

La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural

Javier MENDIARA RIVAS

Correspondencia

Javier Mendiara Rivas

Facultad de Ciencias Humanas
y de la Educación. C/ Valentín
Cardenera, nº 4, 22003 Huesca

E-Mail: jmendiar@unizar.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

En la escuela siempre ha primado lo intelectual sobre lo motor y el desarrollo personal. Siempre ha sido así y será difícil erradicarlo. La llegada de la psicomotricidad parece que podía acercar posiciones, pero la psicomotricidad que se instala en la escuela sigue primando los aspectos psicológicos sobre los motores. En este trabajo se presentan una noción de psicomotricidad educativa y un enfoque natural de la misma que pueden atenuar esa tendencia y contribuir a un desarrollo más equilibrado de los aspectos que componen la personalidad infantil.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad educativa, actividad física, enfoque natural, desarrollo global.

Educational Psychomotricity: a natural approach

ABSTRACT

The intellectual abilities have always outweighed the motor and personal development at school. Things have always been this way and it will be difficult to change them. It was thought that with the coming up of the psychomotricity positions could be brought closer, but in the psychomotricity which is practised at school psychological aspects predominate over the motor ones. A concept of educational psychomotricity and a natural approach of it are shown in this paper which could help moderate this trend and contribute to a more balanced development of the different elements that make up the personality of the child.

KEY WORDS: Educational psychomotricity, physical activity, natural approach, global development.

Introducción

En este artículo aspiro a realizar una explicación teórica tanto del concepto de psicomotricidad educativa, que considero unitario y genérico en el campo escolar, como del término natural, que empleo para titular un enfoque surgido desde la propia reflexión en un momento determinado de mi experiencia docente.

De este modo trataré de reflejar lo que entiendo por psicomotricidad educativa y, dentro de este concepto, exponer lo que llamo psicomotricidad natural, noción que se añade a otras ya normalmente conocidas y admitidas en el campo de la psicomotricidad (funcional y relacional).

¿Qué sentido tiene para mí la psicomotricidad educativa?, ¿cómo surge y qué significado tiene el enfoque psicomotricidad natural? Responder a estas preguntas es el objetivo de este trabajo.

1. Psicomotricidad educativa

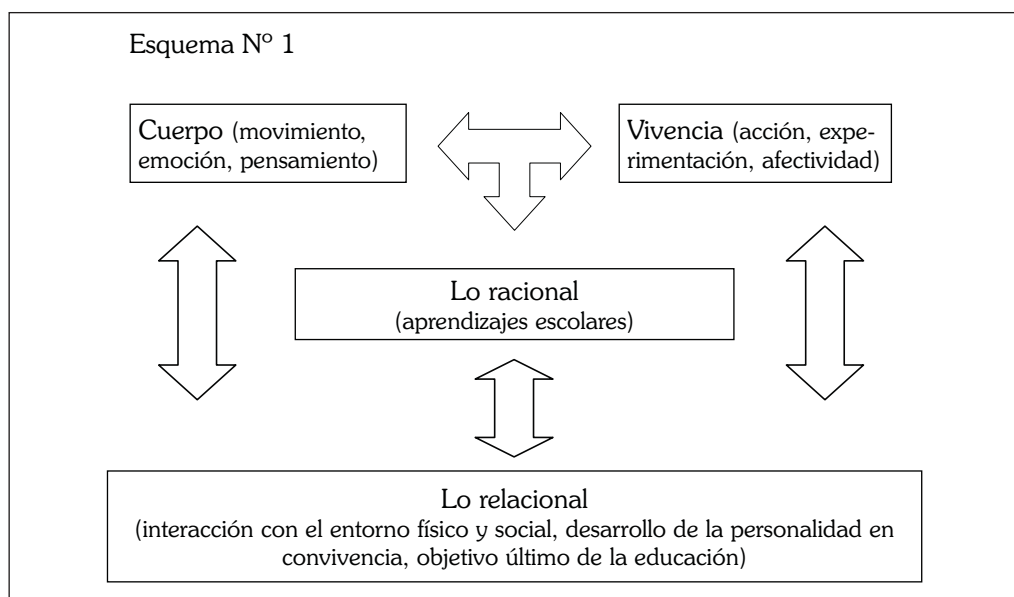
1.1. Concepto

El concepto de psicomotricidad está sujeto a distintas formas de interpretación y comprensión, dependiendo del contenido que se le asigne y del contexto en que se utilice. En la actualidad tiene un campo muy amplio de actuación (preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico). Queda claro que yo utilizaré el concepto psicomotricidad educativa para referirme al conjunto de teorías y prácticas de la psicomotricidad aplicables en la escuela ordinaria.

Defino la psicomotricidad educativa como una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás).

Esta definición quiere englobar tanto los aspectos fundamentales de la corriente educativa de la psicomotricidad, que he conocido, como mis propias creencias. Esto es difícil expresarlo en pocas palabras, pero lo voy a intentar.

Yo otorgo al cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y a la vivencia (acción, experimentación, afectividad) un papel privilegiado para llegar a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno, físico y social, y desarrollo de la personalidad en convivencia, objetivo último de la educación).



Destaco la primacía del cuerpo porque es nuestra realidad tangible, unidad global de la persona, lugar en el que confluyen movimiento, emoción y pensamiento, señal de identificación del ser humano, núcleo central en el que hay que fijar la atención para incidir en los aprendizajes escolares y en el desarrollo de la personalidad.

