

Trajectòries de la psicomotricitat: la vivència corporal com a accés a la pròpia identitat i a la representació mental

Antonio Sánchez Asín*

«El mirall de la veritat s'ha trencat i cadascú en té un fragment»

SALVADOR ESPRIU

Introducció

La frase d'Espriu reflecteix el panorama que ha estat imperant durant molts anys en el terreny de la psicomotricitat. Cada escola, cada model i, fins i tot, cada centre, han volgut monopolitzar una part del vast terreny que ens presenta l'educació psicomotriu. No obstant això, i fins i tot amb denominacions terminològiques força diferents, enfocaments desiguals i plantejaments més o menys científics, existeixen elements que, en uns casos, es podrien considerar «denominadors comuns» i, en altres, aproximacions conceptuals i metodològiques.

Des de la visió que es vol oferir en aquesta conferència, ens agradaria posar de manifest els punts d'intersecció que es produeixen en les «diferents trajectòries de la psicomotricitat», les quals es poden reduir, segons ens sembla, a dues: *el cos*, com a accés a la pròpia identitat, i *la representació mental*. Però, per tal d'abordar els fonaments neuropsicològics d'aquest tema, serà necessari preguntar-se quan i de quina manera s'inicien els processos per aconseguir la maduració d'aquestes dues grans estructures que es presenten com una unitat biològica.

* Antonio Sánchez Asín és professor titular del Dept. de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona.

Adreça professional: Dept. MIDE. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: miasa27d@d5.ub.es

Alguns fonaments neuropsicològics

Sabem que els reflexos es van corticalitzant a mesura que el sistema nerviós va madurant. A partir del moment que l'escorça pot inhibir l'automatisme dels primers reflexos (cap als dos o tres mesos), l'activitat de l'escorça i l'activitat psíquica possibiliten integrar-los en esquemes d'acció, que els fa molt més independents que els automatismes biològics, encara que adopten el mateix comportament. Sobre aquests esquemes d'acció el nen construeix els sistemes que li faciliten l'acció voluntària (Fierro 1984).

Per tant, l'organització psicomotriu serà el resultat de la integració sistemàtica de la informació propioceptiva (postural, vestibular i cinestèsica) i de la informació exteroceptiva (espacial, temporal, tàctil, olfactiva). Però, a mesura que el moviment s'integra en l'esfera psicomotriu, representa un salt qualitatiu importantíssim, atès que el nen ja no actua tan sols en un pla *involuntari*, sinó que la intel·ligència de totes les dades internes i externes, com indica Víctor da Fonseca (1985: 29), formaran part dels processos d'elaboració, planificació, regulació, control i execució.

Mitjançant l'*activitat* i l'educació del moviment, facilitem que el nen emmagatzemi en la ment les seqüències de la seva pròpia acció i la seva planificació correcta, de manera que, progressivament, aquestes li aniran possibilitant l'ordenació temporal d'una seqüència de fets, la realització simultània de diverses idees o accions i la planificació i execució dels inicis d'un experiment o joc. En aquest sentit, la importància de l'educació del moviment —o educació corporal— influeix en la formació de les estructures cognitives, en els processos associatius i en les funcions de la memòria, les quals intervenen en la percepció, en el llenguatge i en tots els altres processos mentals.

D'aquesta manera, l'adquisició de nous conceptes, mitjançant el moviment creatiu, possibilitarà l'associació amb els que ja té acumulats, els quals conduiran el nen a *nivells d'abstracció* cada cop superiors, que li facilitaran una millor interpretació de les nocions d'*espacialitat*, *temporalitat* i *corporalitat*, alhora que el moviment esdevindrà més autònom i conscient, o bé mitjançant l'acció, la verbalització prèvia de l'acció, o bé mitjançant el joc, la dramatització, el mim i la gestualitat.

La manca d'integració de la via propioceptiva i exteroceptiva sembla posar en evidència les mancances de l'aprenentatge, que impossibiliten en el nen la creació de processos superiors d'abstracció. Però no podem ignorar que el moviment estarà marcat per les fases del desenvolupament i per la manera com han estat viscudes aquestes fases pel nen i, alhora, valorades per l'adult.

Aquestes vivències, realitzades en un ambient d'hostilitat, com podria ser el fet de viure en un barri marginat o en un ambient molt desestructurat, deixa una profunda empremta que es fa evident des del moment en què molts d'aquests nens o nenes entren en contacte amb l'escola; els símptomes més evidents són la impulsivitat motriu, la dispersió sensorial, la manca d'atenció, un camp lèxic molt restringit, una carència afectiva, l'absentisme escolar, una deficiència alimentària i la despreocupació de molts dels pares, entre altres.

Des d'un recorregut per diferents tendències que han anat marcant els actuals esquemes de la intervenció psicomotriu, volem posar de manifest l'obsessió de cadascuna per considerar que el *cos* és el principal mitjançer per aconseguir l'equilibri entre les estructures emocionals i les intel·lectuals. Però, quines han estat les tendències i concepcions de la psicomotricitat que han deixat un pòsit més dens en l'àmbit educatiu durant les tres darreres dècades?

