciendo las fases de su desarrollo y teniendo en cuenta (Blázquez y Ortega, 1984):

- 1º) La globalidad del desarrollo infantil.
- 2º) La funcionalidad.
- 3º) La individualización.
- 4º) La socialización.

La educación psicomotriz es, pues, en esta etapa, el núcleo central de la acción educativa.

EL CUERPO COMO INSTRUMENTO Y EL CUERPO PULSIONAL

La escuela se ha concebido y creado para "enseñar" e "instruir", es decir, para transmitir conocimientos, y se ha ocupado muy poco de la "educación" en el sentido en que la entendemos actualmente.

En esa concepción primera de la escuela (lugar de transmisión de conocimientos), el cuerpo debe permanecer como un "*instrumento*" al servicio de un pensamiento reflexivo y racional, pero jamás debe concebirse como un cuerpo que haga cualquier cosa, que exprese libremente sus pulsiones y fantasmas (Lapierre y Aucouturier, 1980) (1).

Pues bien, ese cuerpo, según dichos autores, no tiene su lugar en la escuela... y, a menudo, tampoco en su casa. Se expresa, y cada vez menos, solamente en el recreo... y en los momentos de ocio.

El rechazo del "cuerpo pulsional" es una de las características de nuestra civilización occidental y alcanzó su máxima intensidad a principios del siglo XX (Lapierre y Aucouturier, 1980).

La "imposibilidad corporal", considerada como dominio de sí mismo, era la regla del saber vivir, cualquier manifestación era incongruente, ordinaria. La hipocresía del lenguaje, asimismo muy descorporeificado, mantenía la comunicación en un nivel muy superficial (el de la decencia y el decoro), condenando toda espontaneidad. Dominio del cuerpo y del lenguaje eran el símbolo de la "buena sociedad", haciéndose instrumento de segregación social.

Los comportamientos corporales espontáneos, que expresaban la afectividad o la emoción, eran considerados como "debilidades". La clase dominante no podía dejarlas traslucir, esforzándose en adoptar una actitud deshumanizada, refugio de un poder que sólo puede expresarse por la fuerza.

Si bien la sociedad actual, especialmente después de Mayo de 68, empieza a desprenderse de ese conformismo "burgués", la escuela continúa aún visiblemente impregnada (Lapierre y Aucouturier, 1980).

Bajo la forma y concepción pedagógicas iniciales, apareció la psicomotricidad, que presentaba al cuerpo y a la actividad motriz bajo un aspecto muy segurizante: un

cuerpo racionalmente organizado en torno a su eje, sirviendo de referencia a toda la organización espacio-temporal que permite estructurar el mundo, y una actividad motriz exploradora e inteligente, muy en la línea de la epistemología piagetiana. El cuerpo se convertía, así, en instrumento de conocimiento; un instrumento que hay que conocer para conocer mejor.

Las técnicas motrices empleadas, a pesar de mostrarse, a veces muy útiles, no han respondido a las esperanzas puestas en ellas, especialmente en lo que respecta a las reeducaciones de niños disléxicos, disortográficos o en situación de inadaptación escolar.

Los reeducadores de los centros especializados han ido apreciando y constatando, cada vez más, a través de su práctica diaria, que las "dificultades psicoafectivas y relacionales" tenían y tienen una importancia primordial, y servían, en la casi totalidad de los casos, de bases reales en las dificultades instrumentales aparentes.

Esta crisis del instrumentalismo ha afectado también a la psicomotricidad e incluso podríamos decir que ella ha ido a la cabeza, surgiendo, de este modo, una nueva concepción del cuerpo: el cuerpo no es solamente ese "instrumento racional" al servicio de un pensamiento consciente; el cuerpo es también, y ante todo, "lugar de placer y displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad al servicio del inconsciente, tanto o más que del consciente (Lapierre y Aucouturier, 1980). Bajo este enfoque, el "hacer cualquier cosa" toma un sentido y una significación, que es más una finalidad. La actividad motriz espontánea está en contacto directo con el inconsciente.