Hago referencia a la vivencia con toda la intención. La vivencia concierne a la existencia misma del sujeto, al hecho de ser persona y de vivir y experimentar algo como persona. La connotación afectiva del término está en el centro de la cuestión y llega directa al ánimo de todos los niños. Aunque haya algunos niños que requieran un trato más cargado en el orden afectivo (los más pequeños, los más necesitados), la psicomotricidad educativa está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a todos los alumnos. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa apoya ese tipo de escuela cuyo objetivo no es inculcar solo el saber, el pensar o el hacer, sino también el sentir con agrado y el saber vivir.

Aludo a la conciencia como algo que se construye en la vivencia. La vivencia es lo primero, es la vida sensitiva la que nutre a la razón y no al revés. Posibilitar que los alumnos tengan múltiples y variadas experiencias, debidamente secuenciadas, es introducir motivos para que se desarrolle el pensamiento, la inteligencia, la creatividad, la responsabilidad, la autonomía, la organización del comportamiento... el crecimiento personal. De esta forma se potencia el ingenio y se fomenta el uso de estrategias y habilidades que han de llevar al niño a la adquisición de los necesarios conocimientos y de los oportunos aprendizajes escolares y para la vida.

Y valoro la importancia que tiene la interacción de cada persona con el entorno físico y social en aras a la construcción de su personalidad. De este modo, es posible que el niño se relacione con el mundo de una manera compartida, gozosa, productiva y eficaz.

La psicomotricidad educativa, así concebida, no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Estoy de acuerdo con Pastor Pradillo (1994), para quien la psicomotricidad permite sustentar estrategias educativas en diferentes medios (el matemático, el sonoro, el musical, el plástico,...) y que en mi caso concreto es la educación física. Y también con Berruezo (2000), para quien la psicomotricidad educativa es una línea de trabajo, en manos de los maestros, educadores o pedagogos, que contribuye a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes escolares y de la personalidad infantil.

Está dentro de esta línea quien utiliza «la psicomotricidad como una manera de educar, vinculando el trabajo corporal a los contenidos del aprendizaje escolar y aprovechando en este sentido todas las posibilidades que presenta la vivencia corporal para dar significatividad a los aprendizajes» (BERRUEZO refiriéndose a la educación psicomotriz, en MENDIARA y GIL, 2003, preámbulo).

En mi concepto de psicomotricidad educativa, el centro de atención es el niño y los principales ejes son la actividad y la relación. Si el maestro emplea bien estos ejes, en un contexto adecuado, las oportunidades de enriquecimiento personal de los niños se multiplicarán.

Se trata de ajustar la metodología a la madurez de los pequeños y al proceso de aprendizaje, tomando como base la experiencia vivida por ellos. Desde un quehacer pedagógico básicamente activo y no directivo, se busca favorecer el protagonismo, autoafirmación y expresión del niño, de modo que sus producciones tengan sentido tanto para él como para el educador. Usando un concepto de libertad en

el que la permisividad alcanza cotas muy altas y los límites están muy claros, se pretende el desarrollo personal en convivencia con los demás.

En la práctica diaria importa la respuesta del niño, el aumento de la eficacia respecto a sí mismo, su grado de progreso en el aprendizaje, su desarrollo global, ayudarle a crecer. De cómo la ayuda del maestro satisfaga los intereses del niño, atenúe o agrave las dificultades que surjan, dependerá el resultado de la actividad. Entonces, el talante del educador juega un papel muy importante. Esta cuestión va de la mano con la formación personal y profesional. Hay que cuidar ambos tipos de formación.

1.2. Perfil del educador que hace psicomotricidad

Expongo mi visión del perfil (competencias, habilidades, actitud) que debe tener el educador que hace psicomotricidad. Está redactado considerando los cuatro componentes básicos del modelo de Bunk (1994):

Saber: competencia técnica

- Dominio de conceptos básicos, relacionados con la psicomotricidad, emanados de las ciencias humanas y de la educación (psicología, pedagogía, sociología y otras afines).
- Conocimiento de contenidos y de técnicas de mediación corporal propias de la psicomotricidad, considerando diversas perspectivas, distintos patrones teóricos y metodológicos, y admitiendo formulaciones alternativas a los modelos establecidos.
- Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Saber hacer: competencia metodológica

- Capacidad de organización y planificación (diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que contemplen la psicomotricidad en el marco de una escuela inclusiva).
- Capacidad para diseñar espacios y preparar, seleccionar o construir materiales didácticos que sean fuente de experiencias psicomotrices y de comportamientos cargados de significación.

- Capacidad de promoción del desarrollo global (persona total) y autónomo de los alumnos (desde edades tempranas y en un clima de atención a la diversidad).
- Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones encaminadas a garantizar la calidad del trabajo en el aula (amplitud y flexibilidad metodológica).
- Capacidad de participar en proyectos de trabajo y de construir saberes propios vinculados a la psicomotricidad con una visión de carácter integrador e interdisciplinar (trabajo en equipo y multidisciplinario).

