



EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Antonio Mesonero Valhondo

Universidad de Oviedo

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación E.U.

Dirección: C/ Llanes, 4, 2º, dcha. 33207 GIJÓN (Asturias)

Tfno: (Domicilio) 985. 36.83.19 (Móvil) 605.43.99.92

E-mail: mesonero@uniovi.es

INTRODUCCIÓN

Si queremos comprender lo que es, realmente, el “movimiento” para la materia viviente y, especialmente, para el ser humano, nos vemos obligados a contemplar la naturaleza del ser vivo. ¿Qué es el ser vivo? Los seres vivos son, esencialmente, *seres en relación con su medio*. Por tanto, *no se puede entender la vida sin relación*, es decir, sin ese conjunto de respuestas que ofrecen los seres vivos a los distintos tipos de situaciones.

Teniendo en cuenta que el niño se relaciona con su entorno a través del cuerpo, la *relación psicomotriz es la única posible antes de la aparición del lenguaje* y continúa siendo un factor determinante durante los primeros años. En toda la primera infancia, hay una relación tan estrecha entre *motricidad* y *psiquismo* que llegan a confundirse: el niño manifiesta su vida psíquica, su relación con los demás y sus necesidades a través del movimiento.

Si, en toda situación relacional, están siempre presentes el niño, el mundo de los objetos y el mundo de los demás, el desarrollo del niño y su evolución, como indica Vayer (1985), son el *resultado de las interacciones constantes entre*: a) El niño, es decir, su cuerpo, como medio de relación; b) El mundo de los objetos, en el cual evoluciona y ejerce su Yo, y c) El mundo de los demás, en el que se halla inmerso de manera permanente y del que depende, estrechamente, para la satisfacción de sus necesidades vitales y afectivas.

Cuando esas interacciones son favorables, el niño se desarrolla normalmente, pero *esas tres condiciones del desarrollo* del niño nos explican, asimismo, la complejidad de los *problemas* que pueden plantearse en el curso de su evolución:

- a) Puede haber dificultades consigo mismo, es decir, con su propio cuerpo (alteraciones sensoriales o accidentes neurológicos, etc., que obstaculizan su aprehensión del mundo y su relación con los demás).
- b) Las dificultades pueden provenir del mundo de los objetos (pobreza del medio educativo, ausencia o insuficiencia de estimulación, etc.).



EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

- c) Las dificultades pueden tener su origen en el mundo de los demás (el rechazo de los padres, el hospitalismo, los choques afectivos, etc.). Todas esas dificultades son vividas, corporalmente, por el niño.

Por tanto, si, en la interacción de cada niño con su entorno físico y social, hay que buscar *las raíces de la identidad psicológica*, podemos afirmar que la acción motriz contribuye al desarrollo psicológico del niño; pero ese desarrollo global del niño es posible por la mediación de los adultos y sólo puede entenderse dentro de un proceso de comunicación, primero, afectiva y motora, y, después, emocional y verbal. Por eso, el contexto más propicio para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y compañeros. En un contexto de relaciones positivas y afectuosas, las demandas del adulto pueden tener, para el niño, un valor retador y estimulante. Igualmente, se puede decir que el papel de los adultos es crucial en la imagen que el niño construye de sí mismo.

Aunque el movimiento, según Rossel (1969), puede considerarse como una *referencia de relación*, observamos que el cuerpo en movimiento, en su agitación emocional y creadora, no se admite, generalmente. Más bien, constatamos prohibiciones, represiones: "No hagas eso, estate quieto, está mal, eso es feo", etc.

Pues bien, ese movimiento constante a través del cual se expresa el niño en una búsqueda permanente de relación con los objetos y con los demás, ese deseo irreprimible debe tener alguna "*significación*", alguna razón de ser, una finalidad en su evolución. Estamos de acuerdo con Rigal (2006), al considerar que todo movimiento *representa* la concreción de una intención, asociada a una situación particular, y *resulta* de la actividad de un número variable de estructuras nerviosas que combinan, en fases coherentes, intención, memoria y reafirmaciones, en un acto susceptible de conducir a una ejecución motriz adaptada. En esa misma línea, se sitúa Gardner (1993), quien considera la inteligencia cinestésico-corporal como una familia de procedimientos para traducir la intención en acción, siendo la base de la evolución.

La aceptación del significado del movimiento, ya desde los inicios de la vida, es la razón por la que se puede afirmar que *todo el obrar humano es siempre simbólico*, porque posee un sentido que supera lo cuantificable.