Pero ¿y la escuela?, se preguntan Lapierre y Aucouturier. Pretender introducir en la escuela ese cuerpo vivenciado, permitirle expresarse, es algo subversivo, ya que tiende, en efecto a destruir la institucionalidad de las relaciones maestro-alumno.

Esa institucionalidad está basada, como ya decíamos anteriormente, en la transmisión de un saber. Es esa función docente la que justifica el poder del maestro y mantiene su autoridad.

El "cuerpo instrumento", tanto si es instrumento de acción (en educación física y deportiva), como instrumento de conocimiento (en la psicomotricidad racional), no cuestiona la autoridad del maestro. Este sabe lo que el niño debe hacer y cómo debe hacerlo.

Ese saber es el escudo tras el que se refugia el docente. Ello le permite mantenerse en una posición de poder, situación segura y gratificante que le autoriza a ponerse, más o menos inconscientemente, como modelo de identificación para el niño.

La cosa cambia, cuando el maestro permite al niño vivenciar su cuerpo en el plano pulsional, afectivo y fantasmático, tal como lo hará espontáneamente en la ausencia de consignas y prohibiciones. En este plano, la autoridad institucional del maestro desaparece; su relación con los niños se troca en una relación de persona a persona, y no se situará en su papel de docente hasta que haya logrado restaurar una autoridad, no ya institucionalmente impuesta, sino conferida por el grupo. La calidad de su relación pedagógica será totalmente diferente: entonces será vivenciada como auténtica.

En la relación pedagógica tradicional, el niño devuelve al maestro la imagen segurizante del "alumno dócil", habiendo dominado aparentemente su universo pulsional (lo que es la imagen ideal de sí que el maestro lleva en él). Si el niño no le devuelve esa imagen, resulta que es un mal alumno, un inadaptado, un caracterial... a reeducar.

Sin embargo, la experiencia nos dice que un niño "normal", colocado en una situación permisiva y favorecedora, modifica totalmente su comportamiento socio-cultural y se pone a vivir al nivel de la expresión de sus deseos y sus fantasmas que manifestará en una acción simbólica (Lapierre y Aucouturier, 1980). Lo mismo sucede con cualquier adulto "normal", cuando consigue abandonar los estereotipos culturales impuestos por las limitaciones sociales.

Por tanto, para que el niño no escape al adulto, es absolutamente necesario que éste discipline el cuerpo del alumno y le mantenga, al precio que sea, al nivel de un cuerpo instrumentalizado. Según Lapierre y Aucouturier (1980), ahí está el objetivo inconsciente de toda educación corporal y motriz.

Esos cuerpos, formalmente alineados tras sus respectivos pupitres, dan más seguridad que la agitación impulsiva de esos mismos cuerpos en movimiento, cuyo dinamismo tiende a sustraerles la autoridad.

Se nos podrá objetar que la vida social sólo es posible gracias a un dominio de las pulsiones y que el preparar al niño para este dominio es una de las funciones de la escuela.

De hecho, estamos de acuerdo. Pero no confundamos "dominio" con "represión". El aparente dominio exigido a los niños desde su más tierna edad no es más que una represión impuesta desde el exterior, integrada luego al "super-ego", sobrevalorando la dinámica inconsciente. Esa represión ¿no puede ser la causa de múltiples neurosis, de la abundancia de las inadaptaciones escolares y sociales, del malestar de la juventud...?

Para que no exista represión en el inconsciente, afirman Lapierre y Aucouturier (1980), es necesario que deseos y fantasmas sean reconocidos y aceptados por el sujeto mismo. Aceptados como tales, es decir, como producciones imaginarias espontáneas. Aceptar esos pensamientos, sin culpabilizarlos, no quiere decir que se acepte forzosamente su realización concreta. Entre el deseo y el acto se interpone la "decisión", decisión de hacer o no hacer, o de hacer bajo diversas formas.