Saber estar: competencia participativa

- Capacidad para dinamizar el trabajo y el descanso de los alumnos, así como para afrontar y resolver las situaciones problemáticas durante el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad. Actitud del educador que se manifiesta poniendo en marcha los siguientes rasgos de conducta:
 - Dar la oportunidad, observar, saber esperar.
 - Guiar, orientar, animar, estimular, impulsar, potenciar.
 - Utilizar la propia capacidad de movimiento, acción, desinhibición, pensamiento, creatividad, equilibrio emocional y las dotes para relajar.
 - Ejercer la capacidad de expresión y comunicación verbal y no verbal: escucha, acuerdo, simultaneidad, complementariedad, acogimiento, diálogo tónico (gesto, postura, tono de voz, sonidos, mirada, modulaciones tónicas, contacto corporal,...).
 - Actuar en la no directividad como actitud pedagógica esencial (no se trata de dirigir ni tampoco de dejar hacer; se puede solicitar y, si es necesario, precisar o concretar la solicitud).
 - Valorar adecuadamente, explotar las respuestas positivas.
- Capacidad de relación con los demás en las variadas circunstancias de la actividad profesional (trabajo en equipo con los compañeros, colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa).

Saber ser: competencia personal

- Ser auténtico, tener una imagen realista de uno mismo, actuar conforme a las propias convicciones, mantener una conducta fiable y consistente, tomar decisiones amparadas en las mejores intenciones escolares o educativas, asumir responsabilidades y relativizar las posibles frustraciones.
- Asumir las dimensiones ética (moral), deontológica (deberes) y empática (afectividad) propias del educador en psicomotricidad, lo que implica:
 - Aceptar incondicionalmente a todos los alumnos.
 - Tratarlos como personas (trato de persona a persona).
 - Respetar sus producciones.
 - Atenuar dificultades.
 - Satisfacer necesidades.
 - Comprender.
 - Dar confianza y seguridad.
 - Proporcionar medios que potencien su rendimiento académico (logros) y su progreso escolar (independencia responsable creciente) en el marco de una educación integral, marco impregnado de afectividad, de experiencias gratificantes y de relaciones satisfactorias.
- Capacidad para entender y aceptar la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

2. Planteamiento de un enfoque natural

2.1. Raíces y nacimiento del enfoque psicomotricidad natural

La imagen primera del término psicomotricidad está ligada al médico francés Ernest Dupré, cuando estudia la debilidad motora y se centra en la idea de que es posible reeducar al sujeto retrasado estableciendo relaciones entre movimiento y psiquismo:

«Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una

solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento» (DUPRÉ, 1925, 66).

Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores caen en los terrenos fértiles de diversos campos de la ciencia como la Psicología genética (Wallon, Piaget), la Psiquiatría infantil (Ajuriaguerra), el Psicoanálisis (Freud, Winnicott, Klein, Rogers) y otros próximos al ámbito de la sanidad (Zazzo, Soubiran, Diatkine, Stambak o Jolivet). Su evolución promueve distintos métodos y técnicas de reeducación psicomotriz (Bon depart, Montessori), hasta que, como dice Vázquez (1989), se produce su inclusión como tema educativo con la publicación del libro *Education psychomotrice et arriération mentale* de Picq y Vayer en 1960. A partir de la obra de estos autores y mediante las aportaciones de otros, entre los que podemos destacar a Le Boulch, Lapiere y Aucouturier (provenientes del campo de la educación física), la psicomotricidad se instala con claridad en el ámbito educativo.

Ballesteros (1982) diferencia dos direcciones en psicomotricidad educativa: la corriente psicopedagógica (normativa) representada por Le Boulch, Picq y Vayer, y la educación vivencial (dinámica) de Lapiere y Aucouturier.

Desde una idea común de construcción total y unitaria de la personalidad, los modelos de Le Boulch (1969) y Vayer (1977a, 1977b) son de tipo más reflexivo y funcional, mientras que Lapiere y Aucouturier (1977a, 1977b, 1980) representan una opción más cargada en el plano afectivo y relacional.

Así se configuran la psicomotricidad funcional y la psicomotricidad relacional que, en los años 1980, pasan a ocupar un lugar de privilegio en la educación de nuestro país para intentar asegurar los aprendizajes escolares básicos y favorecer la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

A pesar de la vinculación de los gestores de estas corrientes a la educación física, en ambos enfoques se aprecia predominio de lo psicológico (pensamiento, afectividad) sobre lo biológico (aptitud física). La diferencia radica en el énfasis que pone cada uno en el tratamiento de los aspectos psicológicos: la psicomotricidad funcional pone mayor énfasis en el ámbito perceptivo (siendo muy aceptada por la institución escolar) y la psicomotricidad relacional en el afectivo (siendo aceptada al principio con algunas reticencias).

Ese predominio de lo psicológico sobre lo motor y, dentro de lo psicológico, esa diferencia de énfasis entre los aspectos intelectuales y afectivos, contiene la clave explicativa de la aparición en mi mente y en mi quehacer pedagógico del concepto psicomotricidad natural.

Es un concepto que surge de mis raíces de educador físico, como una reacción frente al auge de la psicomotricidad funcional y relacional cuya expansión, entre 1980 y 1985, prácticamente desterraba del programa escolar infantil a la actividad física natural. Nace, pues en esa época, para:

- Acentuar la importancia del ejercicio físico (actividad física natural) en el desarrollo global y en el crecimiento personal de los niños pequeños.
- Reivindicar su presencia en el programa escolar infantil (hasta los 8 años).
- Intentar equilibrar el grado de tratamiento de los aspectos psicomotores (físicos, intelectuales, afectivos) en la educación infantil.

