

La intervenció psicomotriu: un marc privilegiat per a la formació moral al parvulari

Sílvia Giménez i Corrons*

Resum

L'articulació entre Psicomotricitat i maduració moral que es presenta en aquest article s'ha fonamentat en una integració interdisciplinària que, juntament amb les característiques evolutives pròpies de l'etapa, han proporcionat les bases per formular tres grans dimensions vertebradores del desenvolupament moral: l'autoconcepte i l'autoestima; el món de les emocions i els sentiments; les habilitats de vinculació i relació amb els altres. Aquestes dimensions resulten accessibles, significatives i educables per al nen/a de 3 a 6 anys; però la intervenció educativa és responsable de procurar un ambient i unes formes metodològiques perquè això sigui profundament possible. La psicomotricitat relacional proporciona aquest ambient i apareix com un laboratori on els infants poden explorar i madurar aquestes dimensions. Això és així perquè es parteix de l'activitat que li és pròpia al nen, el joc en llibertat, i perquè els continguts es gesten en i a través del cos, l'acció, el moviment, el desig i l'expressivitat.

Paraules clau

educació infantil, psicomotricitat educativa, educació moral, dimensions morals

Recepció de l'original: 25 de octubre de 2006

Acceptació: 1 de juny de 2007

Introducció

El contingut d'aquest article es dirigeix a justificar la intervenció psicomotriu com a plataforma privilegiada per optimitzar la construcció de les bases morals dels infants de 3 a 6 anys. La relació –inicialment intuïtiva– entre psicomotricitat i educació moral va néixer de la inquietud personal per fer possibles unes vivències educatives afavoridores d'autèntic creixement moral al parvulari, i de l'evidència que la pràctica psicomotriu promou l'expressivitat profunda i global dels infants en el si d'una activitat sempre viscuda en relació (amb si mateix, els altres i els objectes).

La intervenció psicomotriu que es proposa és promotora de creixement moral per les seves característiques intrínseques. Tot i així, des de la psicomotricitat no se sol parlar de moral, ni des de l'educació moral se solen utilitzar termes específics de la psicomotricitat. El que es proposa aquí és una trobada entre les dues disciplines: aprofitar el marc psicomotriu per afectar intencionadament les dimensions morals dels infants, i ampliar la mirada de la moralitat amb conceptes i propostes del camp de la psicomotricitat.

(*) Professora associada del Departament de Teoria i Història de l'Educació, a la Facultat de Pedagogia (Universitat de Barcelona). Llicenciada en Pedagogia, mestra d'Educació Infantil, mestra d'Educació Musical, Psicomotricista. Doctoranda en Educació i Democràcia. Ha exercit com a professora de Desenvolupament Psicomotriu a la Universitat de Vic, com també en cursos i assessoraments de formació permanent del professorat sobre l'educació socioemocional al parvulari i sobre psicomotricitat. Adreça electrònica: sgimene2@xtec.cat

Entenc així que, si les sessions de psicomotricitat emfatitzen aquestes fites de caràcter moral, els processos i els resultats quant a aquesta formació moral en els infants es multiplicaran. D'aquí sorgeix l'interès de seguir cercant les situacions, els recursos, les activitats de l'infant i les formes de relació que promouen la moralitat en el si de la intervenció psicomotriu, per tal d'anar modelant la intervenció segons aquest propòsit.

Per enfilat la justificació d'aquestes qüestions, partirem d'una síntesi de les concepcions bàsiques que es manegen: què s'entén per educació moral i quines serien les seves prioritats per al parvulari; i de quina psicomotricitat estem parlant, ja que actualment hom està d'acord que la psicomotricitat és molt adequada per a l'Educació Infantil, però aquest acord no es troba en les bases filosòfiques de la metodologia ni, per tant, en els criteris ni maneres d'intervenir.

Tot seguit es presentaran algunes aportacions interdisciplinàries de caire contemporani, enteses com a complementàries, per explicar aquesta connexió entre formació moral i intervenció psicomotriu des d'una perspectiva ajustada a la complexitat del fet i de l'educació en general. D'entre aquestes disciplines, voldria destacar la filosofia (com a ciència que busca el sentit a aspectes crucials de la vida i, per tant, ens informa de les finalitats i el sentit de l'educació), la sociologia (que posa el pes en autors que busquen donar explicacions i orientacions per al funcionament social des d'una mirada democràtica) i, d'una manera més destacada perquè darreament ha ajudat a desvetllar més arguments pel propòsit, la neurobiologia (com a disciplina que estudia la infraestructura dels processos psíquics que permeten el desplegament de les dimensions morals). Òbviament, aquestes ciències de coneixement s'utilitzen aquí al servei de la pedagogia, concretament en les seves àrees d'educació moral i de psicomotricitat.

Finalment, es presentarà un exemple d'intervenció dut a terme al curs 2005-2006, amb un grup de P5 del CEIP Pablo Picasso, de Barberà del Vallès, per poder copsar la interconnexió proposada al llarg de l'article entre la intervenció psicomotriu i la formació moral.

Val a dir també que les conclusions que es presentaran no s'entenen com a resultats finals d'aquesta formació, sinó com a portes obertes per seguir aprofundint en els propers anys. Tanmateix, també cal puntualitzar que aquestes aportacions prenen tot el seu sentit en el context de l'Educació Infantil, concretament al cicle de Parvulari. Així, s'han d'entomar des de les característiques evolutives específiques de l'etapa, d'entre les quals podríem subratllar (de manera molt resumida) les que fan referència al pensament preoperatori de Piaget (intuïció, centració, egocentrisme, animisme, irreversibilitat, etc.), al personalisme de Wallon (oposició, rivalitat, imitació, etc.), a les fases anal i fàlica de què parla Freud (sentiments d'iniciativa en front de culpa), i al nivell preconvencional de Kohlberg (on les qüestions morals s'entomen segons els interessos particulars de la persona i la conducta és fortament heterònoma).

