

El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas

José Luis Pastor Pradillo *

«Nada hay en la mente que antes
no haya estado en los sentidos». (Comenio)

RESUMEN

Cada una de las distintas interpretaciones que se han realizado de la ambigua conceptualización que denominamos "Psicomotricidad" se ha sustentado en paradigmas diferentes que, fundamentalmente, se refieren a dos formas distintas de entender el desarrollo de su intervención. También, en función de esta elección, se condiciona la posterior identificación de los objetivos, de los medios de acción, de los recursos didácticos del clima de trabajo y, sobre todo, de la presencia del educador.

La educación vivenciada, desde sus propios parámetros y principios doctrinales y didácticos propone unas posibilidades interdisciplinarias que la hacen muy eficaz para la consecución de determinados objetivos y en niveles en los que la globalidad es más imprescindible.

Introducción.

Actualmente, la evolución de la Educación Física, sobre todo en su ámbito pedagógico, pretende ofertar una alternativa metodológica y conceptual capaz de abarcar todas las dimensiones del hombre. Si consideramos *«lo corporal»* como la expresión de la más completa y global entidad del hombre, la Educación Física deberá incidir en todas sus manifestaciones persiguiendo, sobre todo, el desarrollo de cuantas aptitudes, nociones o estructuras sean necesarias para la educación de la personalidad del individuo. En el ámbito de la Educación Física, también se utiliza el ejercicio psicomotor como recurso didáctico.

Dafontaine (1982) define como ejercicio psicomotor a aquellas *«acciones corporales y psicofuncionales que tienen por objeto mantener, desarrollar y cuidar la acción psicomotriz»*, ya sea empleado con finalidades educativas, reeducativas o terapéuticas.

No será pues un fin en sí mismo sino un medio que permita al sujeto hacer o rehacer sus propias experiencias, permitiéndole experimentar su cuerpo en todas sus dimensiones, con la totalidad de sus segmentos y desde dos referencias fundamentales como son el espacio y el tiempo, integrando en este contexto tanto diversos fenómenos afectivo-emocionales como los procesos cognitivos conscientes.

Maigre y Destrooper (1976), clasifican los diversos tipos de acción corporal que pueden orientar la intervención psicomotriz. En función de la significación que al cuerpo se le asigne en cada caso, según cual sea la intención educativa, será elegido un determinado tipo de acción para elaborar la estrategia didáctica más adecuada, coherente y eficaz. Esta necesidad no significará, en absoluto, que cada una de las significaciones del cuerpo sea excluyente de las demás. Por el contrario, según cual sea la intención educativa, el proyecto docente debería valorar todas ellas asignando a cada una el peso y la trascendencia que convenga en función de la programación, la etapa evolutiva del niño, el ritmo y grado de desarrollo del alumno, etc. La clasificación que estos autores nos ofertan, en lo que a las distintas valoraciones del cuerpo se refiere, podría resumirse en los siguientes modelos: cuerpo objeto, en el que se resaltan cualidades físicas como puede ser la fuerza, la resistencia o la forma; cuerpo instrumento, en el que importa su eficacia para la acción; cuerpo condición de acción, que representa el soporte somático desde el que desarrollar las funciones psíquicas y conductuales; y cuerpo expresión que es concebido con instrumento útil para la relación y la comunicación interpersonal¹.

Así, esta nueva forma de entendimiento de la Educación Física, requiere una forma de intervención que pueda elaborarse desde distintas perspectivas y en función de diferentes objetivos, todos ellos complementarios. Así entendida, su repercusión y su trascendencia educativa será mayor en la misma medida en que dé respuesta a mayor número de elementos constitutivos de la acción o de la conducta. De forma esquemática, puesto que no puede utilizarse el criterio cronológico, podríamos expresar cómo ha ido ampliándose la perspectiva, y con ella los objetivos, de la Educación Física en la misma medida en que la intención educativa ha pretendido dar una respuesta metodológica a la visión unitaria de la naturaleza humana.

- Educación Física tradicional: Capacidades físicas.
- Corriente Psicopedagógica: Conductas psicomotrices y estructuración de la autopercepción
- Psicocinética: Capacidades psicomotrices y el ajuste de la conducta.
- Psicomotricidad relacional: Capacidades psicomotrices y estructuración del pensamiento.
- Psicomotricidad vivencial: Estructuras relacionales y construcción del edificio anímico-afectivo.