2.2. Fundamentación teórica del enfoque psicomotricidad natural

En este punto considero oportuno reflexionar sobre el significado del término natural y sobre la influencia que, para configurar el concepto psicomotricidad natural, han ejercido notables autores, algunos vinculados al campo de la educación en general, otros al campo de la educación física en particular y otros arraigados en el de la psicomotricidad. En algunos casos me han servido de inspiración sus métodos, en otros, sus postulados y, en otros, sus enseñanzas.

En los campos citados, hay muchos autores a los que me podría referir, pero quiero destacar aquellos en los que he encontrado un especial apoyo a mi pensamiento, siendo su mensaje relevante y muy útil para mis fines:

- El naturalismo en la educación de Rousseau.
- El método natural de Hébert.
- La dimensión teórica de la educación física de Cagigal.
- La epistemología motriz de Lagardera (manifestaciones de la motricidad infantil) y de Parlebas (pedagogía de las conductas motrices).
- Determinadas aportaciones de otros autores vinculados a la psicomotricidad como Piaget, Vygotsky, Wallon, Le Boulch, Vayer, Lapierre y Aucouturier.

Están también mis propias creencias y aportaciones. Por ellas comenzamos.

Justificación y significado del término natural (Mendiara)

Vivimos en un mundo cada día más tecnificado. Los procesos biológicos y el comportamiento natural humano se encuentran cada vez más afectados por

la evolución y el progreso cultural y social. Hoy día, hasta la motricidad de los individuos, como dice Parlebas (2004, 22), «está sometida a los códigos de la cultura a la que pertenecen».

Por ello no defenderé a ultranza la pureza del movimiento natural, pero sí que nos podemos situar claramente en una postura y en una edad: la postura es, por una parte, apreciar la necesidad que tienen los niños pequeños de realizar actividad física y, por otra, reconocer el valor educativo de ésta en los niveles iniciales de la escolaridad; la edad es hasta los 8 años, en la que las acciones motrices de los niños están impregnadas de la naturalidad más genuina que el ser humano es capaz de desarrollar y los rasgos de su incipiente personalidad se manifiestan con más claridad.

También, si lo queremos mirar desde el punto de vista semántico, puede parecer una reiteración añadir el término natural a la expresión actividad física, cuando, como señalan Lagardera (1992) y Cagigal (1996), lo físico ha sido traducido por naturaleza ya desde el mundo antiguo. Igualmente puede parecer innecesario añadir natural a psicomotricidad cuando la psicomotricidad, en sus orígenes y en su propia naturaleza, lleva el sello inequívoco de la actividad física junto a las marcas psicológicas del pensamiento y la afectividad.

Pues bien, aunque pueda parecer repetitivo, yo he elegido el término natural porque quiero recuperar y resaltar lo natural, asociado a tener muy en cuenta la actividad física del niño pequeño, en el concepto de psicomotricidad. Doy así nombre a un enfoque de la psicomotricidad que, recordémoslo, pretende ser distinto y complementario a los enfoques titulados funcional y relacional, proclives a atender prioritariamente lo perceptivo y lo afectivo-social.

Una vez justificada su elección y para actuar con rigor, dentro del principio de globalidad que siempre inspira la psicomotricidad, es necesario fijar lo que entiendo por natural. Para ello recurro a la Gran Enciclopedia Larousse (1989) y entresaco las siguientes acepciones:

- *Perteneciente o relativo a la naturaleza* (el mundo físico, conjunto de todo lo que existe en el espacio y en el tiempo).
- *Intrínseco a la naturaleza de un ser* (referente a la realidad unitaria del ser humano: lo motriz, lo cognitivo, lo afectivo, lo social).
- *Espontáneo, exento de afectación* (que es su manera de ser fundamental).

- *Normal, conforme al orden habitual de las cosas* (que forma parte del sistema usual de funcionamiento, quizás enlazando costumbres, tradición y cultura).

En consecuencia, son puntos básicos para situar el término natural en el concepto de psicomotricidad: el cuerpo, la propia manera de ser, el medio físico y social, la actividad física normal en el contexto donde se vive.

Manifestaciones de la motricidad infantil (Lagardera)

Teniendo en cuenta esos puntos básicos, entiendo que la psicomotricidad natural puede asumir las siguientes manifestaciones motrices de los niños observables en el contexto escolar (LAGARDERA, 1992):

- a) Manifestaciones motrices cuyo protagonismo reside en la acción que desencadenan los alumnos en sí mismos y por sí mismos. Como dice Lagardera (1992, 68): «Andar, correr, saltar, gatear, tocar, mirar, palpar..., constituyen todo un catálogo de acciones humanas en su propia naturaleza».
- b) Manifestaciones motrices presididas por la acción de jugar (acción exploratoria natural). Según Lagardera (1992, 69): «K. Lorenz tuvo oportunidad de comprobar que jugar significaba una acción exploratoria que surgía de modo natural en el comportamiento de los mamíferos superiores durante los primeros meses y años de vida».
- c) Manifestaciones motrices propias de los juegos colectivos (libres, espontáneos, tradicionales y de carácter deportivo). Como indica Lagardera (1992, 70): «De los juegos más libres y espontáneos, ..., podemos pasar, en una transición equilibrada, a aquellos juegos más sofisticados por la tradición, cultura y la costumbre».