Diferents tendències i concepcions en la psicomotricitat

Quan es planteja el terme *reeducació psicomotriu* sempre hi ha la possibilitat de caure en els vells tòpics dualistes sobre ànima-cos, de naturalesa cartesiana, sense adonar-se que el moviment constitueix una part integrant del comportament (Destrooper i Maigre 1976). Van ser Picq i Vayer (1969) qui, en introduir l'expressió 'educació corporal', iniciaren un plantejament globalitzat que portava implícit el binomi cos-intel·lecte. Aquest binomi està present en tot el desenvolupament evolutiu de la infància, i per tant, de manera implícita, en les activitats creades i construïdes pel nen. No obstant això, convé assenyalar que l'harmonització de moviments i expressions del cos amb l'adquisició dels diferents aprenentatges no sempre s'utilitza d'aquesta manera en la seva metodologia. Mentre que uns entenen que l'educació corporal és un mitjà per aconseguir objectius de tipus psicoterapèutic, a través de la dansa, la dramatització, el ritme o el psicodrama, altres practiquen l'educació corporal com un mitjà per a la consecució dels automatismes bàsics que constitueixen els prerequisits per a un bon establiment de la prescriptura i els primers conceptes de quantitat. Tot plegat ens condueix a una anarquia terminològica, ja que per *educació corporal* no tots entenem el mateix. Va ésser Zazzo (1979) qui, en fer referència a l'estat de la qüestió, definia la psicomotricitat com un conglomerat o una mena de quimera on conflueixen ambigüitats abundants, especialment en allò que fa referència a la gènesi del psiquisme a partir del cos.

Les formes més usuals d'entendre l'educació corporal es plantejaren, i en moltes ocasions es continuen plantejant i articulant, segons a qui es dirigien, des d'algun dels tres vessants següents:

- Una *educació psicomotriu*, quan es dirigia a nens en edat escolar (cicles d'educació infantil).
- Una *reeduació psicomotriu*, quan es dirigia a persones afectades per trastorns psicomotrius.
- Una *teràpia psicomotriu*, quan els trastorns psicomotrius estaven associats a trastorns de la personalitat.

Creiem que aquesta visió va tractar de parcel·lar els camps d'intervenció i es va distanciar de la realitat educativa, atès que la fenomenologia més corrent era, i és, en la majoria dels casos, la imbricació d'aquestes tres modalitats d'intervenció, per raó de la forta incidència de qui les patia, tant per factors socioeconòmics i socioculturals, com per factors derivats del retard mental, com és el cas dels plurideficients. La manifestació més evident d'aquest fet es podria situar en els centres educatius dels barris satèl·lits de les nostres grans ciutats en la dècada dels anys setanta.

Benito Vallejo (1985), en referir-se a l'apogeu de les tècniques corporals, posa de manifest el pes que van tenir les teories de V. Reich, les de la Gestalt i, en tercer lloc, una amalgama de tècniques de relaxació, ioga i altres tècniques orientals que a uns quants els convenia occidentalitzar i de comercialitzar, aprofitant la repressió sistemàtica que havia patit el cos, la qual cosa va permetre una certa explotació de tot allò que està relacionat amb l'àmbit del que és corporal.

No hi ha cap dubte que la denúncia anterior revela aspectes de comercialització i d'esnobisme; no obstant això, no es pot oblidar que altres tècniques relacionades amb la psicomotricitat també tenien influències derivades, encara que sovint superficialment interpretades, de Piaget, Wallon, Lezine, Le Boulch, Stamback i de molts altres autors que ja havien divulgat els seus coneixements en les nostres llengües.

Els pioners de la psicomotricitat

Com és sabut, Wallon (1965) dóna gran importància al to, tant en el desenvolupament de la vida afectiva com en el desenvolupament de la vida de relació. El caràcter emotiu de la relació tonicoemocional és una simbio-

si afectiva que té lloc amb posterioritat a la primera simbiosi, la qual té primordialment un caràcter fisiològic; és mitjançant els gestos i els sons ecològics que el nen crea les primeres relacions afectives i les primeres demandes d'atenció subsistencial. El mateix Wallon veu la relació amb els altres com una experiència corporal, a través d'una relació tònica, de manera que el cos no és més que un resultat d'aquesta experiència. Aquesta fusió tònica actua mitjançant processos motors abans de desenvolupar-se el llenguatge; són els moviments intencionats els que van preparant el nen per a la parla mitjançant un *diàleg tònic*, l'assoliment del qual necessita el cos, entès aquí com a instrument.

Creiem que el pes de l'obra de Wallon en el nostre disseny curricular actual, si no se l'hagués considerat en un etern segon pla enfront de Piaget, hauria reportat una major densitat emocional i un protagonisme més gran dels valors ètics i cívics. Malgrat això, des de l'òptica de Piaget (1974), entre els cinc i els set mesos, la desaparició completa dels reflexos de prensió, permet al nen la prensió voluntària. Des del moment que el nen és capaç d'agafar i de deixar, mitjançant també el moviment i la vista, accedeix al descobriment del món dels objectes, i els seus actes es tornen cada vegada més intencionals. Aquestes manipulacions són les que van marcant l'espai entre ell i l'objecte, i constitueixen i possibiliten, durant el primer any, les subestructures ulteriors, les quals donaran lloc a nocions tan fonamentals com ara l'objecte, l'espai, el temps i la causalitat, les quals es desenvolupen des del període sensoriomotriu (Piaget, 1976).