Pero este cuerpo, sea cual fuere su significación, se ubica en un contexto al que su adaptación exige desarrollar unas dinámicas relacionales entre el organismo y el medio (O-M) que se solucionarán más o menos eficazmente,

dependiendo de la calidad de las conductas adaptativas de que disponga el individuo. Para facilitar esta adaptación de forma inteligente, la resolución de problemas, el educador físico debe diseñar una metodología coherente con los paradigmas que sustentan su concepto de cuerpo, de hombre, de movimiento o de educación.

Así, resumiendo, los objetivos de ésta serán distintos, en primer lugar según cual sea la relación que se plantea armonizar y, en segundo lugar, dependiendo de que elemento constituya el medio de acción: el cuerpo.

Pierre Vayer (1982), ensaya el esclarecimiento de este punto, otorgando al cuerpo una significación distinta en función de cual sean los objetivos que se pretendan. Dependiendo de esta consideración propone al cuerpo unas relaciones de muy diversa naturaleza y, según cual sea esta, las actividades propuestas, el modelo de educación, la metodología empleada y los objetivos planteados también serán distintos.

Si comparamos estos planteamientos y metodologías con los que definían los sistemas de educación física, denominados por algunos como tradicionales, se aprecia cómo la evolución de la Educación Física, metodológica, conceptual y epistemológicamente, parece inducir una trayectoria generalizadora que dé respuesta y abarque, a través de sus objetivos, la totalidad dimensional del hombre, pasando así de una concepción dicotómica (soma-psyque) a otra unitaria y global.

No puede darse por concluida esta rápida aproximación al itinerario y evolución conceptual de la Educación Física sin advertir de la trascendencia que supone relacionar y condicionar todos estos planteamientos y, en consecuencia, la fijación de los distintos objetivos educativos, al proceso evolutivo del individuo, a las características y a las aptitudes que, en cada momento, le definen de manera individualizada.

1. Concepto de educación vivenciada.

Cuando se habla de educación vivenciada, fundamentalmente se utilizan dos aspectos diferenciadores de cualquiera otra concepción. En primer lugar la proclamación de una concepción global y unitaria del ser humano. En segundo lugar, el empleo, como recurso didáctico, de la «vivencia» o experiencia que repercute en todas las dimensiones de la personalidad del individuo.

La globalidad, manifestada en la acción que liga emocionalmente al individuo con el mundo, ha de ser comprendida como la relación interactuante entre la dimensión somática, la cognitiva y la afectiva, cuyos efectos determinan la organización de una estructura genérica de naturaleza psicomotriz. En este tipo de acciones han de articularse la afectividad, los deseos y, también, todas las posibilidades de comunicación y conceptualización.

A través de este tipo de acción se trataría de obtener, de manera genérica, la conciencia del propio cuerpo, el dominio del equilibrio, el control y la eficaz

coordinación global y de los segmentos corporales entre sí, el control de la inhibición voluntaria y de la respiración, la estructuración del esquema corporal y, desde ella, la orientación en el espacio, una correcta estructura espacio-temporal, las mejores posibilidades de adaptación al mundo exterior².

Desde la educación de las conductas motrices y psicomotrices, se pretende dotar al niño de cuantos atributos y aptitudes le serán necesarias para una mayor integración social y para abordar, más eficazmente, las tareas escolares.

Inapropiadamente, suele identificarse el concepto de educación psicomotriz con el de educación vivenciada. Sin embargo, si de los numerosos autores y escuelas que existen, si de sus distintas formas de entender la psicomotricidad consideramos, únicamente, el estilo de diseñar su intervención, podrían definirse dos corrientes principales: la directiva o también conocida como psicomotricidad instrumental; y la no directiva, denominada psicomotricidad vivencial o relacional.