Estas manifestaciones motrices admiten perfectamente el calificativo de naturales, todas tienen una consideración de primer orden en la actividad física infantil actual (hasta los 8 años) y pueden considerarse dentro de la psicomotricidad natural.

El naturalismo en la educación de Rousseau

Inicialmente, salvando algunas diferencias que luego veremos (en el apartado que hace referencia a Cagigal), sitúo mi hipótesis en la línea de Rousseau, a quien Vázquez (1989) considera el verdadero fundador de la educación natural: «Rousseau introduce el naturalismo en la educación proponiendo la vuelta a la naturaleza como el verdadero camino para la educación. Pero la vida natural no es

la simple existencia guiada por los instintos irreflexivos; surge de un acuerdo entre el ser y su medio y del hombre consigo mismo» (VÁZQUEZ, 1989, 68).

En su influyente estudio *Emilio o De la educación*, obra aparecida en 1762, Rousseau considera la actividad, el aprender por la propia experiencia, un principio esencial de la pedagogía natural y reconoce a la infancia como una edad propia, como una etapa con caracteres peculiares, que hay que respetar:

«Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto... La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias... Respetad la infancia... La naturaleza quiere que los niños sean niños... Poned a su alcance las cuestiones y dejádselas resolver... Dejad obrar a la naturaleza... ¿No es el espectáculo de esa edad, un espectáculo encantador y dulce...?» (ROUSSEAU, 1990).

Su teoría de la educación condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, e influyó en autores como Dewey, Fröbel, Pestalozzi, y otros pioneros de los sistemas modernos de educación.

El método natural de Hébert

En el campo de la actividad física, Hébert (1953), retomando las ideas de Rousseau, se encargó de elaborar un Método Natural:

«Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las aptitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, cuatro pies, trepar, equilibrismo, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo» (HÉBERT, 1953, 10-11).

La obra de Hébert es una contribución filosófica que integra toda una forma de vida. No solo busca la realización de movimientos naturales sino que importa su utilidad y su transferencia a situaciones reales de la vida misma. No aspira solamente a satisfacer las necesidades individuales, sino que impulsa las relaciones de ayuda mutua y la solidaridad.

Los ejercicios propuestos por Hébert, en una aplicación actual, se pueden efectuar bien en el medio natural (ambiente rural, trabajo en plena naturaleza) o bien sobre espacios restringidos especialmente apropiados y compuestos de una

superficie de trabajo con el material indispensable para su ejecución (ambiente urbano, trabajo en espacios del centro educativo debidamente preparados). Dichos ejercicios no tienen solamente el atractivo del juego, el del obstáculo superado o el sentimiento de eficacia, sino que la intervención de los sentimientos morales (valores positivos) en la realización de la actividad y su proyección social confiere a la práctica física un carácter educativo integral.

Vázquez (1989) sitúa la obra de Hébert dentro de las corrientes de la Educación Nueva y de los métodos activos:

«(...) así el contacto con la naturaleza, la individualización en la enseñanza, el conocimiento de las posibilidades de cada sujeto, el aprendizaje por el interés a través de la emulación y la autoemulación, la utilización de ejercicios concretos, utilitarios, la alegría del movimiento, etc., están muy cerca de lo propugnado por la Escuela Nueva en las disciplinas convencionales» (VÁZQUEZ, 1989, 77).

La dimensión teórica de la educación física de Cagigal

Cagigal, prestigioso filósofo humanista y científico español, sitúa la educación física en el contexto de las ciencias de la educación, afirma que «es, ante todo, educación, y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo» (CAGIGAL, 1983, 489), y la considera «el más básico modo natural de educar al niño de una manera globalizada» (CAGIGAL, 1996, 749).

Ese modo natural de educar se debe ejercer sin caer en la permisividad excesiva, ni en la pedagogía del obsequio a lo fácil o en la ausencia de esfuerzo, típico de la consideración beatífica que se puede hacer de la naturaleza. Al revés y en cierto sentido como Hébert, Cagigal estima válida la pedagogía de la invitación a la superación, sin violencias. «Para ello es menester conocer la naturaleza» (Cagigal, 1996, 505).

De este modo, Cagigal critica determinados efectos derivados de la bondad natural rousseauiana, pero no desdeña la educación natural. Muy al contrario, ante la concepción meramente mecanicista de la educación física de su época, reclama la vuelta hacia una educación natural potenciadora de metas estimulantes.

«La educación física debe volver desde sus artificios y taxonomías analíticamente establecidos al valor original de la conducta natural humana, aprender de ella, nutrirse de ella, sin que haya por ello que renunciar a logros analíticamente exigentes» (CAGIGAL, 1996, 742).