Marc conceptual de l'educació moral. Dimensions a promoure al parvulari

Amb el concepte d'educació moral em referiré a aquelles intervencions intencionades que pretenen desenvolupar en els infants les competències que els permetin

relacionar-se amb ells/es mateixos/es i amb el món que els envolta de forma saludable, constructiva i feliç. Es tracta, doncs, d'optimitzar els fonaments per a les competències personals i socials, tan difoses per Goleman, amb la coneguda intel·ligència emocional, o del que Gardner anomena, en el si de la seva teoria de les intel·ligències múltiples, intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal, juntament amb la intel·ligència espiritual amb la que darrerament el mateix autor ha complementat la seva teoria. En aquest sentit, i des del paradigma de la complexitat, Morin —en la línia de Montaigne— apunta la necessitat d'anar forjant una ment ben ordenada que ens permeti estar i sentir-nos de la millor manera possible en aquest món tan complex organitzat sistèmicament. En definitiva es tracta d'optimitzar les condicions per acostar-nos a dos pilars fonamentals que ja anunciava l'informe de la UNESCO sobre l'educació per al segle XXI: aprendre a ser (persona) i aprendre a conviure, pilars que des del posicionament d'aquest escrit justificarien el sentit de l'educació i del fet de viure en general.

Per tant, s'entén que l'educació moral ha de facilitar als infants experiències educatives que els permeti construir-se i desplegar-se en les dimensions que ens ajuden a sentir-nos bé amb nosaltres mateixos i amb els altres des d'una perspectiva que entén el Jo amb una vinculació necessària amb l'altre, vinculació que harmonitza amb l'autonomia i que es caracteritza per ser una relació dialògica i compromesa. A més, tot plegat pren sentit en el si d'una societat en general, i d'un marc educatiu en concret, que pretén promoure valors com la democràcia, la justícia, la convivència i, en definitiva, estar i sentir-se en pau amb un mateix, amb els altres, amb el món.

En aquesta línia, una de les concepcions psicopedagògiques que ha tingut més pes en les meves reflexions al voltant dels què, com i perquè de l'educació moral, ha estat l'anomenada construcció dialògica de la personalitat moral. Des d'aquí, s'entén que la moral es construeix en un procés basat en el diàleg i a mercè de la maduració d'unes dimensions que es consideren integrants de la personalitat moral. Segons Puig i Martín (2000), aquestes dimensions serien: la consciència moral, el judici moral, l'empatia i la presa de perspectiva social, l'autoconeixement i l'autoestima, el control d'un mateix i l'autoregulació emocional, els sentiments i les emocions morals, el món dels valors. Des d'un posicionament semblant, altres autors com Martínez, Tey i Campo (2006) diferencien tres àmbits de l'esfera moral (construcció del jo, convivencialitat i reflexió socioemocional) que es desplegarien en les dimensions següents: autoconeixement i autoregulació; empatia, habilitats socials, habilitats dialògiques i transformació de l'entorn; comprensió crítica, i raonament i judici moral.

Tot i l'acceptació inicial de les aportacions esmentades, entenc que han estat pensades per als nens/es i adolescents/es de les etapes de primària i de secundària, ja que les característiques evolutives dels infants del parvulari no permeten el treball explícit de totes aquestes dimensions. Aquesta evidència em va portar a reflexionar sobre quins podrien ser els fonaments d'aquesta personalitat moral que pretenem optimitzar, sobre què era allò que podria sostenir el desplegament de les dimensions morals apuntades i que, d'estar ben «col·locat» des de la infància, podria facilitar després el desplegament saludable de les dimensions apuntades, amb la fita que els nostres alumnes vagin construint recursos per saber-se relacionar positivament amb ells mateixos i amb els altres.

La naturalesa dels infants i de les mateixes dimensions morals em va portar a considerar tres aspectes bàsics, entesos també com a dimensions morals, que l'educació moral hauria de prioritzar a l'Educació Infantil: els sentiments i les emocions; l'autoconcepte i l'autoestima, i les habilitats de relació i de comunicació. Aquestes dimensions estan totalment relacionades entre si i l'infant les viu en la seva globalitat. Però, per tal de clarificar la intervenció, convé diferenciar-les i puntualitzar-ne el seu sentit:

- *Els sentiments i les emocions*, entesos com a teló de fons de totes les dimensions morals i alhora amb un fort arrelament biològic. L'infant de 0-6 anys, recentment iniciat en el procés de socialització, el món de les emocions i sentiments té un gran pes en la seva forma de ser, de fer i d'estar. A més, la vessant afectiva és l'eix vertebrador de la seva activitat.
- *L'autoconcepte i l'autoestima*. L'autoconcepte es refereix a què se sap d'un mateix, en un procés de tipus cognitiu; en canvi, l'autoestima té un caràcter més actitudinal i valoratiu, i es defineix com l'actitud que se sosté amb un mateix, la forma habitual de sentir-se i comportar-se amb un mateix. L'autoconcepte i l'autoestima tenen molt a veure amb el món de les emocions: per tal de construir un jo veritable, cal un espai on puguin viure les emocions i anar expressant els sentiments; les bases de l'autoestima estan en el propi reconeixent del que realment som i sentim; conèixer les pròpies emocions és necessari per acceptar-se a un mateix.
- *Habilitats de relació i de comunicació*. L'altre i els altres esdevenen *indispensables* per a la maduració dels dos blocs anteriors i de la personalitat moral en general: la nostra identitat es construeix a partir de l'altre, i sense l'altre no hi ha vivència emocional plena. En aquestes relacions cal destacar la via de l'afectivitat com a principal camí d'acostament sincer a l'altre: tocant l'altre, palpant-lo, acaronent-lo..., podem sentir la seva emoció i, només així, reconeixem que en l'altre hi ha un altre jo. A partir d'aquí, es desvetlla el respecte sincer i el compromís amb l'altre. Aquestes són, al meu entendre, les veritables llavors d'una empatia que permetrà una saludable i complexa convivència, alhora que afavorirà la maduració i la plenitud de les altres dimensions. I és que, com més òptimes siguin aquestes relacions, més s'afavorirà la construcció de l'autoconcepte i l'autoestima, i la progressiva capacitat de gestionar el món emocional.