Durant els primers mesos la capacitat motriu del nen es distorsiona per la hipertonia, la qual li dificulta la dissociació de moviments, a conseqüència, entre altres causes, de la seva immadura mielínica. No obstant això, és capaç de coordinar esquemes externament coneguts utilitzant el temps. En presència d'una nova situació, el nen posa a prova esquemes coneguts, mitjançant l'assaig-error, fins a obtenir l'èxit. Amb el temps, aquesta activitat passa de ser reproductora a ser exploradora. El *pensament reproductiu* del període sensoriomotor dona lloc al *pensament representatiu* propi del període preoperacional. En aquest període és quan apareix la capacitat de representar alguna cosa mitjançant una altra, allò que s'anomena *funció simbòlica*.

El nen passa progressivament del joc simbòlic —que es dissocia del simple joc de l'exercici funcional— a la imitació gràfica i a la imatge mental que resulta d'imatges interioritzades o d'esquemes interioritzats, els quals utilitza davant de situacions amb semblança estructural, per arribar a l'assimilació dels esquemes. El nen perfecciona parcialment aquests esquemes a base de tempteigs, de la qual cosa resulta l'acomodació. Durant aquest període simbòlic, el medi proporciona al nen un material experimental que pot ser abundant o força escàs, segons quin sigui l'ambient en què es desenvolupa socialment, o bé segons l'acció de l'entorn o la influència del vocabulari dels adults.

L'activitat de l'organisme en el seu medi, i en particular tota l'activitat motriu durant aquest estadi, té una doble conseqüència: en primer lloc afavoreix una maduració que li possibilita el desenvolupament d'esquemes sensoriomotrius, d'analitzadors i d'efectors, els quals originen noves actituds funcionals; i, en segon lloc, permet el descobriment i la fixació de noves praxis, que evolucionen d'uns moviments incoordinats a d'altres de coordinats i marcats per un objectiu, els gestos dels quals impliquen un aspecte figuratiu o operatiu.

D'altra banda, Ajuriaguerra (1969) entén que la reeducació psicomotriu, com a teràpia, ha d'anar orientada a actuar sobre els trastorns, en tant que símptomes, però alhora no ha de deixar de banda el *fons tònic*, ja que el cos és el punt de referència per a la seva orientació i la seva relació comportamental. Basant-se en els treballs d'Ajuriaguerra, Naville utilitza el moviment amb una finalitat terapèutica, bo i aplicant-hi una metodologia. Per aquest autor, *l'educació psicomotora* constitueix una *tècnica reeducativa*, que, mitjançant el moviment, facilita l'estructuració de la personalitat del nen o de la nena i corregeix les alteracions que es deriven de la disfunció dels sistemes motors.

Per la seva part, els pioners de l'escola francesa són els que aporten una dimensió emocional més intensa, dirigida cap a la motivació en els aprenentatges instrumentals i cap a la millora de les relacions socials, però des d'òptiques ben diferents, com veurem tot seguit.

Els pioners de l'escola francesa

Entre els diferents autors que integren l'escola francesa, Le Boulch (1981) ha estat el representant més destacat de la *tendència mecanicista*, mentre que Vayer, Lapiere i Aucouturier han estat els representants de la *tendència relacional o vivencialista*.

LA TENDÈNCIA MECANICISTA

La tendència mecanicista tracta d'estimular el nen des del mateix moment que desapareixen els reflexos involuntaris i apareix el control voluntari, que avança en una progressió cefalocaudal, des del cap fins als peus. L'estimulació es realitza a través d'exercicis musculars, similars als de la gimnàstica, i comença per ensenyar el control dels grans músculs, mitjançant diversos exercicis de posturalitat, fins anar controlant gradualment els petits músculs, que condueixen el nen a assolir l'habilitat del control motor fi.

Els nens presenten una tendència a madurar en forma proximodistal, la qual cosa significa que les funcions motrius tendeixen a madurar abans en les zones properes a la línia mitjana del cos que en les zones més allunyades d'aquesta línia, com és el cas de les funcions locomotrius. Els diferents tipus de locomoció independent i les seves contraparts reflexes no estan totalment desconnectats. Pels mecanicistes, el nen adapta els diversos tipus de locomoció als diferents moments maduratius i a factors de tipus ambiental, els quals poden servir de reforçadors; per tant, sostenen que l'educació psicomotriu ha d'estar pensada en funció dels problemes plantejats o de les dificultats que cal vèncer i no en funció dels mètodes existents. Segons els representants d'aquesta tendència, els nivells maduratius estan estandarditzats per edats i s'avalua el desenvolupament motor en funció d'aquests criteris.

LA TENDÈNCIA RELACIONAL O VIVENCIALISTA

D'altra banda, els vivencialistes van ser influenciats, bàsicament, per Lacan, Melanie Klein i Freud. El nucli central de la seva teoria és resumida pel mateix Lapierre (1977) quan rebutja la concepció racionalista, que considera el cos com a referència espaciotemporal i defensa *la concepció del cos com a mitjà d'expressió d'emocions, com a vivència afectiva*, on aquest no es limita als ulls que veuen el que li ensenyen, a escoltar el que li diuen o a respondre el que li pregunten, sinó que s'ha d'intentar *donar la paraula a aquest cos*.