TIPOS DE EDUCACIÓN EN LA REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

A nivel de este dominio de la decisión, de la regulación del comportamiento social, es donde divergen los diversos tipos de educación (Lapierre y Aucouturier, 1980):

Educación superyoica

Está basada principalmente sobre lo "prohibido", el "tabú"; el enjuiciamiento moral, social, integrado en el inconsciente del super-yo: está bien o está mal.

De ahí, una culpabilización del deseo; no solamente es el acto que es malo sino el mismo deseo del acto. De lo que resulta una represión del deseo en el inconsciente.

La decisión de hacer o no hacer no pertenece ya desde entonces al sujeto. Este se halla bajo la dependencia del conflicto inconsciente entre las pulsiones y el super-yo, conflicto que, únicamente, puede resolverse por dos caminos: a) el respeto a la prohibición o b) la transgresión culpabilizante.

Condicionamiento operante

El juicio está sustituido aquí por el castigo o la recompensa. El acto no está bien o mal, sino sancionado por el placer o displeacer que ha recibido el sujeto a continuación del acto. Ahora bien, esta sanción le es impuesta desde el exterior. La decisión, por tanto, está directamente programada desde el exterior.

Educación autoritaria

Se halla subordinada a la ley. El acto está permitido o no. No existe juicio ni relación afectiva, únicamente la sumisión al orden. La decisión, pues, está subordinada a la autoridad.

Educación del yo consciente

No hay culpabilización del deseo. El deseo es lo que es: producción espontánea de las pulsiones y fantasmas inconscientes sobre los que no tenemos poder, y, por consiguiente, no podemos ser considerados como responsables.

Aquí, el sujeto es responsable de la realización o del abandono de ese deseo. Es libre de tomar una decisión, en función de las circunstancias presentes, del conocimiento de las consecuencias de sus actos y de las reacciones de los demás. Su elección es libre y consciente, asumiendo íntegramente la responsabilidad de sus actos.

En la práctica, cualquier educación recurre, más o menos, a todos esos modelos a la vez, pero da preferencia a uno de entre ellos.

Es evidente que, según el tipo de educación dominante, se llegará a obtener unos tipos de individuos y de sociedad diferentes.

Nuestra educación actual sigue siendo del tipo esencialmente superyoica y recurriendo al condicionamiento operante.

La hipertrofia del super-yo provoca y mantiene la debilidad del yo. Es una situación conflictiva entre pulsiones ciegas y no reconocidas y un super-yo no menos ciego; conflictos inconscientes que tienden a resolverse a través de síntomas neuróticos. Esto es un resultado paradójico para una pedagogía que se pretende racionalista y que, en definitiva, desemboca en un debilitamiento y una infantilización del yo, instancia racional de decisión, en contacto con lo real.

¿Cómo se puede facilitar en el niño el dominio de sus pulsiones y sus fantasmas?

En principio, dejándoselos vivir, permitiéndole expresarlos en una acción simbólica.

No se trata solamente de descargar las tensiones, de permitir al niño "desreprimirse" con la esperanza de que inmediatamente estará ya más calmado y más dócil. Es verdad que existe un deseo de explotar, de moverse, de gritar y agredir de manera tanto más violenta cuanto más tiempo y más estrictamente hayan estado impuestas la inmovilidad y el silencio.

Es necesario un trabajo de maduración mucho más largo y sistemático. Los niños deben tener tiempo suficiente para vivir a su ritmo un ciclo fantasmático completo, agotando los diversos aspectos de ese fantasma hasta su completo investimiento.

Es preciso que uno o varios adultos estén presentes y manifiesten su aprobación por su comportamiento, participando si es necesario, aceptando el entrar ellos mismos en el juego fantasmático del niño.

Es necesario que esos fantasmas sean vivenciados y aceptados hasta el agotamiento del interés del niño. Mientras haya repeticiones de los mismos comportamientos fantasmáticos, se puede considerar que aún no se ha adquirido un verdadero dominio. Cualquier acción coercitiva del adulto para hacer cesar esos comportamientos va en el sentido de la represión e impide al niño conseguir su dominio. El gran problema para el adulto y, en especial, para el educador es el de saber esperar.