Marc conceptual de la psicomotricitat

Un cop delimitades les dimensions morals a prioritzar a l'Educació Infantil, cal plantejar-se com treballar-les, cercant unes formes plenament respectuoses amb les característiques dels infants d'aquestes edats, alhora que es dirigeixin a promoure directament aquestes dimensions, la rellevància de les quals requereix d'uns plantejaments educatius que permetin que l'infant actuï des de i cap a la seva totalitat, cosa que permetrà un procés autèntic i profund, qualitats que possibilitaran anar construint aquestes bases amb seguretat, fermesa i flexibilitat. La maduració de les tres dimensions morals apuntades necessiten, a més, el pas de la impulsivitat a la reflexió, de la globalitat a l'activitat diferenciada, de la intuïció a l'operativitat.

La psicomotricitat apareix com a metodologia que integra tots aquests requisits. Però es tracta d'una psicomotricitat que aconsegueix uns paràmetres concrets: de tipus

relacional, dirigida al moviment qualitatiu, fomentadora de l'expressivitat de la totalitat de la persona, que ofereix uns espais i uns temps concrets, que promou el pas de l'activitat sensoriomotriu a la interiorització i integració del pensament, etc. Vegem-ne tot seguit, i de forma molt sintetitzada, algunes de les característiques d'aquesta intervenció psicomotriu promotora de maduració moral.

- La psicomotricitat com a metodologia s'ha d'ajustar a la naturalesa psicomotriu de l'infant de 3 a 6 anys, és a dir, integrar les vessants cognitiva, emocional, simbòlica i sensomotriu en la capacitat de ser i d'expressar-se. Per tant, la pràctica psicomotriu promou l'expressivitat de la seva totalitat (les emocions, les angoixes, les vivències relacionals, la percepció d'un mateix, els límits que ens van configurant, etc.). Perquè aquesta expressivitat psicomotriu sigui sincera, cal partir d'una activitat lliure i espontània de l'infant, una activitat que li permeti expressar-se amb naturalitat i posar-se en relació amb ell o ella mateix/a, amb els i les altres i els materials: el joc lliure.
- A més de promoure aquesta expressivitat, la pràctica psicomotriu ofereix recursos per a reelaborar, securitzar i madurar la diversitat d'elements de les diferents dimensions de la persona, alhora que ho fa respectant la globalitat de l'infant i facilitant la seva integració en la unitat del seu ésser. De totes maneres, això només és possible en un clima i amb una perícia de l'adult que permet els infants sentir-se acollits, reconeguts i valorats.
- Així mateix, la intervenció psicomotriu condiciona l'activitat dels infants amb una organització de l'espai i dels materials concreta, que li permet explorar les seves possibilitats sensorials, perceptives, relacionals, afectives, motrius, etc. Un dels criteris organitzatius d'aquest espai i materials és el contrast: materials tous i materials durs; espais per amagar-se i espais per deixar-se veure; superfícies llises i superfícies rugoses; recursos per pujar-hi i recursos per ficar-se a sota, etc. La vivència d'aquests contrastos els permet anar interioritzant i reconstruint les seves necessitats, desitjos, pors, etc.
- També s'utilitza un dispositiu temporal que organitza el temps de la sessió en tres moments diferenciats coherents amb les tres fases que necessita l'infant en qualsevol procés d'aprehensió: vivència, percepció i integració. Aquestes fases s'associen amb l'ús d'uns instruments d'intervenció que afavoreixen la maduració de les diferents dimensions: les condicions de joc (que condiciona l'activitat inicialment espontània), el diàleg tònic i la representació.
- La intervenció psicomotriu persegueix uns objectius concrets mitjançant el treball d'uns continguts organitzats en tres àrees d'intervenció totalment relacionades amb les tres grans dimensions morals proposades. Seguint Núria Franc¹, aquestes tres àrees són: consciència corporal (que integra esquema corporal i imatge corporal); vivència, percepció i estructuració de l'espai i del temps (espai i temps són els constructes més complexos per a l'infant, ja que demanen de la capacitat d'abstracció, però juguen un paper prioritari per a les competències morals i són el fonament efectiu del pensament operacional), i habilitats de relació i comunicació (es tracta d'establir intercanvis on es reconegui clarament la presència de l'altre). A més, en la línia d'Aucouturier (2004), la psicomotricitat potencia, com a capacitats transversals, la creativitat

(1) Núria Franc és professora titular de l'assignatura «Desenvolupament psicomotor», a la diplomatura d'Educació Infantil, de la Universitat de Vic, amb qui vaig compartir-ne la docència.

(cal ser original), la comunicació (obertura, entusiasme, motivació, llenguatges diversos, etc.) i el pensament (pas del pensament preoperatori a l'operatori: pensament causal, pensament alternatiu, pensament conseqüencial, abstracció, integració de les representacions i de les emocions, de l'acció al llenguatge, del plaer de fer al plaer de pensar, etc.). Aquestes facultats també són fonamentals per a la maduració moral.