Des de l'enfocament vivencialista, la psicomotricitat s'ha vist obligada a evitar dèficits parcials; ha d'englobar el cos i superar-lo mitjançant l'espontaneïtat i les diferents formes de comunicació corporal, però alhora s'ha d'*unir a altres formes de comunicació més simbòliques*, de manera que en l'educació del cos es tingui present tant la matemàtica com en el llenguatge, i tant la relació amb els altres com amb l'entorn.

Els requisits anteriors s'acompliran quan el nen s'hagi alliberat dels seus fantasmes i conflictes, de manera que estigui desitjós i disponible per aprendre. Només quan el nen hagi trobat el propi dinamisme, la seguretat afectiva i el desig d'actuar, aquests requisits l'incitaran a qualsevol aprenentatge. Per això aquesta tendència defensa que tot el que s'aprèn és un aspecte del desenvolupament afectiu general i del dinamisme de la personalitat. Consideren igualment que la psicomotricitat té una importància cabdal en l'etapa d'educació infantil perquè aquest és un període fonamental en l'estructuració de la personalitat. S'entén que des dels primers mesos les relacions han de ser motrius a partir del cos, del gest, del to, de la tensió tònica, a través del diàleg corporal.

Pel que fa a la relació entre *psicomotricitat i educació física*, entenem que ambdues s'ocupen del cos, però no del mateix cos, atès que l'educa-

ció física és abans que res un ens anatòmic al servei de la voluntat, que *es concreta en unes tècniques*, mentre que en la *psicomotricitat*, el cos és quelcom que *s'expressa espontàniament*, que dóna i rep en un mitjà de comunicació amb els altres (Lapierre i Aucouturier 1984).

S'ha de remarcar que Aucouturier, a partir de les discrepàncies conceptuals amb Lapierre, va evolucionar cap a una línia més equilibrada, i va potenciar l'educació global del nen entre l'equilibri de la dimensió motriu, afectiva i intel·lectual. Entre els avenços que més s'han reconegut des de l'educació vivencialista, destaquen els que fan referència a la bona evolució en el desenvolupament de l'autonomia del nen, la millora de la seva identitat i de la creativitat. S'ha observat que els nens que patien fortes patologies milloraven la comunicació, l'actitud davant els aprenentatges i s'afavoria l'acceptació de la seva frustració.

L'escola nord-americana del desenvolupament

No podem ometre, en aquesta visió seqüencial de pioners, els que pertanyen a l'escola nord-americana del desenvolupament, que té una marcada aproximació al model biomèdic i que es caracteritza perquè els seus mètodes i tècniques, que componen les categories dels sistemes perceptivomotrius, tenen una línia marcada en el desenvolupament i tots posen l'interès en la importància de desenvolupar d'una manera precoç les capacitats motores del nen i les seves actituds visoespaciales.

En l'escola nord-americana predominen dues tendències: les que se centren en el *desenvolupament motor bàsic* (Kephart, Delacato i Cratty) i les que insisteixen en els *processos visomotrius del que aprèn* (Barsch, Frostig i Getman). Farem una petita referència a alguns representants.

Kephart (1968) esbossà una teoria segons la qual l'aprenentatge motor és la base de tot aprenentatge. Tant la lectura com l'escriptura i l'aritmètica comporten moltes capacitats perceptuals i motores. Kephart considerà que cap tècnica no s'ha de prendre com un fi sinó com un mitjà per a l'entrenament i el desenvolupament de destreses i de capacitats, i va insistir en la importància d'orientar primerament el procés abans que les tasques. Abans d'ensenyar a llegir s'han de facilitar les capacitats i les generalitzacions bàsiques de les quals depèn l'acte de llegir. La teoria de Kephart està organitzada en tres etapes orientades al desenvolupament de l'aprenentatge: l'etapa pràctica, l'etapa subjectiva i l'etapa objectiva. En l'*etapa pràctica* predomina la manipulació física dels objectes. La generalització motora bàsica és la postura i el manteniment de l'equilibri; un cop s'ha ad-

quirit la generalització de l'esquema corporal podrà desenvolupar la direccionalitat, mitjançant la qual l'infant s'adona de la lateralitat i de la verticalitat. *L'etapa subjectiva* es caracteritza per l'adquisició de generalitzacions motores de contacte, que consisteixen a aconseguir, agafar i saltar. Aquestes generalitzacions li permetran manipular i explorar objectes segons patrons de moviment i segons l'esquema corporal. *L'etapa objectiva* es basa en generalitzacions motores avançades de recepció i de propulsió. Amb els patrons de recepció el nen interfereix el moviment; amb els patrons de propulsió el nen imprimeix moviment a un objecte.

Cratty (1982) és director del Laboratori d'Aprenentatge Perceptivomotor de la Universitat de Califòrnia (Los Àngeles), i està especialitzat en l'avaluació de nens amb problemes motrius, especialment els que estan relacionats amb la paràlisi cerebral i el retard mental. Cratty presenta a l'educador un seguit de tesis sobre l'aprenentatge motor basades en les seves pròpies investigacions, en les quals predominen les habilitats físiques enfront de la dimensió emocional. El nucli essencial d'algunes de les seves aportacions és el següent:

- El moviment és el nucli de la personalitat del nen, on neixen les capacitats socials, intel·lectuals, perceptives i escolars.
- La malaptesa en nens normals o amb dificultats es pot corregir amb un programa d'experiències que incloguin el moviment com a nucli central.
- Un programa amb varietat d'experiències sensoriomotores produeix resultats positius en nens que presenten retard. Com a conseqüència de diferents conformacions neuromotores, els canvis no es realitzen al mateix ritme en tots els nens.
- La coordinació ull-mà permetrà realitzar tasques i afrontar bé l'escriptura.
- Les activitats escolars com ara llegir es componen de nombrosos subprocessos, els quals no poden acomplir el procés, si algun no ha madurat adequadament o està alterat per algun tipus de lesió.
- S'ha observat que quan un programa d'experiències motores està enriquit de contingut escolar i exigeix al nen que pensi, que prengui decisions, respecte d'allò que aprèn, i que realitzi diferents operacions intel·lectuals, és molt probable que exerceixi un bon grau d'influència positiva, tant en la competència escolar com en el funcionament intel·lectual.