Saber esperar no significa la espera pasiva, sino entrar en el juego fantasmático del niño y ayudarlo a hacerle evolucionar por medio de sus sugerencias verbales, su aporte de objetos y su comportamiento personal.

Lapierre y Aucouturier (1980) proponen, a título de ejemplo, el desarrollo de una sesión con niños de 3 a 4 años. El grupo lo forman una quincena de niños.

Los niños entran en la sala bastante tímidamente todavía. Espontáneamente se van hacia el fondo de la sala, lejos del animador, y se colocan al lado de la pared.

El animador percibe el "temor" que sienten, del cual él es el origen en tanto que adulto todavía mal conocido y en tanto que personaje de "maestro". Ese miedo recubre un fantasma de "devoración" (ser cogidos, absorbidos por el deseo del adulto... y efectivamente, el animador sabe que su fantasma es el de apropiarse simbólicamente de esos niños, haciéndoles hacer lo que él desea). Va a jugar, pues, simbólicamente, sobre ese fantasma inconsciente presente en el comportamiento de los niños.

Para ello, se pone a gatas en el centro de la sala, frente a los niños. Los observa sin decir nada, dejándoles la iniciativa a su imaginación. Tras unos instantes de duda, surgen los gritos... "el lobo"... verbalización inmediata del fantasma que encuentra el acuerdo unánime del grupo.

El animador responde, pues, sobre el mismo registro; avanza lentamente, siempre a gatas. Los niños huyen gritando, refugiándose en los rincones. El juego se organiza, el animador persigue, lentamente, a los niños, dejándoles coger distancia. Su juego es mímico, simbólico; la misma lentitud de sus gestos demuestra que no son más que una amenaza simbólica.. que arranca gritos de pavor, asimismo simbólicos.

Los niños buscan refugios tras las cortinas, detrás del banco y algunos, alrede-

dor de la maestra que, sentada en el suelo, se presta también al juego. Los más timoratos son los que han buscado refugio cerca de ella.

El personaje del adulto se ha escindido en dos: el adulto peligroso, devorador, y el adulto protector.

Frente a ese lobo peligroso, los niños se enardecen pasando cada vez más cerca de él, afrontando el peligro, provocándolo.

El animador caza a algunos al pasar y los "devora", haciéndoles pasar bajo su vientre, aunque soltándose a continuación. Esta captura es la expresión de su propio deseo, de su propio fantasma que le proporciona placer a él aunque fuera demasiado revelador para el niño.

El lobo "no puede" ya atraparlos. Se detiene, dando muestras de fatiga. Un grupo, reunido sobre el banco, frente a él, se pone a corear: ¡oh! un bebé. ¡oh! un bebé.

Se le ha dado vuelta al fantasma a través del lenguaje, de manera que da seguridad: no son sólo los lobos los que andan a cuatro patas... también lo hacen los bebés... seres indefensos, que no pueden causar ningún miedo.

A pesar de esto, no se aproximan demasiado al animal. Pero el lobo, decididamente cansado, baja la cabeza; no mira ya a los niños. Es, entonces, cuando los más valientes se atraven a venir a darle golpecitos, al principio, por detrás, cuando pasa, para salir corriendo. El lobo hace intención de defenderse y, a continuación, emprende la huida.

Viene, entonces, el tumulto; todos le golpean por todas partes, se suben encima, lo tiran y, al final, lo matan. El animal, de agresor, se ha trocado en agredido.

Mal que bien, se pone de nuevo a gatas. Entonces, uno de los niños le salta encima y le transforma en caballo. El animador se deja domesticar y obedece a su jinete, el cual no le brutaliza demasiado.

Sucede, en este momento, un episodio bastante confuso: él es ya un caballo para algunos, pero para otros sigue siendo el lobo (no todos los niños evolucionan con la misma rapidez en sus fantasmas).

Hay algunos que entablan ya el proceso de indentificación: se han convertido en lobos, leones o tigres. Estos lobeznos no se temen entre ellos, pero algunos van a atacar a la maestra. ¿No es el adulto protector también un "atrapador" del que hay que liberarse?