1. DESARROLLO DEL TEMA

1.1. VIVENCIA SIMBÓLICA DE LAS DIFERENTES ETAPAS DE INTEGRACIÓN DEL MOVIMIENTO

Pretendemos, en esta exposición, hacer un recorrido reflexivo por las diferentes etapas de la *evolución de la vivencia motriz* (desde el origen hasta las formas más evolucionadas y abstractas) y contemplar, a la vez, las diversas formas de *facilitación* de dicha vivencia o las *dificultades* con que se encuentra el niño, para ir superando dichas etapas evolutivas. De esta forma, esperamos que los educadores —empezando por los padres— adquieran los conocimientos necesarios para ser competentes en su labor educativa.

La *vivencia*, aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es *el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño*, para dominar su cuerpo, el espacio y todas las leyes. Recordando, una vez más, que el "movimiento" es el mejor medio y el más natural de desarrollo personal del niño y que, en cada etapa, tiene un sentido o significado de "comunicación" y "adaptación", se observa un doble tipo de vivencias:

- A nivel tónico-emocional.
- A nivel clónico, estando integradas las tónicas en ellas.



1.1.1. VIVENCIAS A NIVEL TÓNICO- EMOCIONAL.

La primer pregunta que puede surgir es *por qué* las primeras vivencias del niño son a nivel tónico. La *razón* estriba en que el niño nace con un S. N. inmaduro, que no le permite utilizar la motricidad voluntaria, pero con un sistema tónico, perfectamente, desarrollado, tanto a nivel sensitivo como motor. Por tanto, *nada puede integrarse, realmente, al ser, que no pase, primero, por su organización tónico-emocional*.

El “*tono*” es la tensión ligera a la que se encuentra, normalmente, sometido todo músculo, tanto en estado de reposo, como en toda actividad cinética o postural. Wallon (1956) distingue una doble función del músculo: la “*tónica*”, que mantiene en el músculo una cierta tensión y sostiene su esfuerzo, y la “*clónica*”, dirigida al mundo exterior.

La actividad tónica, que está siempre presente, es la base sobre la que se organiza la actividad cinética o clónica; viene a ser el *primer modo de comunicación del niño* con los otros, permitiéndole expresar sus deseos, sus motivos, sus elecciones y rechazos, antes de que las palabras adquieran su significación semántica. Como *parte integrante del diálogo corporal y la comunicación*, el tono es un elemento altamente significativo en cualquier actividad motriz. Ajuriaguerra (1986) ha denominado a este diálogo corporal, comunicativo, “*diálogo tónico*”, el cual hace referencia a los procesos de acomodación que se establecen entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño, siendo la *primera función afectiva que se expresa mediante fenómenos motores* que preludian el posterior diálogo verbal. Este diálogo tónico se constituye en el *lenguaje principal de la afectividad* y, por eso, desempeña un papel decisivo en la adquisición de la noción de vivencia corporal. Al diálogo tónico, siempre presente, se superpone el diálogo tónico-gestual, lo que se traduce en las actitudes, las mímicas, etc.

En el niño, el tono de sus actitudes es, para nosotros, los adultos, *el primer elemento significativo* y, viceversa, nuestro tono, nuestra actitud es la primera palabra que le dirigimos en el diálogo que intentamos establecer. Teniendo esto presente, el trabajo de los padres, primero, y el de los educadores, después, debe basarse en dicho diálogo corporal, usando, para ello, el lenguaje corporal, es decir, el lenguaje del movimiento y la postura, sustentado por el tono. En la medida en que el diálogo corporal *pone en juego la organización tónico-emocional del niño y del adulto*, es posible establecer vínculos apropiados que permitan crear espacios de comunicación.

El niño establece, por tanto, *sus primeros contactos con el mundo* a un nivel preconsciente, a través de la organización muy arcaica de ese sistema tónico, y *encuentra, inicialmente, al otro* y, especialmente, a la madre, también, a ese nivel de organización tónico-emocional. Para Lapierre y Aucouturier (1983), encontrar al otro es, a este nivel: 1) encontrar una sensación táctil (la piel), pero, asimismo y de manera muy especial, es 2) encontrar un contacto con el movimiento del otro, con la organización tónica de otro ser viviente. Según Wallon (1947; trad.1980), el ser humano lleva en sí, desde su nacimiento, los medios y la necesidad de una relación con el mundo, pero, contrariamente al animal que ajusta sus reacciones a las situaciones del mundo físico, *la relación del niño va a ser, primeramente, una relación con el otro*. De ahí que la calidad de esa relación va a tener una influencia determinante sobre el desarrollo funcional del niño, y, también, ese desarrollo funcional va a tener incidencias sobre las posibilidades de establecer intercambios con los demás.