Tot i que la interconnexió entre les dues disciplines que vertebraven aquest escrit (educació moral i psicomotricitat) resulta força òbvia per tot el que s'ha dit, veiem a continuació altres idees complementàries aportades des d'altres disciplines que tornaran a evidenciar aquesta vinculació.

Aportacions multidisciplinàries que fonamenten la connexió entre formació moral i intervenció psicomotriu al parvulari

Per tal de posar de relleu aquesta interconnexió complexa entre educació moral i psicomotricitat, ens remetrem a aportacions donades des d'altres àrees de coneixement que orienten sobre el sentit i els continguts que una intervenció educativa s'hauria de proposar per emfatitzar les capacitats morals dels alumnes.

Des del mateix camp de la psicomotricitat, cal destacar les aportacions que giren al voltant del to muscular i del diàleg tònic, elements que podrien suposar la clau més profunda d'aquesta connexió, ja que es refereix als processos qualitius del moviment, expressant la seva dimensió psíquica. Seguint Llorca (2003) i Franc (2002), seria el nivell més profund del cos, i se situaria entre allò biològic i allò psicològic; entre allò personal i allò relacional. Entenem així que el to és el sosté, l'origen i la manifestació d'emoció, i que està lligat a l'inconscient. Per tant, treballar sobre el to (modulació, regulació, etc.), és treballar sobre el món emocional (percepció, modulació, regulació, expressió, etc.) i l'inconscient.

Si el to comporta aquesta transcendència, podem intuir que el diàleg tònic (que posa en relació tonicitats de persones diferents) pot esdevenir un potent mitjà per a la maduració dels tres grans blocs morals apuntats, ja que és el diàleg tònic viscut amb els altres (amb un pes important de la figura materna) el que desvetlla totes les facultats morals. Si aquest diàleg parteix del cos, si els procediments implicats es forgen a la pell, en un cos que sap escoltar, que es deixa tocar, que té cura a l'hora de tocar l'altre, entenem que aquestes bases dialògiques es construeixen amb més profunditat, i predisposa la persona envers una relació amb l'altre sincera i respectuosa, sigui amb el llenguatge que sigui.

Per tal d'aprofundir en com afavorir aquesta relació entre el jo i el tu, nucli de la perspectiva apuntada tant des de l'educació moral com des de la intervenció psicomotriu, val la pena atendre algunes aportacions de la filosofia i la sociologia, que subratllen aquest «jo-tu» en relació, sota un enfocament dialògic que encaixa amb els principis apuntats per a la nostra intervenció, i que convindria integrar en la nostra actuació educativa. Ens referim a la concepció que Kant va impulsar del tu com a requeriment del jo; al compromís dels participants que Buber (1923)² subratlla que hauria d'implicar una autèntica relació jo-tu, basada en una llibertat recíproca que

(2) Martin Buber exposa la seva filosofia del diàleg a l'obra *Jo i Tu (Ich und Du)*, escrita el 1923.

empeny el desig de participar en l'altre; a la racionalitat dialògica de Habermas (1981)³ que té en compte la intersubjectivitat humana; i anant més enllà, al concepte d'alteritat que ens proposa Lévinas⁴, que atorga a l'altre el sentit de l'existència del jo, ja que l'essència de l'home és sortir de si mateix, trobar-se amb el rostre de l'altre per veure-hi la resta de la humanitat, i així sentir-nos eternament compromesos. Tot i que la naturalesa evolutiva dels infants del parvulari (egocentrisme, centració, animisme, etc.), limita el treball profund d'aquests aspectes, la psicomotricitat compta amb recursos per condicionar l'activitat dels infants i desvetllar aquest sentit de l'altre com a requeriment del jo, tot forjant unes relacions fonamentades amb el compromís i la llibertat recíproca. A l'igual que abans, quan aquestes disponibilitats primerenques es forgen a la pell, les seves bases són més fermes i, molt probablement, les seves potencialitats es multipliquin.

Avançant en els processos dialògics que permeten madurar aquelles relacions amb un mateix i amb l'altre, des de les ciències socials es fan aportacions que justifiquen de ple la rellevància simbòlica, ara de tipus social, que es projecta en el joc espontani dels infants que es desenvolupa a la sala de psicomotricitat. Així, els infants juguen la reflexivitat de què parlava Mead (1934)⁵ i, tot jugant-la, van construint la seva identitat com a individus pertanyents a un entorn social. Així, mitjançant el joc simbòlic, l'infant reelabora la seva experiència social segons les seves peculiaritats, i això li permet fer les modificacions necessàries d'aquesta experiència per tal de poder-la precisament interioritzar. En la mateixa línia, l'activitat psicomotriu també els porta a jugar els dos papers que segons Goffman (1959)⁶ té cada subjecte: el jo (allò més autèntic de cadascú, l'actor) i el mi (allò après socialment, el personatge).