El estilo del diseño y de dirección de la intervención psicomotriz evidencia la primera diferenciación. El grado de intervención del docente se determina con anterioridad a la propia acción docente cuando es éste quien, previamente, ya tiene decidido en su programación de la sesión los objetivos que se pretenden, el clima de la relación docente, las actividades que han de realizarse o el tipo de experiencia que se propone. En esta forma de entender la intervención psicomotriz, su desarrollo se produce alrededor de la actuación del docente y es su presencia, su decisión o su intención previamente programada más o menos rígidamente la que, finalmente, constituye el núcleo de la relación docente. Por el contrario, la psicomotricidad no directiva propone al docente un papel menos condicionador. Su participación es más de “*escucha*” de las propuestas del grupo que de generador de iniciativas. No propone las actividades sino que las encauza o saca consecuencias de ellas; no se ajusta a una programación previa que marca el ritmo y la secuencia de la intervención, sino que improvisa en función de la dinámica que, en cada caso, se establece; no persigue objetivos seleccionados de manera analítica, sino que se interesa más por vivencias sincréticas con repercusiones más globales.

Dejando al margen las implicaciones demagógicas e ideológicas del término «*vivencial*» y aun suponiendo que fuera posible que el educador se abstuviera de todo tipo de intervención ya que, como mínimo, es él quien permite la situación, como quiera que en una sesión psicomotriz siempre existe una dirección, nos parece más interesante centrar el análisis en la actitud del educador ante la psicomotricidad.

En el primer caso, en la psicomotricidad instrumental, la previsión de las actividades corresponderá al entendimiento de un concepto determinado o a la adquisición de una habilidad o aptitud concreta; en el segundo caso, en la psicomotricidad vivenciada, la estructura de la sesión se diseña en función de los deseos del niño para, más tarde, aprovechando esos deseos, facilitar la adquisición de algún concepto o de algún aprendizaje³.

Al margen del enfrentamiento existente entre ambas corrientes, a pesar de

que casi ninguna de ellas lo acepte teóricamente, en la práctica, la mayoría de los autores han de situarse en la corriente instrumental. Tanto las actividades contenidas en sus manuales como las explicaciones de su aplicación en las sesiones así lo evidencian. Quizá, quienes de manera más clara se sitúan en contra de la psicomotricidad instrumental sean André Lapierre y Bernard Aucouturier (1967) al afirmar que la *«falta de programación de las actividades es el principio general y esencial de nuestro trabajo. Únicamente de esta manera puede establecerse una comunicación directa, espontánea, improvisada y no mediatizada por una consigna que pone un telón a la relación con el otro»*⁴.

En la actualidad, la mayoría de los psicomotricistas mantienen planteamientos instrumentales a pesar de sus afirmaciones contrarias, orientando preferentemente sus objetivos hacia el desarrollo motor del niño, van dejando en un plano secundario el desarrollo de lo cognitivo y de lo afectivo.

Quizá por eso no convenga delimitar restrictivamente el campo de la educación vivenciada como consecuencia de una calificación excesivamente estricta. Téngase en cuenta que en la mayoría de los casos, la evolución, incluso metodológica, de los principales autores confiere una clara provisionalidad a cualquier juicio. Si se comparan los planteamientos que Jean Le Boulch expresó durante los años 60, en su obra *«La educación por el movimiento»*⁵, con sus últimas formulaciones realizadas veinte años después en la obra *«El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años»*, se aprecia una clara evolución que aproxima, al menos intencionalmente y seguramente sin lograrlo, una metodología excesivamente instrumental a postulados más vivenciales.

La psicomotricidad intenta formular una metodología coherente con su adscripción al concepto monista de la naturaleza humana. Sin embargo, aunque sólo sea a nivel sistemático o de fijación de objetivos, sigue diferenciando entre actividad motora y actividad psíquica con independencia de que su manifestación adopte un carácter socio-afectivo o cognoscitivo.

Michel Bernard (1980)⁶ rechaza este planteamiento que, en su criterio, no es sino una forma camuflada de mantener la vieja postura dualista que entendía la naturaleza humana como la suma de dos elementos distintos, psique y soma, cuerpo y alma o materia y espíritu. Para Bernard, el movimiento no es sino una parte integrante e indivisible del comportamiento humano y sólo a través de él se pueden entender los ámbitos afectivos y asimilar los contenidos cognoscitivos. Privado el movimiento de sus componentes afectivos o cognoscitivos, éste sería absurdo y carente de sentido. Por eso mismo, el lenguaje corporal estaría, pues, indefectiblemente presente en toda comunicación y en toda relación humana.