Els *consells i recomanacions didàctiques* per desenvolupar els seus programes són:

- El primer que s'ha de fer és captar l'atenció, insistir en l'autocontrol, suscitar l'entusiasme mitjançant la motivació i crear un nivell d'expectació.
- S'aprèn més ràpidament si la capacitat s'ensenya com un tot.
- Les activitats complexes s'han de dividir en subparts, per tal que l'assimilació sigui més fàcil.
- Si s'estableixen estructures cognoscitives enllaçades entre les tasques hi haurà transferència entre diverses capacitats.
- Si s'ensenyen tasques similars, se subratllaran els principis comuns. Els mestres especialistes en el desenvolupament de capacitats motores s'han d'adonar del moment evolutiu en què es troba el nen.
- La demostració visual i la pràctica de la guia manual són, en general, més profitoses que les llargues explicacions, en el cas de l'ensenyament de capacitats.
- Per afavorir la transferència en el camp perceptivovisual, per exemple, es poden realitzar diverses modalitats: es pot descriure un triangle, presentar-lo perquè els infants el vegin, caminar-hi al voltant i agafar-lo.

Per la seva banda, Frostig (1972a) és fundadora del Centre Marianne Frostig de Teràpia educacional de Los Àngeles (Califòrnia), i està especialitzada en la preparació professional dels qui es dediquen al tractament de les dificultats d'aprenentatge. Frostig considera que el desenvolupament de les capacitats perceptivovisuals tenen una gran importància per obtenir èxit escolar, i cal aprendre-les abans d'ensenyar específicament a llegir, a lletrejar i a escriure. Per aquesta autora, la percepció és aquella capacitat per reconèixer estímuls que abastin no tan sols la percepció exterior del cos, sinó també la capacitat d'interpretar i d'identificar les impressions sensorials, correlacionant-les amb altres experiències.

El programa (figures i formes) està basat en el desenvolupament dels tests de percepció visual i comprèn el desenvolupament dels atributs següents: coordinació visomotriu, percepció figura-fons, constància perceptual, posició en l'espai i relacions espacials. Frostig (1972a) entén que el nen amb escassa discriminació entre figura i fons es mostrarà desatent i desorganitzat. La dificultat per desviar l'atenció d'un estímulo a un altre provoca problemes d'omissió. Per dirigir l'atenció als estímuls adequats i facilitar la claredat i l'ordre en les figures i els símbols escrits, juntament amb les relacions dels objectes entre si, Frostig va dissenyar el seu famós *programa de figures i formes*, en el qual predomina la percepció visual, però es deixa de costat el moviment corporal.

Frostig (1972a, b) atorga una gran importància al període sensoriomotriu perquè la seva educació és fonamental com a requisit previ a l'educació de la percepció. I es considera preparatòria per a la formació de conceptes i de tasques escolars.

Revisió crítica de les diferents tendències

Si fem una revisió crítica de les diferents tendències, destacaríem que l'escola francesa és la que ha tingut més repercussió en l'àmbit espanyol. La tendència «mecanicista o normativa» s'ha centrat, amb certes obsessions, en la reconstrucció de les etapes del desenvolupament psicomotriu del nen, i manté certes similituds amb l'escola americana del desenvolupament. La tendència «relacional o vivencialista» s'ha centrat en una perspectiva psicogenètica que es remunta més enllà dels processos de pensament, i s'endinsa, durant l'evolució dels primers anys de vida, en la via de les pulsions, la fantasmagoria de l'inconscient, i dóna al cos una gran significació afectiva. Posteriorment, els seus autors, Lapièrre i Aucouturier, van evolucionar, cadascú amb diferents intensitats, cap a posicions més terapèutiques, el primer, i més psicopedagògiques, el segon.

No obstant això, hem de destacar que, malgrat el confusionisme i l'enfrontament que aquestes tendències han provocat entre els professionals, ambdues tenen en comú «el cos», a través del qual tractaran d'actuar sobre el psiquisme, principalment des de la vivència de l'esquema corporal, a l'entorn del qual s'estructuren els elements de l'educació psicomotriu. Les tècniques utilitzades són en aparença diverses, però existeixen elements en comú que fan que l'educació psicomotriu tingui un efecte terapèutic tant des del vessant neurofisiològic com psicològic i psicopedagògic. Totes aquestes tècniques estan destinades a actuar sobre «el cos», el qual actua com a intermediari sobre les funcions mentals.

