

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 40 - 1989 (1)

ALCANCE DE LA PRÁCTICA
PSICOMOTRIZ EN LA INFANCIA MARGINAL

ESPERANZA FONTA
Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad

Esperanza Fonta
Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad
Plaza de España, 1
08004 Barcelona

Introducción

Antes de entrar en la descripción de lo que es y lo que significa la «Práctica Psicomotriz» de Bernard Aucouturier, especialmente cuando va dirigida a la infancia de determinados sectores sociales desfavorecidos, y de exponer una experiencia concreta de aplicación, es de destacar la carencia de condiciones adecuadas para poder jugar que sufren estos niños, así como la vivencia de juego que supone para ellos la asistencia a las sesiones de esta práctica, sobre todo si consideramos que el juego goza de preferencia ante otras actividades, siempre y cuando se les faciliten los medios.

Es cierto que a través del juego se puede liberar, de manera gratuita, el excedente de energía física del organismo, pero éste es sólo un aspecto. En el ser humano, aun cuando supone «una de las dimensiones de la actividad que hunde sus raíces en las características biológicas del ser» (Le Boulch, 1985, p. 55) el juego no se limita a meras descargas energéticas. H. Wallon y J. Piaget están de acuerdo en que la motricidad y el tono llevan en su desarrollo los primeros esbozos de las relaciones emocionales y afectivas y son el soporte necesario para el pasaje de lo sensoriomotor a lo representativo, es más, para H. Wallon «la libertad de jugar... elimina por un tiempo las limitaciones, obligaciones, necesidades y disciplinas habituales de la existencia» (Wallon, 1980, p. 66).

La actividad lúdica, como fuente de placer, tiene un fin en sí misma, en la que el niño se compromete en su totalidad psicofísica. «A partir de la experiencia del cuerpo vivido como una totalidad y cargado con todo un contenido emocional emergerán las diferentes funciones mentales» (Le Boulch, 1985, p. 58). Aunque no tiene una finalidad utilitaria, tampoco puede considerarse, de acuerdo con J. Le Boulch, totalmente gratuita, dado el valor simbólico que pone en juego a través de toda su expresividad y el carácter compensatorio de la función simulativa o imaginativa que supone la re-creación de sí mismo y del entorno en un momento privilegiado de autocondicionamiento. El juego colectivo, por otra parte, tiene una función socializante que se manifiesta en su estructuración, distribución de roles, emergencia y aceptación de normas, a partir de la interacción.

La práctica psicomotriz: marco teórico y objetivos

Esta práctica posee unos presupuestos específicos y bien diferenciados respecto a otras prácticas corporales en el ámbito de la psicomotricidad. Nace de

una experiencia educativa, reeducativa y terapéutica que ha definido su propio marco teórico-práctico, a la vez que se fundamenta en los principios de H. Wallon en lo que respecta a la evolución tónico-emocional, en los de J. Piaget en lo que hace referencia al desarrollo cognitivo, en A. R. Luria en cuanto a la maduración neuromotora, así como también en determinados aspectos de algunas de las teorías dinámicas de la personalidad.

Para B. Aucouturier, el niño es un ser de acción en la que se articulan toda su afectividad, todos sus deseos y también sus posibilidades de comunicación y de conceptualización. Basándose en esta premisa, se ofrece al niño la posibilidad de vivir, a través de la actividad corporal, la afectividad que subyace al estado emocional permanente, sobre el que basa su expresividad psicomotriz: su gestualidad, su manera de estar en el espacio, de vivenciar el tiempo, de relacionarse con los objetos y con los demás, y que reflejan su modo de conquistar el mundo. En esta relación tónico-emocional que establece con su entorno se basa la organización sensoriomotriz cuya evolución permitirá el desarrollo en su totalidad y en definitiva el de su personalidad.

Esta práctica respeta la totalidad del niño así como su ritmo de crecimiento. No se trata de una intervención directa sobre el niño sino a través de las producciones que resultan de su expresividad psicomotriz. Esta perspectiva facilita la expresividad a través del juego, pero no por ello se trata simplemente de juego corporal, se utiliza un espacio particular, un tiempo determinado, un material específico, que permiten hacer evolucionar al niño hacia unos objetivos precisos: la comunicación, la creación y el pensamiento operatorio, que le conducirán a la consolidación de su identidad y de su autonomía.