La comunicación entre el «yo» y el «no yo», sea éste «el otro», un objeto o su contexto, no es sino la primera acción que permite una dinámica de adaptación. Esta comunicación se establece siempre en tres planos: tónico, gestual, verbal.

Para completar esta formulación genérica se han utilizado diferentes aportaciones las cuales, en alguna medida, han matizado cada una de las distintas

corrientes psicomotricistas. Si tuviéramos que señalar las más importantes, destacaríamos, sobre todo, las que realizaron, desde el ámbito de la Psicología, autores como H. Wallon, J. Piaget, J. de Ajuriaguerra o el mismo Psicoanálisis.

a. La consideración psicobiológica de H. Wallon.

Para Wallon (1979), en la «*unidad funcional*» de la persona, lo psíquico y lo motriz, representan la expresión de las relaciones entre el ser y su medio. Entre ellos se establecen unas relaciones de comunicación cuyo origen no es otro que el lenguaje no verbal, único medio de relación disponible antes de que surja el lenguaje oral en el que las palabras, aparentemente, sustituyen al gesto.

En su formulación, el movimiento es el recurso homeostático que posee el individuo para resolver su relación con el medio. En esta estructura es el «*tono*» quien desempeña el papel más importante. El lenguaje no verbal se origina y se sustenta mediante lo que Wallon denominó «*dialogo tónico*».

b. La psicología del conocimiento. J. Piaget (1975).

Aunque tampoco considere la actividad motora y la actividad psíquica como realidades extrañas entre sí, sin embargo, establece matizaciones específicas. No sintiéndose tan interesado en el análisis de la unidad del ser como en el estudio de la organización cognoscitiva, cuya construcción describe como un conjunto de mecanismos que permiten solucionar un problema que, fundamentalmente, posee una intencionalidad adaptativa:

- La «*asimilación*», o acción que mediante la repetición generaliza y asimila objetos nuevos.
- La «*acomodación*» o variación de la acción al adaptarse a las propiedades del objeto.
- Es la «*coordinación*» entre asimilación y acomodación la que construye la realidad del mundo.

Esta progresiva construcción del mundo, o de los diferentes mundos si se quiere, según cuales sean las condiciones evolutivas del individuo y de su maduración, se llevará a cabo a lo largo de una progresión que, para Piaget, comprende cuatro etapas o estadios de desarrollo: período sensoriomotor, inteligencia representativa o preoperatoria, inteligencia concreta u operativa y operaciones lógicas y formales.

En este proceso será el dinamismo motor el punto de partida de la construcción de la inteligencia y de sus diversos factores.

c. La influencia del Psicoanálisis.

Esta escuela psicológica aporta, sobre todo, una interpretación del cuerpo que lo definen como un lenguaje, en el que cada parte contiene un significado preciso, zona erógena, que se carga afectivamente, de forma distinta, en cada

fase del desarrollo del individuo.

También sostiene que el origen del «yo» mantiene una estrecha relación con lo corporal, al tiempo que afirma la importancia de lo simbólico y de lo fantasmático en cualquier vivencia suscitada por principios precisos relacionados con el «placer» y el «displacer».

Quizá lo que constituye la aportación más importante de esta corriente psicológica sea su concepción del «yo corporal» desde la dimensión relacional de los comportamientos psicomotores, lo que Schilder denominaría «imagen del cuerpo» para definir cómo se organiza la estructura libidinal sobre bases biológicas.

Las últimas investigaciones psicoanalíticas destacan la convergencia entre los movimientos del cuerpo y el lenguaje del niño.

d. Otras aportaciones.

La paidopsiquiatría, y en especial Wallon (1979) y Ajuriaguerra (1982), estudia el papel que desempeña la función tónica de modo permanente, como fondo de toda acción. Para estos autores, la función tónica no sólo es la base subyacente de la acción corporal sino que, es también un modo de relación con «el otro», lo que convierte a la psicomotricidad en el primer lenguaje y el primer modo de comunicación con el medio.