D'una manera directa o indirecta, els dos corrents, bé des de tècniques centrades més en activitats semblants a la gimnàstica, bé des d'una expressió corporal més dinàmica, han exercit una influència positiva en el desenvolupament muscular i cardiovascular, i han afavorit la resistència i la flexibilitat física. Alhora, en tenir com a centre l'esquema corporal i el sistema sensorial, aconseguen una millora del to muscular, una integració millor del temps i de l'espai, de la coordinació i de l'estimulació perceptiva de l'entorn. A Espanya, en un principi, la psicomotricitat es va decantar cap als vessants reeducatiu i terapèutic, i va relegar-ne el sentit educatiu per conferir-li una funció específica en el camp de l'educació especial.

La planificació de l'educació psicomotriu, en el període preescolar, com a element preventiu davant de nens amb problemes d'inadaptació, els quals constituïen el gruix de les famoses aules d'educació especial, es va introduir amb un cert retard, i inicialment qui la va implantar estava mancat de criteris clars i va incórrer en plantejaments metodològics que van desbordar el moment evolutiu, motriu i cognitiu dels nens i de les nenes; era molt freqüent l'abús de la verbalització, que impossibilitava que els infants poguessin deduir les nocions des de l'exercitació i l'educació del moviment del seu propi cos, abans de realitzar qualsevol transferència al cos dels altres o a qualsevol símbol gràfic. S'oblidava amb freqüència, i possiblement encara alguns docents els continuen oblidant, que, mitjançant el desenvolupament psicomotriu, els nens adquireixen consciència del seu propi cos, gràcies a les múltiples sensacions cinestèsiques que experimenten. Aquestes sensacions van construir el seu esquerra a corporal i són informatives de la seva posició en l'espai.

Si els infants no posseeixen un bon coneixement del cos, de l'espai, de la seva lateralitat i de la temporalitat, no es podran situar davant si mateixos, no sabran ni on, ni en quin moment es troben. Aquestes perturbacions es manifesten de manera especial en el moment de l'accés al simbolisme (la lectura i l'escriptura, mitjançant rotacions, reversions, omissions, disgrafies, dislèxies, disrítmies, etc.), i encara que no són greus i que es poden superar fàcilment, són difícils d'afrontar des d'un plantejament reeducatiu quan s'ha intervingut massa tard per restablir una bona imatge del cos. Posteriorment, la intervenció representa un camí difícil pel que fa a la seva reeducació, tenint en compte que la contextualització primària del nen o de la nena és molt restringida.

Evolució cap a plantejaments més preventius i educatius

Considerem que l'educació psicomotriu hauria d'evolucionar cap a plantejaments més preventius i educatius, encara que tampoc no seria sobrer que insistíssim en el fet que l'educació psicomotriu ha d'integrar el cos en tot el procés de l'acció educativa. Ara bé, no hem de perdre mai de vista que el cos és el mitjancer en el desenvolupament neurocognitiu, i en la mesura que fem una atenció primerenca multisensorial prepararem millor els infants, sobretot si procedeixen d'un medi pobre.

Si tenim en compte el que hem exposat anteriorment, quan la representació mental absorbeixi les vivències psicomotriures, es donaran les condicions adequades per a l'elaboració de processos intel·lectuals. El moviment vivenciat esdevindrà la primera font de *coneixement i d'aprenentatge*.

Un context que pertorbi l'afectivitat del nen impossibilita una bona maduració neurològica, ja que la seva evolució es troba bloquejada per absència d'estimulació o per la negació de la integració d'aquestes estimulations, que no permeten l'ensinistrament i l'harmonització normal de les diferents estructures cerebrals que sosté el psiquisme (Masson 1985).

El descobriment que fan molts professors d'educació infantil tant de les bases neurològiques del moviment com dels mecanismes que regulen l'aprenentatge, des de la teoria del constructivisme, condueix amb freqüència excessiva a la fragmentació i a la parcel·lació d'àrees, l'efecte més visible de les quals és la desorganització i la desestructuració de les activitats psicomotrius. Aquest fet provoca desorientació en els infants i el desgast d'una gran quantitat d'energia per les dues parts; a més no s'obtenen resultats tangibles i es genera un descoratjament i/o una desmotivació en els professionals.

No podem obviar que les capacitats psicològiques es desenvolupen segons una determinada seqüència i, per tant, qualsevol capacitat psicològica s'ha de recuperar únicament quan s'ha aconseguit un cert grau d'ensinistrament de les capacitats que la precedeixen en el seu desenvolupament. De la mateixa manera, hem de ser molt prudents a afirmar que les dificultats dels moviments afecten directament les dificultats d'aprenentatge, sense pensar, tal com afirmen els nord-americans Maslow i Frostig (1984: 98), partidaris del desenvolupament, que «els éssers humans poden reaccionar als estímuls per la *percepció o pel moviment*». La percepció es pot produir sense cap altre moviment que el del globus ocular, és a dir, de l'exploració visual i dels cristal·lins mitjançant l'enfocament; per tant, les persones afectades de paràlisi cerebral utilitzen, preferentment, la percepció i aconsegueixen, en molts casos, un rendiment acadèmic acceptable.

En cada intervenció rehabilitadora s'ha de tenir present que la integritat d'una funció pot ser utilitzada per desenvolupar o reforçar altres funcions; així, la paraula pot reforçar el moviment, les activitats motores poden estimular el llenguatge parlat i exercitar la percepció; l'activitat perceptiva i el moviment poden fer evolucionar el llenguatge.