El psicomotricista

La intervención requiere un sistema de actitudes y de acción por parte del psicomotricista, es decir de una «tecnicidad» (Aucouturier, *et al*, 1985, p. 163) o técnica integrada a la propia personalidad, entendida como la aplicación personalizada de unas estrategias, cuya consecución dependerá del proyecto elaborado en función de las propuestas del niño o grupo, y que precisan de una disponibilidad que permita abrirse a la escucha, a la empatía, de modo que favorezcan y aseguren la mejor comunicación; una capacidad de actuar en calidad de «compañero simbólico», el psicomotricista no debe jugar «con» el niño, sino «para» el niño, como un adulto que se ajusta a las demandas del niño, además debe garantizar la seguridad física y afectiva. «Para simbolizar, para hacer propuestas, antes es necesario comprender» (Rota, 1987, pp. 21-25).

La correcta aplicación de estas características, por parte del psicomotricista, exige una sólida formación, no sólo teórica y práctica, sino también una formación personal específica. El análisis de esta práctica permite considerarla como algo más que un planteamiento educativo, es decir, no sólo como una manera de entender al niño y su relación con el entorno físico y humano, como una téc-

nica de intervención, sino también como una forma personal y coherente de vivir el mundo desde la comprensión y el respeto.

Cabe señalar que a través de esta práctica no se «enseña» sino que, en palabras de B. Aucouturier «se desarrolla en el niño una potencialidad analítica que le permite la adquisición de diversos aprendizajes» (Aucouturier, 1984, pp. 5-10), de modo que las etapas evolutivas se sucedan armoniosamente. En este sentido favorece el recorrido pedagógico, pero no de manera lineal sino en función de las demandas y necesidades del niño.

La edad de oro de la psicomotricidad

Esta práctica se centra en la edad de 2 a 7/8 años, por tratarse del periodo excepcional de la vivencia unitaria del cuerpo, distinguiéndose de las prácticas corporales o pre-deportivas, en donde la expresividad motriz queda matizada por otros medios de expresión simbólica, como el lenguaje y asume progresivamente otras modalidades de relación con el mundo, y cuya evolución permitirá la toma de conciencia del cuerpo como soporte kinestésico y senso-perceptivo. A partir de los 7/8 años el niño se ve atraído por los juegos de reglas que fomentan su sociabilidad y adaptación. La mayor precisión de sus movimientos y control corporal incrementan su interés por su morfología, potencia física, posibilidades musculares, también se siente más capacitado para aceptar instrucciones motóricas que le ayudarán a adaptarse a ritmos externos.

La psicomotricidad, además, al constituirse en facilitadora del desarrollo psicofísico en todas sus vertientes, prepara al niño desde sus primeras edades para la posterior práctica del deporte incluyendo la aceptación de reglas de juego y normas de grupo, manteniendo su autonomía dentro de la dinámica de las relaciones interindividuales.

Metodología

Desde un punto de vista metodológico, al entender el nivel pre-escolar como un paso entre lo motor y lo representativo, se trabajan conjuntamente tres aspectos definidos espacialmente en la sala, privilegiando cada uno un tipo de actividad. El espacio del «placer sensorio-motor», el del «juego simbólico» y el de la «distanciación». Estos espacios están relacionados dentro de una coherencia educativa y se ofrecen al niño simultáneamente pero sin confusión, bien estructurados y diferenciados ya que «la expresividad psicomotriz sólo puede tener sentido en un orden» (Aucouturier, 1984, pp. 5-10), en la claridad de la relación el niño puede actuar libremente y es «a partir de la libertad que nace la capacidad de elección» (Aucouturier, 1984, pp. 5-10), es el propio niño quien elige, es él quien toma la iniciativa en función de su deseo profundo.

El espacio del «placer sensorio-motor» dedicado a la actividad corporal centrada en el equilibrio y desequilibrio, la coordinación del movimiento, el salto, la giración, etc.

El espacio del «juego simbólico», en el que los objetos y el cuerpo toman una dimensión simbólica. El material no es estructurado; cojines, telas, etc. «para no sugerir modelos de utilización preestablecidos, sino para ser investidos del modo más original» (Cartacci, 1984, pp. 11-19), «cuando la creación es auténticamente libre pasa a ser la expresión de nosotros mismos como libertad. En la creación liberada, crear es tanto como crearse» (Munné, 1980, p. 122).