Otras aportaciones dignas de destacar son las que oferta la psicología evolutiva y del desarrollo motor, en donde A. Gessell (1954) y R.A. Spitz (1966) evidencian el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad del niño, siendo ésta el resultado de la maduración nerviosa y de la experiencia vivida.

Otras influencias han incidido, de manera más práctica, en el diseño de las metodologías y de las actividades, como es el caso del Yoga en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la inhibición motriz, la relajación, el control de la respiración, etc.

2.- Corrientes metodológicas en Psicomotricidad.

Para muchos, E. Guilmain (1981) fue quien ofertó la primera formulación de Educación Psicomotora. Al igual que Wallon (1979), insiste en el papel fundamental de la actividad tónica; de la vivencia del mundo desde el plano tónico-afectivo por parte del recién nacido; de la relación entre la función tónica y las actitudes; y de las reacciones tónico-motoras, su relación con las emociones y su expresión espontánea.

Su método propone una reeducación de las funciones de actividad considerando sucesivamente la actividad tónica, la actividad de relación y el dominio intelectual sobre las funciones afectivo-activas. Esta intervención se realizaría a través de ejercicios y actividades capaces de actuar sobre el paralelismo existente entre el comportamiento psicomotor y el comportamiento general.

Actualmente, quizá las metodologías psicometricistas que parecen más significativas, al menos en su aplicación al ámbito escolar, son las siguientes:

a. Concepción psicopedagógica.

Fueron Luis Picq y Pierre Vayer (1969) quienes, procedentes del ámbito de la reeducación, desarrollan un método propio que, teniendo en cuenta la evolución y maduración del niño, establece un paralelismo entre estos cambios y la definición de medios y objetivos, supeditando éstos al desarrollo del niño.

Sus postulados los apoyan en referencias establecidas por Wallon, Gessell o Ajuriaguerra, planteando así unos objetivos y unas fórmulas de trabajo muy cercanas a las metas precisas para la readaptación:

- Normalizar y mejorar el comportamiento con el mundo.
- Favorecer los aprendizajes escolares ya que su ámbito de aplicación se localiza en la escuela.
- Servir de base a la «*performance*», preparando las aptitudes necesarias para el aprendizaje.

b. La Psicocinética.

Jean Le Boulch (1992) propone la «*Psicocinética*» como un método global de educación, a través del cual es posible la educación de la personalidad.

El método psicocinético pretende aportar al niño cuantas experiencias sean necesarias para facilitar, de la manera más eficaz, el diseño de conductas, «*ajustes*», capaces de solucionar las relaciones entre el hombre y cualquier faceta o circunstancia de su realidad. También, en la metodología de Le Boulch (1972), el condicionante evolutivo es una consideración fundamental para una aplicación que se adecua a los principios pedagógicos siguientes:

- Respetar los planteamientos de la filosofía de la acción y la pedagogía activa.
- Se apoya en la noción de «*estructuración recíproca*» que define Munchielli.
- Concede una trascendencia fundamental a la experiencia vivida.
- Utiliza los métodos de dinámica de grupo para sus actividades y tareas, como medio de socialización.

Para aplicar estos principios en sus sesiones, propone dos tipos de actividades:

- Juegos y actividades de expresión.
- Actividades psicomotoras en las que se incluirán ejercicios de coordinación, de percepción y conocimiento del propio cuerpo, ejercicios de ajuste corporal (actitudes, posturas, equilibrio, ejercicios problema, etc.), ejercicios de percepción temporal, ejercicios de percepción del espacio y de la estructuración espacio-temporal.

c. Psicomotricidad relacional o educación vivenciada.

André Lapierre y Bernard Aucouturier (1967) muy influenciados por las corrientes psicoanalíticas y desde referencias teóricas, como la que propone Michel Bernard (1980), resaltan la dimensión inconsciente de lo corporal y su consideración como instrumento expresivo de comunicación, cargado de repercusiones afectivas. Determinan sus objetivos hacia aquellos aspectos que permitan al individuo el dominio de su «*cuerpo*» y de las pulsiones, evitando cualquier mecanismo represivo que impida las más amplias posibilidades de vivenciación de la realidad.