Seguint amb aquest repàs interdisciplinari, voldria subratllar les aportacions que fa Wilber (1977)⁷ des de la filosofia sobre l'acció moral, fonamentada en els processos psicològics de la persona i, més concretament, en el grau i la qualitat d'autoconsciència, que aniria d'una consciència centrada en el jo a una consciència del jo vinculada a un «tothom», passant per una consciència d'un jo vinculat a un «nosaltres». Aquesta identitat universalista, coherent amb les aportacions de Lévinas sobre l'alteritat, parteix d'una clarificació i afermament de la consciència del jo en la seva etapa més primitiva, un jo que s'ha d'anar construint en relació i amb el desig d'anar-se sentint un nosaltres. A més, com diu Wilber, en l'etapa del parvulari, les sensacions, els impulsos i les emocions estan fortament barrejats, amb un cert desordre. El pas evolutiu més rellevant per a la seva formació moral és precisament clarificar aquest entramat per tal de guanyar autoconsciència. I per ajudar l'infant en aquest procés de clarificació, la psicomotricitat reapareix com el marc privilegiat. Recordem, a més, que la consciència personal (autoconcepte i autoestima) és una de

-
- (3) Jürgen Habermas descriu aquests conceptes en la seva *Teoria de l'acció comunicativa*, publicada el 1981.
 - (4) Emmanuel Lévinas és considerat per a molts un dels més grans pensadors del segle xx, que difongué la filosofia fenomenològica alemanya a França. La seva obra de la dècada dels 80 desenvolupa el concepte d'alteritat, atenent de manera específica com pensar l'altre i la idea de l'infinit en nosaltres.
 - (5) George Herbert Mead estava interessat en l'anàlisi del significat en la interacció social. En el marc de les seves lliçons sobre Psicologia Social, va proposar una teoria de la formació social del "jo mateix" (*self*) basada en la reflexivitat.
 - (6) Erving Goffman, des del camp de la sociologia, apareix com uns dels màxims representants de l'interaccionisme simbòlic. Acull les aportacions de Mead, i fins i tot sembla que els vol donar una continuïtat amb la seva teoria de la interacció d'actors.
 - (7) Ken Wilber dóna a conèixer la seva teoria de la consciència el 1977, amb l'obra *El espectro de la consciència*.

les àrees d'intervenció psicomotriu i la segona de les dimensions morals proposades al parvulari.

Maturana (1995), des del camp de la biologia, també ens parla de la importància que l'infant descobreixi la pròpia essència i la de l'altre d'una manera veritable, punt de partida per a les òptimes relacions intrapersonals i interpersonalment que persegueix l'educació moral des del punt de vista descrit. Maturana, a l'igual que la intervenció psicomotriu, defensa el joc com a instrument primordial de l'infant, ja que li permet implicar-se i expressar-se íntegrament, tot desvetllant el sentiment recíproc de validesa, nascut de la vivència planera del cos en relació. Com Wilber, Maturana afirma que la consciència corporal i l'acceptació d'un mateix són requisits per a la consciència social i l'acceptació legítima dels altres. Aquests principis justifiquen de ple les tres àrees d'intervenció psicomotriu, associades a les tres dimensions morals apuntades per a l'educació infantil.

Seguint amb aquesta justificació, val la pena tenir presents les aportacions del neuròleg Damasio (1996)⁸, que ha estudiat les funcions psicològiques que permeten relacionar-nos amb nosaltres mateixos i amb els altres, amb una important preocupació moral. En aquest sentit, la clau del funcionament de la persona per poder-se gestionar moralment, en relació a si mateix i en relació als altres, és la ment. La ment s'entén com a facultat operativa que implica i es troba en el cos, en l'emoció i en el cervell, entesos en interacció. D'acord amb els autors anteriors, Damasio també afirma la consciència del cos com a punt de partida per al desplegament de les altres dimensions morals: les representacions del cos en acció esdevenen el marc de referència per a les altres representacions associades a l'experiència moral. Per tant, unes bones bases en la consciència corporal, predisposen per a una òptima maduració de les altres dimensions. Uns altres elements que l'autor subratlla en aquest procés de gestió personal i interpersonal, són les emocions i els sentiments, situats entre els processos no racionals i els racionals. En aquest sentit, Damasio ens parla de la importància que els infants visquin experiències emocionals nítides amb el cos per tal de poder sentir els propis estats emocionals, exercitant el funcionament del sistema límbic i possibilitant així l'autèntica consciència emocional. Això permetrà el pas per percebre i anar organitzant les emocions d'una manera més complexa, amb la implicació de les zones prefrontals del cervell. Les possibilitats de gestionar les pròpies emocions, esdevenen per a l'autor i per a la posició que aquí es defensa, un condicionant fonamental per al funcionament saludable de la ment i per la maduració moral conseqüent. A més, l'operativitat de la ment requereix d'unes estructures cerebrals i d'un òptim funcionament neural. En aquest sentit, recordem que tot i que comptem amb unes estructures donades genèticament (dedicades sobretot a regular els processos vitals bàsics), l'estructura i l'activitat a l'escorça cerebral està fortament condicionada per l'experiència. A més, recordem que el període de màxima intensitat d'arborització de les dendrites i connexió d'unes neurones amb les altres se situa entre els 3 i els 5 anys, i aquests processos depenen de l'activitat de l'infant, de l'exercitació i regulació progressiva del moviment. A més, voldria destacar les aportacions de Greenspan (1985)⁹, sobre els nivells evolutius de la ment i els seus ele-

(8) Antonio Damasio subratlla el paper de les emocions en el funcionament neurològic, el qual esdevé la infraestructura de les possibilitats morals de la persona.

(9) Stanley Greenspan també subratlla, des de la psiquiatria, el paper de les emocions en les bases més profundes de la ment.

ments estructurants. Segons aquest autor i els seus col·laboradors, els elements estructurals més profunds (organització sensorial, intercanvis afectius, intencionalitat en la comunicació i els actes, percepció de límits, associació d'emocions, imaginació, autoestima, raonament lògic, etc.) es construeixen durant l'etapa infantil, en el si d'una successió de fases que se sustenten en les vivències emocionals i relacionals, les quals permeten l'aparició d'un sentit organitzat del jo.