El espacio de la «distanciación» en donde se encuentra el material de madera para las construcciones permite al niño reconocer las cualidades del objeto: peso, volumen etc. y facilita el paso a la descentración y progresivamente al pensamiento operatorio ligado a la capacidad de análisis.

En términos de B. Aucouturier «existe una estrecha relación entre el pensamiento lógico del niño y sus vivencias iniciales» (Aucouturier, 1986, pp. 5-17), por lo tanto la actividad intelectual puede decirse que responde a la evolución del placer en el niño.

Las sesiones quedan enmarcadas por dos momentos específicos, uno de entrada y otro de salida en los que se reúne el grupo, en los cuales se van variando las actividades colectivas. La función básica de estos «rituales» de encuentro es la de dar seguridad al niño ya que le proporcionan una estructura temporal de principio y de fin, y una estructura espacial por cuanto viven el material siempre dentro de un mismo orden y a sí mismos en el mismo lugar de la sala. La destrucción inicial del orden es una necesidad para poder acceder a la reconstrucción y la re-creación, pero para poder vivir el desorden sin ansiedad hay que partir de una situación de orden y de retorno a él. El «ritual» de salida obedece al propósito de la vuelta a la realidad y al orden antes de abandonar la sala por medio de alguna actividad relajada y distanciadora.

Una experiencia de intervención

La «Práctica Psicomotriz» de B. Aucouturier constituye en definitiva un apoyo al itinerario educativo y al desarrollo personal: físico, afectivo y cognitivo, que en especial cuando va dirigida a la infancia de sectores sociales marginales, adquiere un valor compensatorio frente a las carencias de su entorno social: físico, familiar y escolar.

Aun cuando mi aportación se basa en una experiencia concreta con los niños que acuden a un casal del barrio barcelonés de Ciutat Vella, que pertenecen a un marco socio-cultural definido y que mi intervención en la práctica psicomotriz la realizo dentro de un modelo de institución con unas actividades y unos objetivos determinados, ello no impide que pueda generalizarse a contextos sociales y niños de características similares.

Este casal ofrece a los niños una serie de actividades a las que pueden acu-

dir libremente a la salida de la escuela, por lo que puede considerarse como una participación voluntaria dentro de su tiempo libre. Es importante subrayar que de otro modo lo invierten en jugar o simplemente estar en la calle, en especial en la Plaza Real, cuyas características físicas y humanas no son precisamente las más adecuadas para niños. Algunos de ellos, cuyo nivel de absentismo es tan alto que su escolarización resulta cuestionable, pueden pasarse allí todo el día debido a las características especiales de sus circunstancias familiares. Otros acuden al casal los viernes cuando salen de los colectivos donde permanecen internados durante la semana.

La asistencia a las sesiones de práctica psicomotriz en el casal ejerce una función socializante ya que permite establecer relaciones personales tanto con niños de su edad dentro de la dinámica grupal de la actividad, como con adultos, dentro de un marco contenedor, ya que rigen unas normas que aportan seguridad y permanencia, tanto física como afectiva, de lo cual adolecen estos niños; puede decirse que les aporta un marco de referencia estable.

Teniendo en cuenta que acuden en su tiempo libre cabe señalar el modo disfuncional en que éste puede operar (Munné, 1971, pp. 117-136), sobre todo cuando se carece de medios como parques infantiles, casas adecuadas y lugares donde poder jugar, o bien cuando las opciones que se les ofrecen son socialmente enajenates o desviadas, como aquéllas a las que pueden verse arrastrados fácilmente por otros mayores, como el gamberrismo, la pre-delinuencia e incluso la drogadicción o la prostitución que se encuentran frecuentemente en su medio natural.

En base a las observaciones, sobre las producciones expresivas de los niños, llevadas a cabo de acuerdo a los parámetros psicomotores: la gestualidad, la relación con el espacio, el tiempo, los objetos y las personas, los aspectos problemáticos que se manifiestan con mayor evidencia son los siguientes:

En primer lugar, el reclamo de atención directo o indirecto, sin duda debido a las carencias afectivas del contexto social y familiar en el que se hallan insertos.