És, per tant, inoportú que diversos professionals s'aïllin i s'interessin exclusivament per la seva pròpia àrea professional. Per tant, metges, terapeutes, psicopedagogs i mestres no han de limitar la seva intervenció a les mancances del nen o de la nena pel que fa referència a la seva competència, sinó que tots plegats han de realitzar un programa operatiu. Per a la seva elaboració cadascú aporta la pròpia distribució des d'una òptica sinèrgica interdisciplinària.

L'educació psicomotriu no tan sols beneficia el nen o la nena pel que fa als aprenentatges, com moltes vegades pretén l'escola, sinó que la psicomotricitat ha de tenir un sentit més global, on la personalitat dels infants,

mitjançant el desenvolupament de la comunicació interpersonal, del gest i de l'autocontrol, el prepara per ser un ciutadà o una ciutadana més autònom, equilibrat, crític, metòdic i feliç, i li ofereix la possibilitat de cercar una interpretació millor del món a partir del seu autoconeixement òptim.

La plasticitat del cervell infantil s'ha d'aprofitar, des de l'atenció primerenca, per a l'adaptabilitat neuronal i per aprofitar les zones de suplència, mitjançant la seva estimulació, amb la finalitat de generar un major nombre d'arboritzacions dendrítiques que envaeixin les zones malmeses i assumeixin, parcialment o totalment, les seves funcions.

Les possibilitats que ofereix la plasticitat cerebral del període infantil representen una oportunitat única i irrepetible per recuperar i/o compensar funcions. Així ho han corroborat els descobriments de la neuropsicologia, especialment la lúriana i la neolúriana.

Les accions immediates, coordinades i prolongades dels serveis sanitaris, educatius i familiars poden ser decisives per activar i compensar funcions sensoriomotores, com ara les zones de suplència cerebral, la repercussió ulterior de les quals pot ser molt important per accedir al camp de les representacions mentals i a la seva expressió, mitjançant el llenguatge i la relació social.

Alguns dels supòsits que més s'esmenten, en relació amb els beneficis de l'atenció precoç en el camp de l'educació, són els següents:

- la manipulació de l'experiència primerenca influeix en les funcions psicològiques subsegüents. Aquesta experiència pot ser saludable o contraproduent. En qualsevol cas, implica el desenvolupament acumulatiu;
- l'experiència qualitativa pot atenuar o compensar mancances ambientals, indispensables com a prerequisits per iniciar els aprenentatges bàsics de l'escola, cosa per la qual ja es considera acomplert l'objectiu de l'atenció primerenca;
- els nens que no es poden beneficiar d'una atenció precoç, tenen una probabilitat elevada de desenvolupar-se de manera contrària a les condicions socioeconòmiques que prevalen, o bé, com que la capacitat simbòlica és un dels majors recursos de l'ésser humà, els infants que tenen dificultats en l'execució cognitiva presenten més dificultats per assolir el seu potencial humà (Sánchez Asín 1997: 25).

La psicomotricitat és la gran oportunitat de l'atenció precoç perquè aquesta globalitzi i integri el moviment en la dimensió afectivoemocional i tingui en compte el desig del nen a l'hora de planificar l'acció o de planificar la intervenció de l'educador (Costa 1999).

L'atenció primerenca ha de ser «intermodal», de manera que s'aprofitin tots els actes, paraules, objectes o accions que despertin interès en el nen i l'incitin al desenvolupament de qualsevol acció, sense perdre mai la globalitat que ha de presidir el treball de les diferents àrees. La interrelació i complementaritat entre les àrees s'ha de fer evident durant els sis primers anys, i ha de construir la medul·la del programa, el qual ha de prendre com a punt de partida els interessos, les necessitats, la creativitat, la comunicació i la sensibilitat plàstica del nen.

El joc ha de construir l'activitat des de la qual el nen posa en escena les habilitats que ha d'aprendre, les que estan en procés d'aprenentatge i les que ha après, les que sorgeixen mitjançant la incitació de l'educador, les que procedeixen de l'ús de la seva iniciativa, de l'intercanvi de codis, del desenvolupament de valors i de les capacitats per gaudir dels altres. Si tenim present que el joc simbòlic té una dimensió alliberadora i terapèutica davant els conflictes i que, com indica Piaget (1992: 203) «el conflicte entre l'obediència i la llibertat individual és per excel·lència la creu de la infància», mitjançant el plaer que el joc reporta, el JO tractarà de suprimir el problema o cercarà una solució acceptable. El joc és també un mitjà per reproduir el que agrada o el que sorprèn, per assimilar a poc a poc la realitat al JO, reviu-la, dominar-la o compensar-la.

No podem pecar d'ingenus creient que aquests plantejaments estan generalitzats en la nostra comunitat educativa, atès que les escoles infantils, que són les que més esforços han realitzat per incorporar les innovacions en mètodes, espais i materials, continuen, en molts sectors, amb influències contaminants del model *transmissionista*. Aquest model nega o redueix el principi de l'activitat cognitiva autònoma dels infants, *utilitzant els que saben* (els mestres) *per transmetre els coneixements als qui els necessiten* (els alumnes), i potencia així la transmissió verbal en un moviment *de fora cap endins*, però deixa sense explicar les transformacions que es produeixen en l'interior dels infants quan aquests aprenen.