Únicamente, el *acuerdo de las pulsiones tónicas* puede crear esa comunicación “fusional” necesaria para la seguridad afectiva del niño. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Esos primeros contactos tónicos, especialmente, con la madre, son siempre vivenciados, por el niño, de manera satisfactoria y segura? La experiencia nos indica que: a) Si un niño ha sido deseado y querido, habrá buenas relaciones afectivas; b) Si no ha sido deseado y, encima, llega en mal momento, podemos imaginarnos las posibles relaciones psicoafectivas madre-bebé.

**EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS**

¿Cómo se manifiestan esas vivencias a nivel tónico?

➤ **El niño adopta una actitud de querer ser el objeto de deseo del otro**

Dada su dependencia total de la madre (en la satisfacción de sus necesidades biológicas y afectivas) el niño vive una *relación de objeto pasivo*. ¿Cómo sucede eso? A través del gesto material y por medio del Sistema Tónico pasa toda la comunicación afectiva, todo el deseo de comunicar del otro, todo el placer del otro. *Privado* del “deseo del otro”, el niño puede morir. Esto viene probado por la *depresión anaclítica* del recién nacido, que afecta a los lactantes en los orfanatos. Si bien reciben todos los cuidados materiales, no suelen encontrar el contacto afectivo que necesitan. Según Spitz (1958), la depresión anaclítica se refiere a las alteraciones que, clínicamente, evocan las de la depresión en el adulto y que sobrevienen, progresivamente, en el niño separado de su madre, tras haber tenido una relación normal con ella, al menos durante los seis primeros meses de su vida.

Esa actitud puede observarse, también, en todo el Ciclo Vital. Querer ser el “*objeto de deseo del otro*” es una actitud que encontramos, con bastante frecuencia, en las situaciones espontáneas de la vida: es la “espera” y la “demanda” de una invitación al intercambio, *demanda* a través de la “mirada”, el “gesto”, la “mímica”, la “inmovilidad”; esperar que el otro venga a mí (Lapierre y Aucouturier, 1983) y donde lo más importante no es el “escoger”, sino el “ser elegido” (esto se puede observar, por ejemplo, en el tratamiento de pacientes y en los niños, en situación educativa, en donde aparece, de manera evidente, el placer de recibir, pasivamente, vivenciado en un plano simbólico).

➤ **Salida de la simbiosis tónico-afectiva con la madre**

Como el niño camina hacia la independencia, hacia la autonomía afectiva (madurez), debe salir, progresivamente, de esa simbiosis tónico-afectiva con la madre. Para ello, tiene que aceptar su ausencia. Pero la ausencia del “otro” provoca angustia y ésta, únicamente, puede ser superada por el *símbolo de su presencia*. ¿Cómo? Mediante el *objeto transicional*: ese objeto que la madre da al niño, después de haberlo cargado de afectividad con su contacto (por ejemplo: peluches, ositos, lazos, etc.). Esos objetos simbolizan la presencia de la madre y dan seguridad al niño. También se observa en los animales, cuando el dueño está ausente y éste le dejó alguna prenda suya. Lapierre y Aucouturier (1983) citan el caso de un lactante, separado de su madre, cuya anorexia desapareció en cuanto le trajeron una prenda de vestir de su madre, impregnada con su olor.

Igualmente, este estadio de “objeto transicional” es revivenciado, a menudo, simbólicamente, no sólo por el niño, sino, también, por el adulto. A ello se lo denomina “*vivencia afectiva del objeto*” (cualquier objeto recibido de una persona querida es símbolo de su presencia y, por eso, suele ser tan apreciado).

1.1.2. ACTIVIDADES CLÓNICAS. INTEGRACIÓN DE LAS TÓNICAS

La maduración del Sistema Nervioso permite al bebé salir de ese estado de dependencia total, de ese estado de objeto. Por tanto, a las actividades tónicas se van a superponer las actividades “clónicas”, “voluntarias”, quedando integradas las primeras en las segundas. Ahora bien, las modulaciones tónicas van a constituir el *telón de fondo* de toda actividad clónica. Este componente tónico del movimiento voluntario es el que le da su carga emocional, su personalidad, su estilo y va a ser percibido como *mensaje afectivo*.

La función cinética o clónica - que se refiere al lenguaje de la acción -, posee una *significación*, sensiblemente, diferente a la función tónica - que hace referencia al lenguaje de las actitudes y de los gestos -, ya que, a través de ella, *se elabora y se estructura el conocimiento*.