La psicomotricitat permet jugar i reelaborar aquests elements estructurants que es troben en els nivells més profunds de la ment, i ho fa posant en relació el cos, les emocions i la ment. Des del punt de vista neurològic aportat per aquests autors, la pràctica psicomotriu es reafirma com a potenciadora de les dimensions morals bàsiques.

Exemple pràctic

La sessió que tot seguit es presenta, per exemplificar des de la pràctica educativa la interconnexió entre psicomotricitat i formació moral, forma part d'un conjunt de sessions dutes a terme, prèviament planificades amb intencions morals.

Recursos específics

Teles de roba de diferents mides; coixins de formes, mides i colors diferents; caixes grans; bancs suecs; matalassos, peces de fusta.

Previsions per a les tres fases de la intervenció psicomotriu

1. Fase de vivència

- Torre de coixins per tirar conjuntament, oposant-se als adults (que estan darrere la torre).
- Exploració del salt des de la pila de matalassos.
- Jocs lliures amb els materials: presimbòlics, simbòlics i exploratoris.
- Transformació d'espais amb els materials.
- Jocs de *maternatge*: l'adult realitza el *maternatge* en la fase de caiguda (del salt) i en situacions simbòliques.

2. Fase de percepció-interiorització

Possibles condicions de joc:

- Aturada de l'activitat amb el senyal del pandero i la indicació: *stop!*
- Observació dirigida de l'organització de la sala: atenció als espais construïts. Proposta d'ampliar alguna de les cases per cabre-hi tots.
- Ens estirem i descansem dins de la casa. L'adult anirà «despertant-los» amb una carícia, un petó...

3. Fase d'integració-representació

Proposta de representació:

- A mesura que els infants són «despertats», acaronats per l'adult, surten de la casa i se situen a l'espai de representació on se'ls proposa fer construccions amb peces de fusta, de forma individual o col·lectiva.

Reflexions sobre les implicacions per a la formació moral dels infants

Al llarg de la sessió es donen un seguit de situacions que potencien les tres grans dimensions que vertebraven la formació moral en l'Educació Infantil: sentiments i emocions, autoconcepte i autoestima, comunicació. Concretem-ne alguns exemples:

- El fet de tirar la torre entre tots és un joc d'oposició a l'adult que fomenta en els nens/es la separació, l'autorealització, el desig de créixer, el sentir-se ferm amb un mateix, etc. Per tant, es remouen un conjunt de sentiments importants propis del moment evolutiu dels infants i se'ls permet treure-ho, canalitzar-ho, expressar-ho, amb una obertura i plenitud que en poques —o cap— ocasions se'ls permet. A més, ho fan sota la conformitat de l'adult, que els acull, els dona seguretat i els repta a mostrar-se com són. Això fa que els protagonistes se sentin molt bé amb si mateixos, optimitzant així l'autoestima. A més, el fet d'actuar amb tots els altres, a l'uníson, amb confidencialitat i acord, potencia el sentiment de grup.
- Els materials disposats han desvetllat en els infants moltes activitats i jocs de tipus presimbòlic. Aquests jocs, carregats de contrastos (entrar i sortir de les caixes, amagar-se amb les teles i deixar-se veure, perseguir i ser perseguit, etc.) ajuden els infants a expressar, reelaborar i reestructurar emocions i vivències de la seva experiència relacional, cosa que els permet anar clarificant, organitzant i madurant aquest món intern, el sentit de si mateix, la consciència personal.
- Amb la promoció del joc espontani, amb les seves diferents formes (exploratori, manipulatiu, presimbòlic, simbòlic), la sala esdevé un laboratori per explorar-se a si mateix i a l'altre dins d'una relació profunda i sincera. Cadascú es pot expressar com és, com se sent, amb les alegries i les tristeses, amb les pors i les angoixes, amb els dubtes i els desitjos, etc.
- El salt és una de les activitats que des de la psicomotricitat considerem fonamental perquè ajuda a donar seguretat a l'infant profundament (l'anomenem «joc de seguretat profunda»). Això és així perquè a través del salt es posen en marxa les sensacions propioceptives, que afecten directament el to muscular, connectant amb la vessant emocional de l'infant. A més, tenint present algunes aportacions de la línia psicoanalítica, també entenem que en el salt es fan presents moltes de les vivències relacionades amb la seguretat personal i la relació amb els adults de referència. Així, els infants que pugen a alçades considerables i salten amb alegria solen expressar seguretat amb ells mateixos/es i haver viscut un procés de separació també segur i clar amb els adults de referència. De totes maneres, aquestes tendències analítiques s'han de prendre sempre així: com a possibilitats i no pas com a afirmacions que s'estableixen fruit d'una associació unidireccional entre l'activitat de l'infant i la interpretació de l'adult, ja que cada infant és un món, amb la seva història, el seu context, i els/les educadors/es hem d'escoltar-los i respondre'ls des d'aquesta complexitat.
- Els espais que construeixen amb els coixins ens parlen molt d'ells i del seu entorn proper: entenem que construir un espai es reconstrueixen ells mateixos

i ens expliquen com viuen les relacions més properes. A més, la forma d'ocupar aquest espai i de compartir-lo també ens expressa com se sent en relació als altres i al món que l'envolta en general. Així, tenim infants que tendeixen a situar-se molt a prop de l'adult; altres, que ocupen espais ben grans i gaudeixen compartint-lo; altres construeixen espais ben petits per ficar-s'hi una bona estona; altres envaeixen espais d'altres companys, etc.