Imbuido de este pensamiento, Cagigal se encuentra con la aparición del movimiento psicomotor y empieza a plantearse la problemática de la educación física a partir de los supuestos de la psicomotricidad planteados por Le Boulch, Soubiran, Picq y Vayer y también (movimiento rítmico) por Medau. Llega a reconocer que estos enfoques pueden ayudar a «colocar la educación física en su verdadero y completo sentido» (CAGIGAL, 1996, 466) y, a tono con una idea emergente de globalidad de la persona, otorga a la educación física cuatro grandes objetivos (CECCHINI, 1992, 174):

- 1) «Mejoramiento corporal» (fisiológico, anatómico, biomecánico, neuromuscular, etc.).
- 2) «Ayuda al equilibrio personal» (conocimiento vivencial del cuerpo, adquisición de patrones básicos de movimiento, de coordinación motriz, asunción del propio esquema corporal, aprendizaje de gestos útiles para la vida, adquisición de conductas corporales gratificantes, etc.).
- 3) «Adaptación al medio físico», al espacio (capacitación para aprender nuevas tareas, para soportar, manejar, recibir, interceptar, arrojar objetos, elaboración de un correcto esquema espacial).
- 4) «Integración en el mundo social» (capacidades corporales de expresión y comunicación, hábitos de acción, conductas corporales demandadas por la sociedad en que se vive, práctica de ciertos deportes, danzas vigentes, enriquecimiento de la vida grupal mediante conductas corporales...).

En cuanto a los contenidos, Cagigal (1996) sigue los hallazgos de Piaget y sostiene que en el marco escolar es necesario comenzar por la escuela maternal (educación preescolar). Propone una educación física integral adecuada a la sucesiva edad de los niños, partiendo de formas antropológicas (juego físicamente activo) e incorporando otras socioculturales ya más elaboradas (danzas y deporte). En esa concepción integral considera tanto los factores de ejecución del movimiento, como su intelectualización, vivencia, fruición (placer) y posibilidades comunicativas, así como la asunción personal de la conducta corporal.

La pedagogía de las conductas motrices de Parlebas

Buscando teorías que expliquen y desarrollen esa concepción integral y personal de la conducta natural humana o corporal, de la que habla Cagigal, encontramos a Parlebas, uno de los autores más influyentes en la educación física actual.

Para Vázquez (1989), su talante innovador lleva a Parlebas a tratar de poner en común tanto las prácticas y métodos, como las teorías, enfoques científicos y tendencias de la educación física pertenecientes al panorama educativo europeo del siglo XX:

- El método natural, la gimnasia de mantenimiento y el método deportivo, además de la danza para las niñas, hasta los años 1960.
- El enfoque psicomotor surgido en los años 1960.

La psicomotricidad es para Parlebas un gran hallazgo, tiene el mérito de centrar la atención no en aspectos tradicionales de la educación física (el movimiento, los ejercicios, la técnica) sino en el sujeto mismo al que se dirige la acción educativa.

En relación con la idea de educación natural, Parlebas (2004, 22) señala que «Hoy en día, la educación física no puede fundamentarse en una concepción del individuo que al actuar se comporta como una máquina, aunque ésta fuese perfeccionada», y afirma que «las técnicas corporales no son naturales».

Ve que, dentro de la educación física, se necesita un concepto que se refiera a personas identificables, sujetas a una actividad corporal indisociable de sus vivencias, y nos regala el concepto de conducta motriz. El concepto de conducta motriz tiene en cuenta de modo simultáneo y unitario las diferentes dimensiones de la personalidad humana, la cognitiva, la afectiva, la relacional y decisional, que se manifiestan en la realización de todo acto motor.

Esta noción de conducta motriz, que tiene un marcado carácter psicomotor, no alude tanto al cuerpo o al movimiento, sino que se fija en el sujeto que actúa de forma unitaria, que decide, que se mueve y que se relaciona de una manera diferenciada (como ser singular). Sus manifestaciones motrices son observables. Sus acciones motrices están dotadas de significación (PARLEBAS, 1981).

Este concepto adquiere tanta relevancia en su teoría, que Parlebas (1981) define la educación física como pedagogía de las conductas motrices, siendo éstas su objeto de estudio. Actuar sobre la conducta motriz del niño supone incidir en la formación de su personalidad. Al abrazar este concepto, Parlebas se sitúa, como Cagigal, en el campo de las ciencias humanas.

Junto a la conducta motriz, Parlebas (1988) estudia también la interacción motriz o relación del sujeto con el medio físico y con los otros co-actores. Las acciones motrices resultantes de combinar estos elementos de la circunstancia ambiental son extremadamente variadas. Ubicadas en el molde individual o social,

con más o menos carga cultural, nos parece que esas acciones, realizadas por los niños pequeños en un clima adecuado y propicio, tienen cabida en el campo de la psicomotricidad natural. Así, muchas acciones pertenecientes a los siguientes dominios (LARRAZ, 2004): acciones en un entorno físico con incertidumbre, acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros, acciones de oposición interindividual, acciones de cooperación, acciones de cooperación-oposición y acciones artísticas y expresivas.

Aportaciones de autores vinculados a la psicomotricidad

Aunque sea sin desarrollarlas, pero convencido de su carácter natural, quiero dejar constancia también de precisas aportaciones de otros autores vinculados de una u otra forma a la psicomotricidad. Me refiero a:

- La psicología de la inteligencia y la clasificación de los juegos de Piaget (1977; 1984).
- La zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1935).
- Los aspectos afectivos y relacionales en la producción del movimiento considerados por Wallon (1974, 1975, 1980).
- Determinados elementos psicomotores como las funciones de ajuste, las conductas motrices de base y la actividad espontánea, insertas en la psicocinética de Le Boulch (1969, 1983, 1987), en la educación corporal de Vayer (1977a, 1977b) y en la educación vivencial de Lapierre y Aucouturier (1977a, 1977b, 1980), y dentro de esta orientación, el espacio del placer sensoriomotor correspondiente a la práctica psicomotriz de Aucouturier (1985).