Hay un momento decisivo en el desarrollo del niño, que es el “*primer acto voluntario*”. “*Coger*” ya no es recibir. ¿Qué significado tiene “coger”? Ese “coger” es:

- La primera manifestación de un ser que se afirma como sujeto.
- La elección, el nacimiento de un pensamiento consciente, informulado, pero expresado en acto.
- El descubrimiento de un poder sobre los objetos, sobre el mundo y sobre el otro.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

- El placer de la acción, de dar movimiento a los objetos, de modificar su forma, de hacer ruido con ellos, de tirarlos, desplazarlos, etc.
- El origen del juego, que es investimento en la acción (Lapierre y Aucouturier, 1883).

En relación con este significado de “coger”, aparecerá la primera manifestación de las vivencias, a nivel clónico:

➤ **Deseo de ser reconocido como sujeto.**

A partir del momento en que el niño ha descubierto su “poder de actuación”, su poder de acción sobre los objetos y los demás, *quiere ejercerlo*. Eso le lleva al deseo de ser reconocido como “sujeto actuante” y “libre” y no ya como objeto.

➤ **Vivencia del cuerpo**

A través de ese juego con los objetos y en una dialéctica permanente entre el yo y el medio, *descubre el niño su cuerpo*, como medio de acción, como intermediario obligado entre él y el mundo. Descubre el placer de jugar con sus manos, con sus pies y, luego, con todos sus segmentos. Descubre, asimismo, el placer de modificar la forma de su cuerpo y, luego, el de desplazarlo. Es el placer de vivenciar su cuerpo, el aprendizaje progresivo de un “dominio de su cuerpo” a través del juego corporal (ahí empieza la construcción inicial de su Esquema Corporal: en ese conocimiento vivenciado de su cuerpo). Aproximadamente, hasta los tres primeros años de la escuela elemental, los niños viven todavía ese estadio de exploración del mundo a través del movimiento de su cuerpo.... que llamamos agitación (Lapierre y Aucouturier, 1983). Pretender “reprimir” esa agitación con el silencio, la inmovilidad y el empobrecimiento de las experiencias motrices espontáneas, relacionadas con los objetos, el espacio y el otro, parece un grave error, pues representa *privar al niño de su medio de desarrollo más auténtico*.

➤ **Vivencia del objeto**

El interés fundamental del niño, en estas edades iniciales, es “vivir con los objetos” y el movimiento. ¿Por qué? Ya hemos indicado que el movimiento es el medio más auténtico de desarrollo, y él se ha convertido en *actor*, en protagonista de su propio desarrollo.

En ese contacto con los objetos, va extrayendo sus cualidades, sus propiedades, etc., constituyendo todo ello la “base del pensamiento”. Por eso, camina “del acto al pensamiento”, yendo, después, “del pensamiento al acto”. La exploración y el descubrimiento del mundo es, en principio, una *exploración motriz*: es necesario tocar, manosear, desplazar los objetos, tirarlos, recogerlos, subirse encima, mantenerse dentro, debajo, para “aprender” las formas, las dimensiones, las direcciones, las orientaciones, las superficies, los volúmenes y descubrir las estructuras. No hay que perder de vista que la “novedad” es una fuente de estimulación, especialmente, para los niños pequeños. En ciertos momentos, ese movimiento *se detendrá* y el cuerpo y el objeto se inmovilizarán durante un instante. Esto sucede siempre que el niño ha descubierto una estructura de la que él toma más clara consciencia. La exploración, es también, una respuesta adaptativa, ya que ayuda a los niños a convertirse en seres humanos competentes, confiados e independientes.

Vivenciar el objeto es, también, *invertirlo de lo imaginario*, utilizarlo para expresar esos fantasmas, de los cuales nacen las primeras estructuras, las “*primeras construcciones*”, tales como: la casa, el muñeco, el pájaro, la flor, el sol, el coche, toda la imaginación simbólica de la infancia, que encontramos, también, en el grafismo. El objeto es, asimismo, *relación con el otro*. En principio, puede ser medio de agresión, más o menos simbólico, pero se va convirtiendo en medio de intercambio, de acción en común.

➤ **Vivencia del espacio**

A través de esa actividad motriz, en la que el niño se siente sujeto, descubre, asimismo, el espacio. ¿Cómo sucede? Su *primera conquista* de un espacio al que él no puede acceder, corporalmente,

**EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS**

se efectúa mediante la *proyección a distancia de los objetos*: La trayectoria del objeto es la prolongación de su gesto. Por eso, se denomina "*espacio gestual*", ya que viene a ser la "ampliación de su espacio de acción". Esta proyección del movimiento, lejos de él, es lo que le permite "salir de su cuerpo" y estar en el espacio (en el mundo). El objeto, por tanto, materializa, la *proyección del Yo en el espacio*. ¿Qué significado tiene esa proyección? Viene a ser la *base fundamental de todo deseo de expresión y comunicación*. Por ejemplo: el niño que guarda un objeto, apretado contra su cuerpo, es un niño que rehúsa abrirse al mundo y, posiblemente, tendrá dificultades de expresión en todos los planos. A través de esas situaciones de proyección, el niño va descubriendo, también, las "*direcciones*".