- Els nens/es de P5 solen atorgar als espais construïts un sentit simbòlic: cases, vaixells, motos, etc., esdevenen escenaris per despertar jocs de tipus simbòlic amb un creixent valor social. Aquests jocs els permet reelaborar les vivències i relacions socials, i clarificar-se així en el procés de construcció de la pròpia identitat, que implica aquell jo i aquell mi del que ens parlava Goffman.
- La representació, mediatitzada aquí per les peces de fusta, els ajuda a prendre distància de l'activitat psicomotriu i a entomar el que han viscut, el que han sentit, el que han reelaborat, el com se senten ara, etc., des del pensament i a través d'un altre llenguatge (el plàstic). Aquest material provoca l'expressió del que sent i entén sobre el seu món intern (amb un gran pes de les emocions i els sentiments) i sobre el seu món extern proper (amb un gran pes de com viu les relacions), alhora que l'ajuda en l'avenç d'aquesta comprensió i integració de les vivències. I això es fa prescindint del llenguatge verbal (ordenat per l'hemisferi esquerre) i focalitzant l'interès en el pensament estètic, eminentment intuïtiu i global (associat a l'hemisferi dret). Per esdevenir una persona madura moralment, cal comptar amb recursos diversos associats amb els dos hemisferis cerebrals, cosa que permet trobar solucions creatives i integrades en les diferents dimensions d'aquesta personalitat.
- En general, s'observa que els infants necessiten repetir durant un període estructures semblants, fent i desfent en un mateix esquema, com si busquessin la consolidació del seu món emocional o el reforçament de les seves relacions. A mesura que es van sentint segurs en un moment concret, que ja controlen les variables que potser els fan trontollar psicològicament i afectivament, les estructures de les peces es modifiquen i van esdevenint una mica més complexes. Així, l'avenç de les creacions fetes amb peces ens indiquen una presa de seguretat i un avenç en les dimensions morals. Per tant, observant aquestes construccions, l'infant ens informa de les seves peculiaritats, de la seva capacitat d'integrar la seva experiència i el món que l'envolta, del seu món emocional, del possible sentiment de domini envers l'entorn, etc. En aquest sentit, algunes estructures que apareixen són: alineacions seriades, formes tancades (que anomenen casa, piscina, parc..., i que esdevenen contenidors del seu emocional), conquestes de l'alçada (amb buit i sense buit), etc. Cal parar una atenció específica a l'infant que no estructura el material, ja que pot indicar desestructuracions importants en les dimensions morals: quan les emocions no flueixen, quan les angoixes no es dilueixen, o quan les experiències viscudes no s'acaben d'integrar, no es pot accedir al símbol ni fer ús de la creativitat.
- Les construccions col·lectives també tenen rellevància moral, ja que comporten accions i actituds com ara buscar i trobar punts comuns de les vivències personals, ajustar i acordar representacions simbòliques, coordinar intencions...

Consideracions finals

Per acabar, voldria remarcar la necessària actitud sistèmica que hem de tenir des del camp de l'educació per donar resposta a la naturalesa de l'infant, a la naturalesa dels continguts i de les intencions, i en definitiva a la realitat en ella mateixa, que ja és prou complexa i incerta. El sentit de l'educació rau a preparar els infants per tal que esdevinguin persones amb autonomia per gestionar les seves dimensions personals i relacionals, de manera que els permeti ser, estar, viure i convida felicitat. Per això, cal que l'educació es comprometi a fomentar les capacitats relatives a les dimensions morals: la consciència personal, les habilitats comunicatives, les emocions i els sentiments, els valors, l'espiritualitat, l'autoregulació, etc. I sovint, oblidem que les bases d'aquestes facultats es construeixen a l'etapa infantil, que les experiències viscudes en aquesta etapa forgen les estructures més profundes de la ment que sostindran tot el seu desplegament i potencial moral. Per això, cal posar a l'abast dels infants metodologies que els permetin construir-se en relació, que afavoreixi «les ments ben ordenades» de les que ens parla Morin des del paradigma de la complexitat.

Per tot el que s'ha exposat, podem concloure que la psicomotricitat promou directament i profundament les disposicions morals, amb la voluntat d'acompanyar els infants en aquest procés de construir-se com a persones sanes, obertes, reflexives, responsables i compromeses amb un món i una societat plural, desitjosa de relacions democràtiques en el marc de tota la seva complexitat.

Reprenent la rellevància del període infantil pel fet de ser crucial en la formació d'aquestes bases morals, el propòsit personal és seguir estudiant la naturalesa d'aquests fonaments de la personalitat moral i com la intervenció psicomotriu pot optimitzar-los. Esperem poder seguir avançant en aquest tema.

Referències

- Abeyà, E.; Díez, C.; Gómez, P. (2002) *Emocions*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Acarín, N.; Acarín, L. (2001) *El cerebro del rey. Una introducción apasionada a la conducta humana*. Barcelona, RBA.
- Arnaiz, P.; Rabadán, M.; Vives, I. (2001) *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, Aljibe.
- Aucouturier, B.; Mendel, G. (2004) *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona, Graó.
- Bach, E.; Darder, P. (2002) *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona, Edicions 62 i Rosa Sensat.
- Carpena, A. (2001) *Educació socioemocional a primària*. Vic, Eumo.
- Chokler, M. (1997) «Psicomotricidad operativa». *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* (Barcelona, Assoc. Professional de Psicomotricistes), 2, pp. 6-9.
- Damasio, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- (2001) *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción*. Barcelona, Debate.
- (2005) *En busca de Espinoza: neurología de la emoción y sentimiento*. Barcelona, Crítica.
- Delors, J. [coord.] (1996) *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, UNESCO.