En el ámbito educativo, proponen abordar la psicomotricidad desde el ángulo de la significación de lo vivido. Esta significación será de tipo racional y, también, afectiva y simbólica, tanto a nivel consciente como inconsciente, pretendiendo así que el niño llegue a dotarse de una organización racional y expresiva.

Estas vivencias, según estos autores, no serán completas si no se realizan sobre diversos planos: perceptivo, motor, intelectual y afectivo. Cada uno de estos planos ha de permitir que la vivencia se desarrolle a distintos niveles: el del propio cuerpo, el del esquema corporal, con relación al objeto, que permita la relación entre los objetos y el yo, la relación de los objetos entre sí y las relaciones entre los miembros del grupo. Se buscará una vivencia a través del cuerpo, simbólica, libre y espontánea para, desde allí, adquirir una expresión codificada a través de símbolos de todo tipo o que, en todo caso, propondrá el niño.

Sólo cuando la noción haya adquirido su plena significación consciente y/o inconsciente, podrá ser empleada en el plano escolar con fines precisos como puede ser la expresión verbal, plástica o lógica, por ejemplo.

Este método plantea como fundamentos pedagógicos los siguientes:

- Orientar la actividad espontánea del niño a una vivencia en dos registros fundamentales: el simbólico y el racional.
- Desarrollo y organización progresiva de las percepciones.
- Mantener por parte del educador una continua «*escucha*» y observación del niño, evitando actitudes dirigistas.
- Fomentar la creatividad del alumno y favorecer la comunicación entre miembros del grupo.

Lapierre, desde una concepción psicoanalítica, facilita el contacto corporal, «*fusión*», del educador con el niño. Considera estos contactos como una etapa decisiva para la estructuración de la personalidad y la iniciación de la comunicación afectiva interrumpida en el parto. Se trata del «*dialogo tónico*» que ya formuló Wallon y que el niño prolongará con el adulto o con un objeto.

Sin embargo, Aucouturier (1979), progresivamente, estructura su metodología desde una perspectiva piagetiana donde la aplicación escolar e interdisciplinar es más clara y con la que contribuye a descubrir una visión interdisciplinar que concreta en la construcción del pensamiento, partiendo de conceptos tan básicos como son las nociones de contrastes, matices, estructuras y ritmos)⁷.

3. Posibilidades interdisciplinarias.

En términos generales, la aportación interdisciplinar que con relación a otras áreas proponen la mayoría de los métodos psicomotricistas, está referida a la creación de la «*performance*» necesaria para que el niño se enfrente, de la manera más eficaz, con las tareas escolares. Dicho de otra forma, prevén la dotación, en el niño, de las aptitudes necesarias para el proceso del aprendizaje.

Estas tareas o sus aprendizajes, casi siempre diferenciadas metodológicamente en exceso, requieren una serie de aptitudes y dominios previos. Coherentemente con los planteamientos de globalidad expuestos, cualquier aprendizaje preverá la intervención de la totalidad de los aspectos que determinan una conducta o acción adaptativa.

Si diferenciamos analíticamente los aprendizajes más característicos implantados en la institución escolar, podríamos relacionar aquellas aptitudes, factibles a través del ejercicio motor, necesarias para conseguirlos:

a. Aptitudes necesarias para la lectura:

- . Organización espacio-temporal
- . Aceptación de un orden de circulación de izquierda a derecha.
- . Aceptación de una correspondencia entre espacio y tiempo.
- . Mínima eficacia en la percepción auditiva y visual.
- . Capacidad de análisis y de decisión.
- . Memorización y evocación inmediata.
- . Facultad de simbolización
- . Capacidad de atención y de inhibición.

b. Aptitudes necesarias para la escritura: además de las reseñadas para la lectura, serán necesarias, de manera específica:

- Desarrollo de la coordinación óculo-manual.
- Desarrollo de coordinación fina o digital.

c. Aptitudes necesarias para el cálculo:

- . Las mismas que para la lectura y la escritura.
- . Asociación simbólica del concepto de cantidad.
- . Comprensión y dominio de las percepciones de matices y contrastes (cantidad, volumen, peso, etc.) y de las cualidades del objeto en general.
- . Razonamiento y reversibilidad de pensamiento.

d. Aptitudes de carácter deportivo:

- . Dominio de los mecanismos de acción: motores, sensorio-motores y perceptivo-motores.
- . Organización perceptiva del espacio y del tiempo.
- . Organización de la estructura espacio-temporal.
- . Capacidad de análisis y decisión.
- . Capacidad de anticipación y previsión.
- . Capacidad de mantenimiento de la atención.
- . Eliminación de contracciones parásitas. Relajación e inhibición contráct-

til.