La pretensió de molts professors és crear les estructures mentals del nen o de la nena des d'una invasió externa i mecànica de continguts acadèmics, en lloc d'estructurar situacions d'aprenentatge que li possibilitin comprendre la realitat mitjançant una interacció amb aquesta realitat. Sovint, l'escola tracta de conduir l'alumnat per camins molt diferents dels que serien habituals, interferint i distorsionant la seva activitat per pensar, assajar, equivocar-se i inventar. S'imposen coneixements, amb paraules que tenen diferents significats per a uns i per a altres, tractant que el nen realitzi aprenentatges memorístics, la finalitat dels quals és la superació d'unes proves o exàmens (Sánchez Asín 1998: 65).

Un dels objectius que proposa Piaget (1976: 10) i que hauríem d'obtenir a través de la psicomotricitat és que des de l'escola es «formi perso-

nalitats amb iniciativa, que en qualsevol terreny, ampli o parcial, de la seva professió, siguin capaços d'inventar, en lloc de limitar-se a: repetir».

Si a tot el que s'ha dit anteriorment li donem un sentit multidireccional, des de les tres formes d'intel·ligència que ens proposa Sternberg (1988: 131-132), començarem a desfer-nos del llast que han representat en el nostre sistema educatiu els tests i l'aula en *la supervaloració de la intel·ligència analítica*. Sternberg (1998: 131-132) ens diu que disposar d'una intel·ligència encaminada a l'èxit és pensar bé de tres maneres diferents: de manera *analítica, creativa i pràctica*. La intel·ligència *analítica* és necessària per resoldre problemes i jutjar la qualitat de les idees. La intel·ligència *creadora* és necessària, en primer lloc, per formular bons problemes i bones idees. La intel·ligència *pràctica* és necessària per utilitzar les idees i per analitzar d'una manera eficaç la vida quotidiana.

La intel·ligència encaminada a l'èxit és més efectiva quan equilibra els aspectes analític, creatiu i pràctic. És més important saber quan i com s'han d'utilitzar aquests aspectes de la intel·ligència encaminada a l'èxit, que senzillament disposar-ne. La persona amb intel·ligència encaminada a l'èxit no només disposa d'habilitats, sinó que reflexiona sobre la manera com utilitzar aquestes habilitats de manera efectiva (Sternberg 1998: 131-132).

Referències bibliogràfiques

- AJURIAGUERRA, J.: *Manual de psiquiatria infantil*. Barcelona: Toray-Masson, 1976.
- AZZO, R.: *Las cincuenta palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona: Médico-Técnica, 1979.
- BENITO VALLEJO, J.: «Tendències actuals de la psicomotricitat», dins *Guix*. Núm. 93-94, 1985, pàg. 5-8.
- CRATTY, J. B.: *Desarrollo motor y perceptual en los niños*. Barcelona: Paidós, 1982.
- DESTROOPER, J. i MAIGRE, A.: *La educación psicomotriz*. Madrid: Morata, 1976.
- FIERRO, A.: «Programas de estimulación antecedente», a *Siglo Cero*. Núm. 92, 1984, pàg. 20-26.
- FONSECA, V.: «Problemas psicomotores en niños con dificultad de aprendizaje», dins *Psicomotricidad*. Núm. 20, 1985, pàg. 27-32.
- FROSTIG, M. *et al.*: *Pictures and patterns*. Chicago: Follet Publishing Company, 1972a.
- FROSTIG, M. i MASLOW, P.: *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Panamericana, 1984.

- KEPHART, N. C.: *El alumno retrasado*. Barcelona: Luís Miracle, 1968.
- LAPIERRE, A.: *Educación psicomotriz en la escuela maternal: una experiencia con pequeños*. Barcelona: Científico-Médica, 1977.
- LAPIERRE, A. i AUCOUTURIER, B.: *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica, 1984.
- LE BOULCH, J.: *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós, 1981.
- MASSON, S.: *La reeducación psicomotriz y el examen Psicomotor*. Barcelona: Gedisa, 1985.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, 1974.
- PIAGET, J.: *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel, 1976.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- PICO, L. i VAYER, P.: *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica, 1969.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.: *Atención temprana. Programa de 0-3 años*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.: «Situación actual y perspectivas de la educación especial. Tendencias para atender la diversidad», dins *II Congreso Regional sobre Educación. La orientación educativa y la atención a la diversidad en el marco de Castilla-La Mancha*. Toledo: Confederación de APAS de Castilla-La Mancha (CONFAPA-CLM), 1998.
- STERNBERG, R.: *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós, 1998.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Paidós, 1965.

Paraules clau

Psicomotricitat

Història de la psicomotricitat

Corporalitat

Desenvolupament infantil

Identitat

Educació corporal

Abstracts

En este artículo se realiza una descripción histórica y una crítica de las diferentes tendencias que ha seguido el estudio y desarrollo de las teorías psicomotrices en la infancia, así como una propuesta que enfoca la psicomotricidad desde un planteamiento básicamente preventivo y educador.

Dans cet article, l'auteur effectue une description historique et une critique des différentes tendances que l'étude et le développement des théories psychomotrices dans l'enfance a suivi ainsi qu'une proposition qui envisage la psychomotricité d'un point de vue préventif et éducatif.

This article provides both a historical and critical description of the different trends within the study and development of psychomotor theories of childhood. Psychomotor activity is then discussed from a preventive and educational perspective.