- Franc, N. (1996) «Psicomotricidad y relación psicomotriz». *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* (Barcelona, Assoc. Professional de Psicomotricistes), 0, pp. 9-14.
- (2002) «Tono y emoción en la intervención psicomotriz». *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* (Barcelona, Assoc. Professional de Psicomotricistes), 12, pp. 15-21.
- Frank-Griech, M. (2004) *Eres uno de nosotros. Miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. Argentina, Alma Lepik.
- Gabarró, D. (2003) *L'evolució moral al segon cicle d'Educació Infantil i des de la perspectiva de Keen Wilber. Un marc útil per a educadors*. Barcelona, UOC (material docent).
- Gardner, H. (1993) *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- Gijón, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Gómez Brunera, J. (2002) *Educació emocional i llenguatges en el marc de l'escola*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Gomis, C. (1999) *Emmanuel Lévinas. L'ètica com a sentit*. Barcelona, Cruïlla.
- González, G.; Arnaiz, R. (1992) *Lévinas, E.: Humanismo y ética*. Madrid, Cincel.
- Greenspan, S.; Thorndike, N. (1985) *Las primeras emociones*. Barcelona, Paidós.
- GRUP (2003) *Educación emocional; programa para 3-6 años*. Barcelona, Praxis.
- Lévinas, E. (2002) *De la existencia al existente*. Madrid, Arena Libros.
- Llorca, M. (2003) «La psicomotricidad como respuesta de intervención educativa». *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* (Barcelona, Assoc. Professional de Psicomotricistes), 14, pp. 6-13.
- Manen, M. van (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Martínez, M.; Tey, A.; Campo, L. (2006) «La educación en valores y el aprendizaje ético» a *Por preguntar que no quede*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), pp. 9-45.
- Maturana, H. (1993) *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo Humano*. Chile, J.C. Sáez.
- (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, Anthropos.
- Mead, G.H. (1982) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral.
- (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (1992) *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid, Alianza.
- Palou, S. (2004) *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona, Graó.

- Puig, J.M.; Martín, X. (2000) *L'educació moral a l'escola*. Barcelona, Edebé.
- Rota, J. (1996) «Marco específico de la práctica psicomotriz». *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad* (Barcelona, Assoc. Professional de Psicomotricistes), 0, pp. 6-8.
- Stanley I.; Thorndike, N. (1985) *Las primeras emociones*. Barcelona, Paidós.
- Stanley I. (1998) *El crecimiento de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Wilber, K. (1979) *El espectro de la conciencia*. Barcelona, Kairós.
- (2001) *La conciencia sin fronteras: aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona, Kairós.
- Wild, R. (2003) *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona, Herder.

La intervención psicomotriz: un marco privilegiado para la formación moral en el parvulario

Resumen: La articulación entre Psicomotricidad y maduración moral que se presenta se ha fundamentado en una integración interdisciplinaria que, junto a las características evolutivas propias de la etapa, han proporcionado las bases para formular tres grandes dimensiones vertebradoras del desarrollo moral: el autoconcepto y la autoestima; el mundo de las emociones y los sentimientos; las habilidades de vinculación y relación con los demás. Estas dimensiones resultan accesibles, significativas y educables para el niño/a de 3 a 6 años; pero la intervención educativa es responsable de procurar un ambiente y unas formas metodológicas para que esto sea profundamente posible. La psicomotricidad relacional proporciona este ambiente y aparece como un laboratorio donde niños y niñas pueden explorar y madurar estas dimensiones. Esto es así porque se parte de la actividad que le es propia al niño, el juego en libertad, y porque los contenidos se gestan en y a través del cuerpo, la acción, el movimiento, el deseo y la expresividad.

Palabras clave: educación infantil, psicomotricidad educativa, educación moral, dimensiones morales

L'intervention psychomotrice : un cadre privilégié pour la formation morale à l'école maternelle

Résumé : L'articulation entre psychomotricité et maturation morale qui est présentée est fondée sur une intégration interdisciplinaire qui, conjointement aux caractéristiques évolutives propres de l'étape, a fourni les bases pour formuler trois grandes dimensions qui sont la colonne vertébrale du développement moral : la conception de soi et l'estime de soi ; le monde des émotions et des sentiments ; les capacités de liaison et de relation avec les autres. Ces dimensions sont accessibles, significatives et éducatives pour l'enfant de 3 à 6 ans ; mais l'intervention éducative a pour tâche de favoriser une ambiance ainsi que des formes méthodologiques pour que cela soit possible en profondeur. La psychomotricité relationnelle apporte cette ambiance et semble être comme un laboratoire dans lequel les jeunes enfants peuvent explorer et affirmer ces dimensions. Il en est ainsi parce que l'on part de l'activité qui est propre à l'enfant, le jeu en liberté, et parce que les contenus sont en gestation dans et à travers du corps, de l'action, du mouvement, du désir et de l'expressivité.

Mots-clés : éducation infantile, psychomotricité éducative, éducation morale, dimensions morales

Psychomotor intervention: a privileged framework for moral education in the nursery school

Abstract: This paper expounds an articulation between Psychomotricity and moral maturity founded on an interdisciplinary integration that, together with the own developmental characteristics of the period, has allowed the formulation of three main structural aspects in moral development: self-concept and self-esteem; the world of emotions and feelings; and relational and liaison with other skills. These aspects are accessible, meaningful and educable for the 3 to 6 year old child. Yet educative intervention is responsible for securing an atmosphere and methodological forms for this to be profoundly possible. Relational psychomotricity provides this atmosphere and in a laboratory setting where children can explore and develop these areas. Its success is due to the fact that it is based on the child's natural activity, free play, and that the contents originate in and through the body, action, movement, desire and expressivity.

Key words: child education, educational psychomotricity, moral education, moral dimensions