En segundo lugar, la dificultad de expresión verbal. En la mayoría se observa retraso en el lenguaje, debido en parte a la pobreza estimulativa de los sistemas de comunicación que les ofrece el medio, y a la vez a los modelos deficientes a los que se hallan expuestos, lo cual se hace patente principalmente en la escasez de vocabulario y en la defectuosa pronunciación.

En tercer lugar, muestran una persistente necesidad de posesión de los objetos, que bien podría ser consecuencia de la carencia de objetos propios y el escaso respeto a la propiedad privada, característica de su entorno.

En cuarto lugar, se aprecian deshabilidades motrices en relación a la edad, debidas en su mayoría, a la carencia de una experiencia sensomotora que permita la vivencia del cuerpo en sus múltiples posibilidades, por falta de espacios adecuados donde poder desarrollar la actividad corporal requerida en los primeros años.

Por último, llama la atención la habitual presentación de dos tipos de comportamiento: la agresividad y el abandono. Éstos, se podría afirmar, que resultan de la escasa resistencia a la frustración, que aparece con excesiva frecuencia para que el niño sea capaz de elaborarla.

Siguiendo los principios de B. Aucouturier, todo ello repercute en la con-

solidación de la identidad, en el establecimiento de la comunicación, en el desarrollo de la creatividad y en la posibilidad de acceder adecuadamente al pensamiento operatorio. Teniendo en cuenta que estos aspectos fundamentales corresponden a los objetivos generales de la práctica psicomotriz, todo proyecto de intervención debe hacer hincapié en las vías compensatorias a las carencias e impedimentos señalados, que se hallan en el seno de su contexto social; teniendo a la vez presente que la contribución de esta práctica está dirigida hacia los objetivos ya mencionados.

Dada la escasa, desigual y desestructurante atención que reciben en general estos niños, la atención personalizada a lo largo de las sesiones, que supone uno de los principios de la intervención en esta práctica, en este caso resulta de especial y constante consideración. Se trata de que encuentren la mirada que les devuelva la afirmación de su presencia, la palabra que apoye su acción, la intervención que les ayude a hacer evolucionar el juego, el soporte que les permita solucionar el movimiento incoordinado, la mano que les de seguridad frente al miedo al salto, etc.

Los momentos de inicio y final de la sesión, que suponen los dos «rituales» en los que se reúne el grupo, dado que no se trata de un rito sometido siempre a las mismas acciones, da pie a que vayan apareciendo nuevas acciones según las necesidades, así pues, puede establecerse el diálogo colectivo y suponer dos situaciones privilegiadas en las que se centre la atención sobre cada niño, tanto por parte del adulto como por el resto del grupo.

En el «ritual de entrada» se pueden resaltar los nombres. El control de asistencia, imprescindible para la evaluación final de la intervención, también permite señalar las ausencias en las sesiones posteriores y remarcar la importancia de la presencia de cada uno y como ésta es deseada por todos. También es un momento en el que pueden aportar experiencias externas significativas para ellos, estableciendo así un vínculo, de manera que la práctica no suponga un mundo aparte de aquel en el que viven.

Una forma de «ritual de salida» puede ser que cada uno aporte alguna idea sobre gustos, preferencias, explicar cuentos, cantar canciones y progresivamente verbalizar sobre su actividad durante la sesión. En ocasiones es interesante introducir la grabación de las narraciones, que les devuelva la experiencia de su propia voz. Las intervenciones hechas por el adulto u otros niños sobre aquéllo que no ha pasado inadvertido, les permite reconocerse observados, reflexionar sobre sí mismos y también reconocerse a través de las propias acciones. Estas verbalizaciones además de estimular la corrección de las deficiencias del lenguaje, antes mencionadas, ayudan a la formación de la imagen corporal, junto con las grabaciones, fotografías tomadas durante las sesiones, la presencia de espejos en la sala, etc. El principal inconveniente al principio es la dificultad de centrar su atención en el relato de otro y la poca capacidad de espera que manifiestan.

Cuando se crea oportuno, la salida de la sala se puede organizar con algún juego basado en el movimiento, que debe ir modificándose a lo largo de las sesiones, al principio por la propuesta del psicomotricista y cuando sea posible por las iniciativas de los propios niños. Esto, además de centrar la atención sobre cada uno, facilita la observación de las dificultades o limitaciones debidas a la escasez

de vivencia corporal así como la intervención para incrementar la experimentación sensorio-motriz: equilibrio-desequilibrio, salto, volteretas, giraciones, etc., enriquecedoras de una imagen corporal sobre la que apoyar la identidad.