- . Valores sociales o socialización, para mantener la actividad en grupo, trabajo en equipo y aceptación de reglas.

Desde la perspectiva psicomotriz, todos estos objetivos han de alcanzarse en la escuela en dos campos de actuación fundamentales:

1. Estructuración y desarrollo del «yo», armonizando la función tónica y la de movilidad (educación del esquema corporal).
2. Organización dinámica de la persona, en relación consigo misma, con los datos del mundo exterior:
 - Relación con el objeto.
 - Organización del espacio.
 - Organización del tiempo.
 - Relación con «el otro»: grupos de niños y con el adulto.

La relación que se genera en el ámbito escolar ha de plantearse como un diálogo entre el niño y el mundo, en el que, generalmente, se interpone un adulto con la doble función de:

- Procurar el desarrollo de la personalidad del niño.
- Facilitando los medios de integración en el mundo, en las condiciones más favorables.

En este dialogo niño-mundo, es el alumno quien sugiere e impone el lenguaje que elija y sus respectivas formas de expresión.

-
- 1 MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1976). *La educación psicomotora*, Ed. Morata, Madrid, p. 111.
 - 2 PICQ, L. y VAYER, P. (1969) *Educación Psicomotriz y retraso mental*, Ed. Científico Médica, Barcelona, p. 9.
 - 3 LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1967) *La simbología del movimiento*, Ed. Científico Médica, Barcelona, p. 132. Según estos autores, los niños adquieren un 60%, aproximadamente, de sus conocimientos, fuera de la escuela y esos conocimientos corresponden a un deseo suyo y no a una obligación.
 - 4 Ibid, p. 99.
 - 5 LE BOULCH, J. (1972) *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Paidós, Buenos Aires.
 - 6 BERNARD, M. (1980) *El cuerpo*, Paidós, Buenos Aires.
 - 7 SEISDEDOS BENITO, A. (1988) «Reflexiones sobre educación psicomotriz», *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 136, pp. 497-502.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. de y MARCELLI, D. (1982) *Manual de Psicopatología del niño*, Barcelona, Ed. Toray Masson.
- BERNARD, M. (1980) *El cuerpo*, Paidós, Buenos Aires.
- DEFONTAINE, J. (1982) *Manual de Psicomotricidad y relajación*, Barcelona, Ed. Toray Masson.
- GESSELL, A. (1981) *The ontogenesis of infant behavior*, New York, J. Wiley & Sons.
- GUILMAIN, E. (1981) *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*, Barcelona, Médico Técnica.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1967) *La simbología del movimiento*, Ed. Científico Médica, Barcelona.
- LE BOULCH, J. (1972) *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Paidós, Buenos Aires.
- LE BOULCH, J. (1992) *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la Psicokinética*, Barcelona, Ed. Paidós.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1976) *La educación psicomotora*, Madrid , Ed. Morata.
- PIAGET, J. (1975) *Psicología del niño*, Madrid, Ed. Morata, (6ª edicc.).
- PICQ, L. y VAYER, P. (1969) *Educación Psicomotriz y retraso mental*, Ed. Científico Médica, Barcelona.
- SEISDEDOS BENITO, A. (1988) Reflexiones sobre educación psicomotriz, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 136, pp. 497-502.
- SPITZ, R.A. (1961) *No y si. Sobre la génesis de la comunicación humana*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- VAYER, P. (1982) *El equilibrio corporal*, Barcelona, Ed. Científico Médica.
- WALLON, H. (1979) *El propio cuerpo y el acceso a la conciencia corporal*, en LEIF, J, y JUIF, P.: *Textos de Psicología del niño y del adolescente*, Madrid, Ed. Narcea, pp. 171-173.