Se ha terminado el juego; los niños demuestran su desinterés y empiezan a jugar a otra cosa. Se van calmando. Esta evolución ha durado alrededor de una hora.

El animador se levanta. Una vez de pie y con sus gestos de adulto se ha convertido de nuevo en el "maestro". Se le obedece... y se le pregunta si pueden ponerse de nuevo los zapatos, mientras charlan tranquilamente.

Esta vuelta a la realidad no parece plantear problemas al niño; éste marca muy bien la diferencia. Han jugado y se han comprendido, a nivel simbólico, fantasmático, sin decir una sola palabra. Ha sido necesaria una segunda sesión para superar completamente el fantasma de "devoración".

Se nos podrá decir que este es el tipo de cosas con las que se juega en psicoterapia, con los niños "perturbados", con los que lo "necesitan". Y se puede responder, también, con este interrogante: ¿es necesario esperar al deterioro evidente de la personalidad o al fracaso escolar para intervenir? ¿es que no se pueden poner en acción unos medios sistemáticos de prevención?

Todos los niños deben dominar los mismos fantasmas. Si bien algunos lo consiguen por sí solos, muchos otros necesitan ser ayudados y no siempre es fácil el predecir cuáles de ellos.

Intervención y Desarrollo están estrechamente relacionados en la misma doble forma que lo están la Educación y el Desarrollo. Como afirma Vega (1984), los aspectos teóricos y metateóricos del desarrollo influyen en la concepción de la intervención.

Aunque la intervención puede ser tanto "preventiva" (a priori) como "paliativa" (a posteriori), la solidez de un enfoque evolutivo reside en su potencialidad de acción preventiva y de optimización (Baltes, 1977; trad. 1981).

La educación es una de las formas más importantes que tiene la sociedad para optimizar el desarrollo a lo largo del Ciclo Vital (Vega, 1984) o, como señalan Rowland y McGuire (1971), para el científico de la conducta, la Educación implica la intervención planificada en el desarrollo humano; y no se trata solamente de la educación de los niños, sino también de los adultos.

La fijación del momento más adecuado para la intervención es objeto preferente de atención por los piagetianos y vigotskynos.

Lo que sí podemos afirmar, como hecho constatable, es que la elaboración de programas específicos para determinadas edades y en relación con aspectos particulares de conducta se ha ido incrementando progresivamente, como puede verse en Vega (1984), Pelechano (1979, 1981), Mayor (1985)...

Se abren, así, las posibilidades de una optimización del desarrollo y la ilusión de que nuestro destino, por lo menos en parte, está en nuestras manos.

EVOLUCIÓN Y AYUDA PSICOLÓGICA

En la escuela actual, la frustración es masiva, casi total y absolutamente prematura (Lapierre y Aucouturier, 1980). Y esto tiene una explicación: En su prisa por hacer del niño un adulto, la institución escolar no le deja el tiempo suficiente para vivir su maduración afectiva.

La evolución puede hacerse sin perjuicios para la personalidad del niño, solamente si es "progresiva" y respeta las etapas de su propia psicogénesis. Esta le lleva a abandonar por sí mismo la búsqueda de un placer fusional (2) de contacto estrecho para buscar su identidad y su autonomía en la oposición al adulto y luego su identificación con él.

La frustración no debería intervenir hasta que el niño, en la dinámica de su evolución, está listo con la ayuda del adulto, para aceptarla y compensarla con un placer sustitutivo.

Esta relación de ayuda psicológica nos parece fundamental en la primera infancia (en la guardería y escuela maternal). Sería evidentemente de desear y necesario el asociar a los padres.

Nos parece lógico pensar que, si el niño tuviese la posibilidad de vivir y dominar sus fantasmas en este período de su vida, no sería necesario enviarlo a revivirlos, a través de una psicoterapia tardía que tropieza con todas las defensas que largos años de fracaso le han obligado a estructurar.

También valdría la pena admitir que el inconsciente debe ser tenido en cuenta antes de que pueda expresarse sólo a través de la patología mental.