Para Lapiere y Aucouturier (1983), en esa proyección del Yo, más allá de sus límites corporales, reside, también, la *significación simbólica del ruido* o *espacio sonoro*. El sonido, sea producido por emisión vocal o por acción sobre el objeto, es, como el gesto, una *proyección simbólica del Yo en el espacio*. El ruido, más aún que el gesto, llena el espacio de su presencia, da volumen a su presencia: es "afirmación de sí", conquista de un espacio sonoro. A los niños les encanta el ruido, pero molesta a los adultos, lo cual origina que sea *vivenciado*, enseguida, como una "agresión" y "culpabilizado".

➤ **Encuentro con el obstáculo y la prohibición**

Muy pronto, en su evolución, el niño se encuentra con *obstáculos*, *resistencias* y *oposiciones*, por parte de los objetos y de los demás. Ante este hecho, el niño *reacciona* con una "agresividad primaria", que es, simplemente, la afirmación de su deseo de existir a través del movimiento. ¿*Qué hacer ante dichas reacciones?* Respetarlas y orientarlas, socialmente, en vez de culpabilizarlas.

Es muy importante que el niño constate o experimente, pronto, la "oposición de lo real" a la realización de sus proyectos, ya que tiene un *componente educativo* bastante claro: aceptar la limitación de su poder, la frustración. Por eso, conviene que, poco a poco, vaya aprendiendo la "paciencia" y la "perseverancia", a través de sus dificultades, las cuales asegurarán la perennidad del deseo. La "hiperprotección" es perjudicial, porque retarda esa confrontación con lo real (el niño hiperprotegido, ante cualquier dificultad, esperará, pasivamente, la ayuda del adulto). Este aspecto de "confrontación con lo real" se halla siempre presente en *el juego libre con los objetos* (p.e.: el balón que se escapa, que no va donde él quiere, o el equilibrio imposible, la construcción que se desmorona, el objeto demasiado pegado o demasiado pequeño, o que no tiene la suficiente solidez para lo que pretende hacer).

Pero el niño, en la realización de sus deseos, no *encuentra*, solamente, obstáculos materiales, sino, también, la *prohibición*, el *rechazo*, y el *juicio del adulto*; es decir, el adulto no se contenta con prohibir, sino que siente la necesidad de justificar esa prohibición con un enjuiciamiento moral: "está mal", "no se hace", "eres malo", "no te quiero", etc. Y esas apreciaciones verbales, acompañadas de la mímica correspondiente, son, a menudo, reforzadas por actos: castigo o recompensa. A partir de ese juicio, el niño descubre la culpabilidad.

Hemos de tener en cuenta que las *modificaciones superficiales del comportamiento* que pueden obtenerse, no modifican, en nada, las pulsiones y conflictos internos, pudiendo acabar todo ello en somatizaciones o desplazamiento de los síntomas internos. La *coexistencia del deseo y del temor* mantendrá, en el niño, un estado de ansiedad y dependencia. En el fondo, se está reforzando el Super-Ego y eso no educa el Yo consciente y libre.

La prohibición moral, impuesta y preferida por el adulto, es vivenciada por el niño como una amenaza de *rechazo*. Esta amenaza es la base misma del chantaje afectivo que el adulto ejerce constantemente, de forma más o menos inconsciente, sobre el niño. Entonces, para eludir esa amenaza, es necesario prohibirse uno mismo el acto condenado e, incluso, el deseo de ese acto. Así nace la "culpabilidad del deseo". Ese "Super-Ego" rígido bloqueará, por tanto, cualquier posibilidad de expresión auténtica y espontánea.

Dados los obstáculos con que se encuentra la afirmación de sí, a través de la acción, no tiene nada de extraño que esta presencia activa pueda aparecer como penosa, peligrosa o culpable. De ahí el rechazo del deseo de afirmación, de acción y de vivir, y la aparición de un deseo regresivo de retorno a la



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

seguridad afectiva, a ese estado de objeto, de pasividad, donde no es necesario afirmar su presencia. Esta búsqueda inconsciente de la ausencia puede encontrar una expresión simbólica en distintas actitudes sintomáticas, tales como: la *inhibición*, la *pasividad* o la *pereza*, que son ausencia de acción, o en la *inatención*, que es ausencia de recepción. En el fondo, es el rechazo de toda expresión auténtica que pudiera ser juzgada.