2.3. Definición de psicomotricidad natural y referencia de un ejemplo práctico

El legado teórico y pedagógico de los autores citados han sido para mí fuente de inspiración para la configuración del concepto psicomotricidad natural, *enfoque de la psicomotricidad que incide especialmente en los factores físico-motores y que pretende favorecer el desarrollo armónico y global de la personalidad infantil (niños hasta los 8 años) a través de la realización de una actividad física natural y consustancial con la necesidad de juego y movimiento de los niños de esta edad, como para la puesta en marcha de los espacios de acción y aventura (MENDIARA, 1999), una de las principales prácticas concretas que componen mis clases de psicomotricidad natural.*

Los espacios de acción y aventura se definen como un procedimiento didáctico que utiliza la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo global de los niños pequeños. Son, pues, sus objetivos:

- Que los niños jueguen y en ese jugar alcancen la autonomía, desarrollen su capacidad creativa y potencien su adaptación al mundo exterior.
- Que los niños aprendan y en ese aprender adquieran competencias, desarrollen capacidades y aprendan a aprender.
- Que los niños maduren y en ese madurar desarrollen todos los aspectos componentes de su personalidad (biológicos, cognitivos, afectivos y sociales).

Constituyen una propuesta didáctica concreta y generalizable que tiene siete características fundamentales:

1. *Aprovecha las instalaciones y los objetos disponibles en el Centro para construir trece grandes montajes.*

Con diversos objetos y aparatos de diversa naturaleza, se confeccionan montajes de grandes dimensiones de modo que todos los niños de una clase puedan ocuparlos implicándose globalmente.

2. *Utiliza la clasificación de los juegos de Piaget como estructura pedagógica en la que se organizan los contenidos.*

Sucesivamente a lo largo del curso se presentan los trece montajes a los niños siguiendo un metódico orden basado en la clasificación de los juegos de Piaget:

- Juegos de ejercicio. Cinco montajes cuya construcción pretende acercar las actividades en el entorno natural al Centro. Se proponen elementos materiales y motivacionales que potencian la consecución de una creciente autonomía y autocontrol en la acción de jugar.
- Juegos simbólicos. Cinco montajes cuya construcción pretende trasladar mundos irreales, fingidos por la fantasía, al Centro. Se incorporan elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más atrevida y cada vez más creativa.
- Juegos con reglas. Tres montajes cuya construcción pretende transferir los parques y otros lugares recreativos infantiles y sus normas al Centro.

Se introducen elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más organizada.

3. *Emplea la configuración de zonas de juego como principal estrategia de intervención educativa.*

En cada uno de los montajes se colocan normalmente cinco zonas de juego ligadas entre sí y armonizadas en cuanto a presentación de proposiciones. En total, 63 zonas de juego que, en aplicación del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, se convierten en auténticos instrumentos de ayuda altamente eficaces para el aprendizaje. Cada zona favorece el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias en función de las posibilidades de cada niño.

4. *Tiene en cuenta una estudiada progresión de la dificultad.*

A la hora de construir los montajes y las zonas de juego, incorpora niveles de dificultad progresiva de modo que los alumnos tengan la posibilidad de implicarse en espacios cada vez más inciertos y en situaciones cada vez más complejas que les permitan acumular sucesivas experiencias de éxito.

5. *Sitúa al niño como centro de atención del proceso educativo.*

Cada zona de juego, en función de los materiales empleados para construirla, de su decoración y del nombre recibido, puede incidir en todos o especialmente en alguno de los aspectos componentes de la unidad global del niño: factores perceptivo-motores, físico-motores y afectivo-relacionales. Sin embargo, el centro de atención es el niño y no la zona de juego. El maestro acepta que los niños, al jugar, puedan hacer algo distinto de aquello para lo que el espacio ha sido concebido.

6. *Considera en cada sesión tres fases: información inicial, juego activo y verbalización final, buscando que cada niño aprenda a participar de forma consciente en todas ellas.*

En la información inicial se ofrecen a los niños las explicaciones, orientaciones y normas relativas al montaje y las zonas de juego, acompañadas de un importante factor motivacional: la historia ambiental adaptada a su edad. Los datos ambientales comunican a los niños un insospechado matiz seductor que atrae poderosamente su atención y provoca que se interesen por lo que se puede hacer, piensen lo que van a hacer y sientan el deseo de salir a actuar.

La fase de juego activo constituye la parte fundamental de la sesión en la que los pequeños (solos, en colaboración con sus compañeros o con la ayuda del maestro) desarrollan su propio programa de aprendizaje, satisfacen su necesidad de movimiento y su curiosidad por afrontar pequeños riesgos y salvar pequeñas dificultades, exploran sus propios intereses, toman decisiones, ponen a prueba su responsabilidad, aprenden cómo aprender lo que quieren saber o hacer, se involucran en el trabajo, descubren sus posibilidades, resuelven sus problemas, se imponen un tipo de disciplina que es reconocida y aceptada por ellos mismos y se ejercitan en la autoevaluación.