NOTAS

- (1) Para estos autores, "fantasma" es una producción imaginaria inconsciente, capaz de motivar unos comportamientos de los que el sujeto no tiene consciencia. Al revés de la "pulsión", que es un elemento primario, preformado, vinculado a lo biológico, el fantasma se estructura con respecto a una vivencia.

Esa vivencia, de tipo emocional (placer o displacer) es anterior a la aparición de la consciencia y ha quedado grabada únicamente en el inconsciente. Constituye el marco de referencia de rechazos o de deseos inconscientes.

De esta manera es como entendemos los fantasmas de "devoración", "castración", "fusión", etc. El fantasma, que pertenece al orden de lo imaginario, sólo puede expresarse a través de lo simbólico.

- (2) La "carencia del cuerpo", (según Lapierre y Aucouturier 1980), aparece como el fantasma original de origen psicofisiológico, vinculado al nacimiento y vivenciado como una ruptura fusional.

De ahí va a surgir un deseo inconsciente de retorno a ese estado fusional, a ese estado de plenitud prenatal, del que nace, a nivel imaginario, el fantasma de "fusionalidad". Fantasma inconsciente, pero, sin embargo, actuante, durante toda nuestra vida.

Esta búsqueda del otro (otro ser humano como complementariedad a su carencia) tomará cada vez formas más simbólicas, sustitutivas de la fusión corporal. Pero hay que prestar atención al hecho de que esta "falta", es, originalmente, no solamente una falta del cuerpo, sino, además, una carencia del cuerpo del otro.

Ese deseo, esa necesidad del cuerpo del otro, profundamente enquistada en el inconsciente, la encontramos constantemente en el adulto normal, expresada en su obrar, en el seno de situaciones regresivas y, en particular, en todas las situaciones emocionales de la vida, tales como en las grandes alegrías, la desesperación, etc.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. (1972) *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson.
- Anton, M. (1983) *La psicomotricidad en el parvulario*. Barcelona, Laia.
- Baltes, P. et al. (1981) *Métodos de investigación en Psicología Evolutiva. Enfoque del Ciclo Vital*. Madrid, Morata.
- Bertherat, T. (1987) *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona, Paidós.
- Blazquez, D; Ortega, E. (1984) *La actividad motriz*. Madrid, Cincel.
- Bruner, J. (1964) "The course of cognitive growth". *American Psychologist*, 19, 1-15.
- Bruner, J. (1966) *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press. (Trad. Hacia una teoría de la instrucción. México, Uteha, 1972).
- Corraze, J. (1986) *Las comunicaciones no verbales*. Madrid, G. Núñez.
- Empinet, J.L. (1985) *La formación del psicomotricista*. En Aucouturier, B; Darrault, I; Empinet, J.: *La práctica psicomotriz*. Barcelona, C. Médica.
- Gelb, M. (1987) *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*. Barcelona Urano.
- Guiraud, P. (1986) *El lenguaje del cuerpo*. México, F. de Cultura Econ.
- Lapierre, A; Aucouturier, B. (1980) *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona, Científico-Médica.
- Luria, A. (1984) *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Maigre, A; Destroper, J. (1975) *La educación psicomotora*. Madrid, Morata. (Trad. 1976).
- Mayor, J. et al. (1985) *Psicología Evolutiva*. Madrid, Anaya.
- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel. (Trad. Madrid, Morata)
- Rogers, D; Kinget, M. (1973) *Psychotherapie et relations humaines*. Louvain, Publications Universitaires.
- Rowland, J.T. McGuire, J.C. (1971) *The mind of man. Some views and a theory of cognitive development*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.
- Vayer, P. (1983) *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico Médica.
- Vayer, P. (1985) *El niño frente al mundo*. Barcelona, Científico Médica.
- Vega, J.L. (1984) *Psicología Evolutiva*. Madrid, UNED.
- Vigotsky, L. (1973) *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En L. Vigotsky, A. Luria et al.: *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Wallon, E. (1956) "Importance du mouvement dans le developpement psychologique de l'enfant". *Enfance*, 9, 1-4.