2. DISCUSIÓN

La psicomotricidad ocupa un lugar muy importante en la educación infantil, ya que está totalmente demostrado que, sobre todo, en la primera infancia, hay una gran interdependencia en los desarrollos motores, afectivos e intelectuales. Por tanto, hasta los 7 años, aproximadamente, entendemos que *toda la educación es psicomotriz*, porque todo el conocimiento y aprendizaje parte de la propia acción del niño/a sobre el medio, los demás, y las experiencias que recibe no son áreas estrictas que se pueden parcelar, sino manifestaciones diferentes, aunque interdependientes de un ser único.

En la acción del niño, se articula toda su afectividad, todos sus deseos, pero, también, todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización. Por tanto, esa globalidad del niño, manifestada por su acción y movimiento, que le liga emocionalmente al mundo, debe ser comprendida como el estrecho vínculo existente entre su estructura somática y su estructura afectiva y cognitiva.

Si el niño es puro movimiento; si el movimiento es su *manera de aprender*, conociendo los pasos que sigue en su evolución motriz, le podremos ayudar a evolucionar en su desarrollo personal, pues *cada uno de los movimientos que realiza, tiene un sentido subjetivo*, y el sentido es como cada niño “vive” ese movimiento. Por tanto, si consideramos que el niño es el protagonista de su propio aprendizaje, que es un ser lleno de posibilidades y potencialidades, que se expresa y se comunica con todo su cuerpo, entonces es *indispensable suscitar su actividad espontánea*, apoyándonos en sus necesidades (pues lo que se aprende, va a depender de lo que, realmente, se ha vivido y del carácter de esa vivencia), y brindar a los niños de esas edades la posibilidad de experiencias psicomotrices variadas con el fin de optimizar su desarrollo.

A tenor de lo expuesto y revisada la bibliografía especializada en el tema, podemos manifestar que, durante los últimos años, se ha acrecentado el *interés del papel del desarrollo psicomotor en el proceso educativo de los niños, viéndose que este desarrollo tiene una profunda influencia en el desarrollo general*, sobre todo, en los periodos iniciales de la vida y primeros años. Wallon (1956) indica, a este respecto, que el tono muscular, la postura y el movimiento son las primeras formas de comunicación humana con el medio; igualmente, considera que el niño se construye a sí mismo a partir del movimiento. Para Vayer (1983), el niño accede a la existencia a través de las comunicaciones o intercambios que realiza con el mundo que le rodea, y es, a través de su acción, como aprende ese mundo, siendo, pues, la acción el primer modo de comunicación niño-mundo. Así mismo, para Quirós y Schrager, (1979), los procesos de aprendizaje humano se establecen sobre el sistema tónico-postural y la actividad motriz coordinada e intencional. Gardner (1993), en su teoría de las inteligencias múltiples, señala la existencia de una inteligencia “cinestésico-corporal”, que se refiere al control del cuerpo, de objetos y situaciones, comprometiendo movimientos globales o movimientos finos de los dedos y produciendo acciones altamente diferenciadas con fines expresivos o intencionales. Por eso, el movimiento es considerado como *un facilitador primario del desarrollo motor, afectivo y cognitivo, que, en estas edades, se encuentran estrechamente interrelacionados*, y cualquier alteración que afecte al desarrollo psicomotor será, potencialmente, generadora de una discapacidad de aprendizaje. En toda la primera infancia, hay una estrecha relación entre *motricidad y psiquismo* (aspecto reiterado en Wallon, Piaget y Gesell). El niño manifiesta su vida psíquica, su relación con los demás y sus necesidades a través del movimiento.



EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Frostig y Maslow (1984) consideran que, sin experiencias psicomotrices apropiadas, algunos niños no se desarrollarán como sería de esperar. Es tarea educativa, por tanto, brindar a los niños de estas edades la posibilidad de experiencias psicomotrices variadas, con el fin de optimizar el desarrollo. Para McClenagan y Gallahue (1985), los periodos de la niñez temprana y media son críticos para el desarrollo de habilidades motrices elementales, muchas de las cuales se tienen que integrar, posteriormente, en habilidades más complejas, que son necesarias para poder participar en diversas actividades, como las deportivas y recreativas. Vygotsky (1986) y Wallon (1956) destacan la importancia de los mediadores sociales y culturales en el desarrollo motor. Para Wallon, el acto motor, en el niño, depende del medio social, es decir, de la motricidad de los adultos: es el adulto quien guía, inteligentemente, la mano, la voz, las actitudes del niño, etc., y, mediante la activación de esos estímulos externos, el niño evoluciona hacia su experiencia individual propia. Vygotsky, siguiendo esa misma línea, afirma que el acto motor del niño comienza con la alocución verbal de la madre y termina con las propias acciones del niño. Ello quiere decir que el niño debe, al principio, subordinarse a la instrucción verbal del adulto, para, en las etapas posteriores, estar en condiciones de convertir esa actividad "interpsicológica" en un proceso interno, "intrapsíquico", de autorregulación. Según Chokler (1988), los organizadores que promueven, estimulan y facilitan el desarrollo psicomotor, son: el apego, la exploración y la comunicación.

Son muchos los autores que abogan por una adecuada intervención educativa en el desarrollo psicomotor, como el *camino más eficaz para prevenir problemas* del desarrollo (Aranda, 1996; Evans, 1987, etc.), ya que, a través de su movimiento y sus acciones, el niño entra en contacto con personas y objetos con los que se relaciona de forma constructiva. Estamos de acuerdo con Fonseca (1996) al indicar que, a través del movimiento (acción), es como el niño integra los datos sensitivos-sensoriales que le permiten adquirir la noción de su cuerpo y la determinación de su lateralidad, estructuras que aseguran la estabilización del universo vivido, y una mejor adaptación a las exigencias de los aprendizajes escolares básicos.

Rogers (1949) señala que los únicos conocimientos que pueden influenciar el comportamiento de un individuo son los que él descubre por sí mismo y de los cuales se apropia. Por eso, para él, "ser consciente" es vivir plenamente una experiencia para encontrar la mejor adaptabilidad. Para facilitar tal vivencia, Rogers considera que los padres y educadores deberían adoptar una actitud de respeto, de aceptación del niño, tal y como es, confiando en sus potencialidades y creando un clima en el que no se perciba una evaluación externa.

Lapierre y Aucouturier (1983), en relación a este tema de comunicación, se hacen la siguiente pregunta: ¿Cómo preservar ese deseo de movimiento, de acción del niño, permitiéndole el acceso a la creatividad y, luego, a las formas más simbólicas de la acción, como la expresión plástica, verbal o matemática, que son los movimientos del pensamiento? Ese es - o debería ser - el objetivo constante de la educación, que pretende el desarrollo integral del individuo.

3. CONCLUSIONES

En consonancia con el objetivo propuesto en esta comunicación y teniendo en cuenta nuestra experiencia profesional y la bibliografía especializada, llegamos a las siguientes conclusiones:

1ª) Teniendo en cuenta que el niño comienza su relación con el entorno a través del cuerpo, *la relación psicomotriz es la única posible antes de la aparición del lenguaje* y continúa siendo un factor determinante durante los primeros años. De ahí que el movimiento sea *el mejor medio y el más natural* que tiene el niño para desarrollarse psicológicamente.

2ª) En cada etapa de la vida, el movimiento (la acción) *tiene un sentido y significado* de "adaptación" y "comunicación", que está en consonancia con el desarrollo de la inteligencia de Piaget, al ser ésta una forma peculiar de adaptación.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

3ª) A cada etapa de integración psicoafectiva del movimiento corresponde, en efecto, actividades simbólicas, cuya comprensión, evolución y explotación constituyen la esencia misma de toda acción educativa. Ahora bien, nada puede integrarse, realmente, al ser que no pase primero por su organización tónico-emocional.

4ª) La actividad tónica, por tanto, es la base sobre la que se organiza la actividad clónica, viniendo a ser el primer modo de comunicación del niño con los otros.

5ª) El diálogo corporal pone en juego la organización tónico-emocional del niño y del adulto, por lo que es posible establecer vínculos apropiados que permitan crear espacios de comunicación.

6ª) En el niño, el tono de sus actitudes es, para nosotros, los adultos, el primer elemento significativo y, viceversa, nuestro tono, nuestra actitud es la primera palabra que le dirigimos en esos diálogos.

7ª) La aceptación del significado del movimiento, ya desde los inicios de la vida, es la razón por la que se puede afirmar que todo el obrar humano es siempre simbólico, porque posee un sentido que supera lo cuantificable.

8ª) El niño realiza su proceso de maduración y aprendizaje con todas las vivencias que tenga, tanto en casa como en la escuela y otros ambientes, y las personas que han de colaborar en este fin, han de ser aquellas que se relacionen con el niño, especialmente, los padres y educadores.