Las deshabilidades motrices también se observan en las sesiones por la repetitividad de determinados juegos y elección de materiales, a pesar de que el juego basado en el movimiento es el que tiene mayor incidencia inicial, esto puede favorecerse con la modificación de itinerarios en el espacio del placer sensorio-motor.

La necesidad de posesión del objeto, que supone en estos niños uno de los obstáculos iniciales para inscribirse en el juego, es superable si se les ayuda a descubrir en primer lugar las múltiples posibilidades que cada objeto ofrece en sí mismo como fuente de placer y cómo éstas se ven enriquecidas por la variedad de objetos disponibles en la sala, lo que ya en sí es una puerta que se abre al intercambio. Gradualmente van descubriendo cómo la utilización de esos mismos objetos les sirve para las construcciones que requiere el juego simbólico, dado que se trata de elementos neutros como cojines, telas, aros, etc., y por lo tanto con multitud de aplicaciones. La comunicación que, en sus formas iniciales, surge a través de la agresividad prioritariamente, se va mediatizando también al intercambiar y compartir los objetos.

Es obvio que si no se da la atención adecuada a un niño, difícilmente podrá encontrar formas de comunicación apropiadas que le permitan manifestar sus necesidades. Si a ello añadimos las dificultades de expresión verbal que en vez de atraer la atención del adulto, en muchos casos, provocan rechazo, el problema se agrava. Favorecer la evolución del juego simbólico en común es abrir un camino a la comunicación entre los compañeros; supone aceptar el compartir objetos en función de un juego, lo cual, a la larga, llegan a comprobar que es más satisfactorio que poseerlos. Compartir es algo que puede hacerse en cualquier «espacio», puesto que afecta desde el espacio sensorio-motor con la utilización ordenada y secuenciada de las espalderas, el tobogán, etc. hasta el espacio del juego de construcciones con maderas, tanto en el trabajo cooperativo como en el individual, respetando el número de piezas necesario para cada uno, etc. En el juego simbólico, además de compartir y construir con materiales, la comunicación es imprescindible para que el proyecto pueda realizarse; tanto al espacializar los lugares donde se realizará la producción como al asignar los roles de quienes intervengan, como en especial para construir la trayectoria del juego y sus modificaciones sobre la marcha, esto último de gran dificultad al comienzo del curso.

En este aspecto, la frustración y su escasa referencia a ella, parece ser el principal obstáculo. Compartir un objeto puede ser vivido como una renuncia mientras el deseo de posesión todavía prevalezca. La dificultad de expresión no permite, en muchos casos, establecer un diálogo y ser comprendidos. La frustración aparece fácilmente, tanto para el que desea comunicar como para el que desea poseer. La reacción inmediata suele ser el abandono de la sala o la agresividad.

El abandono, tras las primeras sesiones, tiende a desaparecer al conseguir que comprendan que su asistencia es libre pero deseada, tanto por parte del psicomotricista (a través de un sistema de actitudes: empatía, atención y escucha)

como por la suya propia, ya que se trata de una actividad lúdica y gratificante, donde las posibilidades de juego son muchas y en su mayoría están por descubrir.

Respecto a la agresividad, viven en un mundo donde prevalece la ley del más fuerte, lo cual se contradice para ellos con la norma de la sesión de no hacer daño ni destruir. La agresividad es la forma directa que tienen de hacerse con el objeto deseado o de imponer su criterio. También supone, a falta de otra mejor, la vía de comunicación que en muchos casos les sirve de modelo. Pertenecen a un mundo donde renunciar a la agresión significa ser débil y salir perdiendo.

Una forma bien aceptada en general, de cómo se puede canalizar la agresividad hacia el plano simbólico, es estableciendo un tipo de «lucha», «batalla», etc., regladas, siempre dentro del juego, en las que se respeten las normas generales de la sesión de no hacer daño ni destruir, lo cual permite mantenerla en el plano lúdico a la vez que su preparación ya supone un proceso de distanciamiento. «El psicomotricista se introduce en la dinámica agresiva y la transforma en una producción socializada en la que el niño es plenamente reconocido y valorado» (Ajuryaguerra, 1985, p. 14).