La verbalización final que la propuesta sugiere no es habitual en la escuela ni en las clases de educación física. Esta verbalización supone para el niño el recuerdo de la actividad realizada, implicación personal en la explicación y demostración en la acción. A ello sigue inmediatamente una valoración positiva del maestro, que pretende hacer consciente al niño del proceso cognitivo que ha seguido. Proceso que parte muchas veces de la fase de información inicial e implica por parte del niño: pensar lo que va a aprender, aprenderlo, saber que lo ha aprendido, recordarlo, saber expresarlo y demostrarlo.

7. *Reconoce la importancia de la interacción del niño con sus compañeros y con el adulto.*

Si bien los montajes, las zonas de juego y los materiales tienen mucha importancia en los espacios de acción y aventura, los niños hacen, piensan y sienten de una manera determinada porque, entre otras cuestiones de índole personal, están inmersos en un medio humano en el que interactúan con el adulto y con los compañeros.

La interacción motriz que los pequeños llevan a cabo con sus propios compañeros en la fase intermedia de la sesión resulta especialmente potenciadora de comportamientos estimulantes del proceso de aprendizaje. Esta dinámica de interacción es un principio básico esencial que afecta también al proceso de crecimiento personal. La transferencia a otras situaciones de la vida escolar y familiar es clara: si se quiere mediar en el desarrollo madurativo de la persona total de los niños conviene potenciar la relación con los iguales, puesto que éstos cumplen una función trascendental para que se manifiesten y se puedan mejorar las capacidades reales de cada uno de ellos.

Finalmente, la propuesta reconoce la necesidad de un maestro que reflexione previamente y prepare y estimule, guíe y oriente la actividad de los niños, ya que éstos no pueden trabajar ni organizar ellos solos el contenido de

enseñanza. Dentro de una pedagogía no directiva y de éxito, son sus funciones como mediador las que hacen insustituible al adulto, y junto a esas funciones, su actitud, una actitud consistente en considerar a los niños como personas únicas que tienen un carácter peculiar, un estilo de aprender, unas competencias previas y enormes posibilidades de avance progresivo.

Conclusión

Psicomotricidad solo hay una. Ámbitos de aplicación de la psicomotricidad, enfoques, propuestas didácticas, proyectos de trabajo, prácticas y actividades psicomotoras puede haber muchas.

El concepto de psicomotricidad educativa, que aquí se presenta, invita a la formación de los maestros en esta disciplina. La psicomotricidad, bien entendida y justificada de manera adecuada, debería tener mayor consideración en los estudios conducentes a la profesión de maestro de educación infantil y primaria. Si así fuera, los maestros de estas etapas educativas, podrían tener la oportunidad de adquirir el talante y la capacitación requerida por la psicomotricidad para poder manifestarla o aplicarla en su concreta faceta escolar.

La psicomotricidad natural que se defiende en este trabajo, puede constituir un enfoque necesario para estimular la realización de actividad física en los niveles iniciales de la escolaridad y garantizar el desarrollo armónico y equilibrado de todos los componentes (motores, cognoscitivos y afectivo-relacionales) de la personalidad infantil, no suficientemente cubiertos por los enfoques funcional y relacional normalmente utilizados en la escuela como representativos de la psicomotricidad.

Referencias bibliográficas

- AUCOUTURIER, B. y otros (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-médica.
- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal (Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo)*. Madrid: Tea.
- BERRUEZO, P. P. (2000). "Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.

- BUNK, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CAGIGAL, J. M. (1983). "Educación Física". En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Tomo I. Madrid: Santillana.
- CAGIGAL, J. M. (1996). *José María Cagigal. Obras selectas. Volumen II. Deporte, pulso de nuestro tiempo. El deporte en la sociedad actual. Cultura intelectual y cultura física*. Jesús MORA VICENTE (coord). Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva "José M^a Cagigal", Asociación Española de Deportes para Todos.
- CECCHINI, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- DUPRÉ, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París: Payot. Citado por P. Arnaud. Tomado de Vázquez (1989).
- Gran Enciclopedia Larousse* (1989). Barcelona: Planeta.
- HÉBERT, G. (1953). *L' éducation physique virile et morale par la méthode naturelle*. París: Vuibert.
- LAGARDERA, F. (1992). "Sobre aquello que puede educar la Educación Física". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 55-72.
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2004). "Conductas motrices introyectivas y conductas motrices cooperativas: hacia una nueva educación física". En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977a). *Educación vivenciada* (3 volúmenes). Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico-médica.
- LARRAZ, A. (2004). "Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria". En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- LE BOULCH, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- LE BOULCH, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Madrid: Doñate.
- LE BOULCH, J. (1987). *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- MENDIARA, J. (1999). "Espacios de acción y aventura". *Apunts*, 56, 65-70.
- MENDIARA, J. y GIL, P. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribución à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- PARLEBAS, P. (2004). Discurso del acto de investidura a doctor "honoris causa" por la Universidad de Lleida. En F. LAGARDERA y P. LAVEGA (eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1994). *Psicomotricidad escolar. Colección cuerpo y educación*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- PIAGET, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PIAGET, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- VAYER, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica.
- VAYER, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- VYGOTSKY, L.S. (1935). "Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement". En B. SCHNEUWLY et J. P. BRONCKART (eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. París: Delachaux et Niestlé.
- WALLON, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- WALLON, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WALLON, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.