9ª) Los niños van a buscar esa vivencia emocional en situaciones y acciones espontáneas, caracterizadas por un interés en vivenciar su cuerpo en relación con el exterior. Por eso, es indispensable suscitar, en él, la actividad espontánea, apoyándonos en sus necesidades, pues lo que se aprende va a depender de lo que realmente se ha vivido y del carácter de esa vivencia.

10ª) La vivencia es un hecho objetivado por cierto comportamiento, cuyo movimiento expresa, simbólicamente, las pulsiones y conflictos de la persona. Por tanto, si los padres y, especialmente, la escuela fabrican inadaptados, es porque, en lugar de aceptar esa dinámica del deseo y ayudarla a evolucionar, lo que hacen es rechazarla, además de culpabilizarla, no dejando otra solución a la expresión de las pulsiones que el síntoma.

11ª) La acción motriz contribuye, pues, al desarrollo psicológico del niño; pero, ese desarrollo global del niño es posible por la mediación de los adultos y sólo puede entenderse dentro de un proceso de comunicación, primero, afectiva y motora, y, después, emocional y verbal. En un contexto de relaciones positivas y afectuosas, las demandas del adulto pueden tener, para el niño, un valor retador y estimulante. Igualmente, se puede decir que el papel de los adultos es crucial en la imagen que el niño construye de sí mismo. De esta forma, el movimiento o acción motriz, en el niño, no es un medio aislado de adaptación, sino un elemento del conjunto, que constituye su expresión humana en desarrollo, como resultado de la integración social progresiva.

12ª) El niño no nace con una motricidad dispuesta para realizar funciones ideacionales; más bien, se construye a sí mismo a partir del movimiento: comienza yendo del acto al pensamiento para, posteriormente, invertir el proceso: del pensamiento al acto. Por tanto, el movimiento, como medio de exploración, posibilita el procesamiento de la información del medio, constituyéndose, así, en el origen del pensamiento.

13ª) La prohibición del movimiento, impuesta por los adultos, es vivenciada por el niño como una amenaza de rechazo, y para evitarla, se prohíbe el acto condenado e, incluso, el deseo de ese acto, naciendo, así, también, la culpabilidad del deseo.

14ª) La tarea primaria de los padres, en estas edades iniciales, es la de proporcionar un entorno social que promueva la seguridad y confianza del niño, las cuales aumentarán la exploración, la curiosidad, la solución de problemas, el juego y las relaciones con los compañeros. Ese entorno le permitirá abrirse más al mundo. Posteriormente, los educadores deberán completar esta tarea para seguir contribuyendo a un desarrollo más armonioso.

Volvemos a reiterar nuestra esperanza en que, tras esta exposición, los educadores, empezando por los padres, hayan adquirido los conocimientos necesarios para ser competentes en su labor educativa.

**EVOLUCIÓN DE LA VIVENCIA MOTRIZ: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS****4. BIBLIOGRAFÍA**

- AJURIAGUERRA, J. (1986): "Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico y postural y a las formas precoces de comunicación". *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 23, 17-34.
- ARANDA, R. (1996): *Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil*. Madrid: Escuela Española.
- CHOKLER, M. (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco
- EVANS, E. (1987): *Educación infantil temprana*. México: Trillas.
- FONSECA, V da (1996): *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- FROSTIG, M. y MASLOW, P. (1984): *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- GARDNER, H. (1993): *Multiple intelligences*. Neu York: Basic Books.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1983): *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980): *El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- McCLENAGHAN, B. y GALLAHUE, D. (1985): *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- QUIRÓS, J. y SCHARAGER, O. (1979): *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- RIGAL, R. (2006): *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.
- ROGERS, C. (1949): "The attitude and orientation of the counselor in client-centered therapy". *J. Consult. Psycolog.*, 13, 82-94.
- VAYER, P. (1983): *El diálogo corporal*. Madrid: Científico-Médica.
- VAYER, P. (1985): *El niño frente al mundo*. Madrid: Científico-Médica.
- VYGOTSKY, L. (1986): *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En L. VYGOTSKY; A. LURIA et al.: *Psicología y pedagogía*. Madrid, Akal.
- WALLON, H. (1942; trad. 1978): *De l'acte á la pensée*. Buenos Aires: Psique.
- WALLON, H. (1947; trad. 1980): *L'évolution psychologique de l'enfant*. Barcelona: Grijalbo.
- WALLON, H. (1956): "Importance du mouvement dans le developpment psychologique de l'enfant". *Enfance*, 9, 1-14.

Fecha de recepción: 8 febrero 2010

Fecha de admisión: 19 marzo 2010