Su sistema de funcionamiento suele estar más basado en la acción que en la planificación, hecho que se pone de manifiesto, entre otros aspectos, en la preferencia del juego motor sobre el simbólico en las primeras sesiones y en cómo este último va apareciendo en formas más rudimentarias e imitativas de las esperables en relación a la edad.

Una forma de trabajar la capacidad de planificación es la que se ofrece ocasionalmente en el «ritual de entrada», pensando y verbalizando sobre el juego al que preferirían dedicarse, con quién y cómo llevarlo a cabo. Esta planificación necesita un trabajo previo y paralelo sobre el orden, escaso en el mundo caótico en el que se encuentra la mayoría, tanto en sentido espacial y temporal como físico o material y mental o verbal. Esto se realiza a distintos niveles y en diferentes momentos.

Un orden temporal, por ejemplo, implica saber esperar el turno, tanto sobre la acción, en las espalderas, con los objetos, en la salida a través de la actividad motriz secuenciada, etc., como en cuanto a la intervención verbal de los rituales de entrada y especialmente de salida en donde la verbalización es algo más extensa.

En cuanto al orden espacial, significa saber respetar el espacio de las construcciones, organizar la colocación del material en el juego simbólico, secuenciar la colocación de las piezas de madera en las construcciones, etc.

La colocación del grupo, habitualmente en el mismo lugar de la sala para dichos rituales, ya supone un punto de referencia en cuanto al orden establecido que enmarca el inicio y el final de la sesión. A este respecto es importante el orden en que los niños encuentran el material en la sala, frente al que toman parte activa al destruirlo. Esta destrucción previa posibilita las posteriores producciones en base a la propia creatividad. Participan a su vez en la reconstrucción del orden final de la sesión, como forma de volver a la realidad, una realidad organizada y estructurada, en definitiva segurizante, en la que se ordenan los objetos desordenados pero donde se respetan aquellas producciones sobre las que se puede hablar en el ritual de salida y que se «desmontarán», no destruirán, después

de abandonar ellos la sala. De acuerdo con B. Aucouturier, la expresividad psicomotriz sólo puede tener sentido dentro de un orden segurizante que les permita ser capaces de esperar y supone una garantía de permanencia, a la vez que contribuye a crear un clima de confianza. Por lo tanto, la sesión también puede considerarse en este sentido, un marco de referencia estable, muy especialmente en este tipo de niños.

La evolución a lo largo del curso ha seguido un proceso que progresivamente va abarcando el itinerario de los tres espacios del placer sensorio-motor, el del juego simbólico y el de la descentración. Al inicio el de mayor incidencia fue el del placer sensorio-motor que se presentó como demanda más inmediata y en el que se reflejaron las carencias de vivencias corporales y experiencias motrices anteriores. Conforme se fue manifestando una mayor capacidad de planificación y organización en los rituales de entrada y de salida, también se incrementó la aparición y estructuración del juego simbólico, en el que fueron surgiendo personajes, casas, hospitales, castillos, etc. Posteriormente fue apareciendo la atracción por el espacio de las construcciones con piezas de madera, aun cuando siempre había estado disponible. Estas construcciones requieren una mayor distanciamiento emocional y una mayor operatividad. Así se fue completando un itinerario, no lineal ya que en todo momento los tres espacios se hallaban accesibles, en el que se fueron ocupando todos ellos, libremente y de manera simultánea.

Conclusiones

La norma general de no hacer daño a los demás ni destruir sus producciones o el material, la planificación y organización del juego, y la estructuración del orden espacial y temporal, como pasos previos a la acción, son aspectos que requieren una especial atención al elaborar un proyecto de trabajo con estos niños, como aspectos complementarios que ayudan a la consolidación de su identidad y autonomía, y que facilitan la comunicación, la creación y el acceso a la organización del pensamiento de cara a poder inscribirse en un mundo de relaciones.

La planificación de un proyecto de trabajo a realizar durante el curso debe plantearse en base a la observación sistemática, individual y grupal, según los parámetros psicomotores, durante las sesiones, que permiten apreciar las demandas y necesidades de los niños; así como también en función de los objetivos generales de la práctica psicomotriz: comunicación, creación y operatividad.

Para concluir, como señala J. de Ajuriaguerra en su prefacio a la obra de B. Aucouturier, I. Darrault y J. L. Empinet, *La Práctica Psicomotriz*, ésta «es enteramente una disciplina educativa, reeducativa y terapéutica... que ... no basta con ser conocida; es preciso que sea reconocida en su identidad propia», se trata de una práctica de clara especificidad en el área de la psicomotricidad que requiere: un ajuste a la expresividad del niño, un sistema de actitudes por parte del psicomotricista y una «tecnicidad»; y que constituye un apoyo básico tanto

a las exigencias educativas y pedagógicas como al desarrollo global: físico, afectivo y cognitivo y de la que cabe subrayar el especial alcance compensador que tiene cuando va dirigida a la infancia de sectores sociales marginales, como he podido constatar a través de mi experiencia con este tipo de niños.

RESUMEN

La «Práctica Psicomotriz» de B. Aucouturier nace de una experiencia educativa y terapéutica que ha definido su propio marco teórico, en la que se respeta la totalidad del niño y su ritmo de crecimiento; facilita la expresividad a través del juego, favoreciendo su evolución hacia unos objetivos precisos que suponen un apoyo al itinerario educativo y al desarrollo personal, físico, afectivo y cognitivo. Se centra en la edad de 2 a 7/8 años por ser un periodo excepcional de vivencia unitaria del cuerpo. Se trata de una actividad pre-deportiva que prepara al niño para la posterior práctica del deporte, incluyendo la aceptación de reglas de juego y normas de grupo, manteniendo su autonomía, dentro de la dinámica de las relaciones interindividuales.

Esta práctica, cuando va dirigida a la infancia de sectores sociales desfavorecidos, adquiere un valor compensatorio frente a las carencias de su entorno físico, familiar y escolar, como se ha podido constatar a través de la experiencia llevada a cabo en un casal barcelonés al que acuden los niños en su tiempo libre, a la salida de la escuela. Experiencia en la que por medio de la observación sistemática se elaboró un proyecto de trabajo, una valoración de la intervención y una evaluación de los resultados a partir de las respuestas por parte de los niños a lo largo del curso 1987-88.

Por todo ello se puede considerar que aun cuando se trata de una experiencia concreta, con niños que pertenecen a un contexto socio-cultural definido y que la intervención se realiza dentro de un modelo de institución determinado, ello no impide que pueda generalizarse a contextos sociales y niños de características similares.

SUMMARY

The «Pratique Psychomotrice» by B. Aucouturier was born from an educative and therapeutic experience that has defined its own theory. Children's totality and rhythm of growing are respected. It makes easier the expressivity by playing, helping children's evolution to precise objectives that are a support to educative, self-development, physical, affective and cognitive itinerary.

It's focused on the age of 2-7/8 years old because it's an exceptional period to an unitary vivency of body. It's a pre-sportive activity that prepares children to a posterior sportive practice, including the acceptance of play roles and group

regulations keeping children's autonomy, within dynamics of interindividual relations.

When it's adressed to children of disfavoured social sectors, this practice becomes a compensating value in front of deficiencies of physical, familiar, and educative environment as it was proved by an experience realized in a *casal* (centre) of Barcelona, where children used to go when they finished school's time. In this experience, with systematic observation, it was made a project of work, an evaluation of intervention and results, based on answers of children in the years 1987-88.

Eventhough this experience was made with children of a special culture an society, and in a determined institution, it's possible to generalize to children of similar characteristics.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. (1985). *La práctica psicomotriz*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducción y terapia*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.
- Aucouturier, B. (1984). L'Area psicomotoria. *Pratica Psicomotoria*.
- Aucouturier, B. (1986). L'Imagie del corpo nella pratica psicomotoria educativa. *Pratica psicomotoria*.
- Cartacci, F. (1984). Psicomotricità a scuola. *Pratica psicomotoria*.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Munné, F. (1971). El problema del tiempo libre y las sociedades locales. *Revista del Instituto de Ciencias Sociales*, 17.
- Munné, F. (1980). *Psicología del tiempo libre*. México: Trillas.
- Rota, J. (1987). Aplicació terapèutica de la psicomotricitat. *Perspectiva Escolar*, 118.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Ed. Grijalbo.

