

Myrtha Chokler

PROYECTO
AUTONOMÍA



ACERCA DE LA PRÁCTICA

PSICOMOTRIZ DE BERNARD AUCOUTURIER

CENTAURO
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



ACERCA DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ DE BERNARD AUCOUTURIER

Centauro Editores S.A.C.

Autora

Myrtha Chokler

Edición 2015

© Centauro Editores S.A.C.

© Derechos Reservados. Centauro Editores S.A.C.

© Derechos de Artes Gráficas: Centauro Editores S.A.C.

© Derechos de Edición: Centauro Editores S.A.C.

Editor General

Óscar Zevallos García

Directora Pedagógica

Adela Adriana Arroyo Valcárcel

Diagramación

Jesús Campos Suárez

Diseño de carátula

Jesús Campos Suárez

Correctora de textos

Cecilia Otálora

Centauro Editores S.A.C.

Jr. Luis Varela y Orbegoso N° 565

(Ex. Huáscar), Surquillo, Lima, Perú

Teléfono 444-0900

www.centauroediciones.com

Impreso en el Perú

Primera edición: Diciembre 2014

Tiraje: 1500 ejemplares.

Preprensa e impresión:

Talleres Gráficos Paulina S.A.C.

Jr. Luis Varela y Orbegoso N° 565. Surquillo, Lima - Perú

Diciembre 2014

Registro de proyecto editorial: 31501411400921

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2014-16621

ISBN: 978-612-4204-80-7

CENTAURO sigue:



Para que todos aprendan y nadie se quede atrás
RUTAS DEL APRENDIZAJE

CENTAURO respeta la ley:

Ley 29694

Ley 29839

PROYECTO 
AUTONOMÍA

ÍNDICE

Palabras preliminares	5
Capítulo 1	
Principios de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier	10
Capítulo 2	
Los instrumentos teóricos y técnicos del psicomotricista	22
Capítulo 3	
Introducción a la práctica clínica, de ayuda o terapéutica	30
Capítulo 4	
La observación como condición e instrumento de conocimiento y de elaboración de estrategias de intervención	34
Capítulo 5	
La expresión de las dificultades de maduración del niño	72
Capítulo 6	
La observación en el marco familiar	96
Capítulo 7	
Referencias para la detección de las dificultades del niño en la escuela	106
Epílogo	
El arte de la Psicomotricidad	127
Anexo	133

Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier, en el camino del encuentro con la Psicomotricidad Operativa

Palabras preliminares

Aún más que por su trayectoria brillante, desde que revolucionara con su Bruno, la *Simbología del Movimiento* y *El Cuerpo y el Inconsciente*¹, la psicomotricidad de los últimos 35 años, es por su apertura, su generosidad para mostrar su trabajo, por la calidez respetuosa con que nos ha recibido siempre en Tours, en su laboratorio personal de la sala de psicomotricidad del Palais de Sports, por los momentos de elaboración compartida, de cuestionamientos y de dudas, por su persistente actitud productiva y crítica, que interroga y se interroga, cuestiona y recrea desde sus prácticas, sus fundamentos teóricos y sus dispositivos técnicos, abriéndose a las ideas de otros, reflexionando, integrando y recreando, transformando y transformándose, **Bernard Aucouturier** es para nosotros el paradigma del “**Maestro**”.

En un camino de búsqueda y construcción compartimos con él una concepción de la *Educación como experiencia de encuentro, de afectación recíproca y de confianza*.

Al iluminar el viejo escenario de la pedagogía y con los avances en psicología fueron brotando otros contornos, nos aparecieron nuevas figuras, aspectos que no veíamos, que antes estaban a oscuras. No sabíamos que existían esos otros claroscuros, esos relieves imprevisibles, esas facetas desconocidas.

Emergieron así ideas movilizadoras, provocadoras, en la pedagogía del asombro, de la diversidad, de la invención que confluyeron con la Práctica

1. En co-autoría con André Lapierre.

Psicomotriz de Bernard Aucouturier, quien, desde 1981, hasta la fecha, nos vino ofreciendo sus ideas, su práctica, su experiencia y su presencia innovadora en el campo de la psicomotricidad, nutriendo generaciones de psicomotricistas en Argentina y en tantos países de nuestra América.

El trabajo de capacitación permanente, de supervisión, de formación personal que llevara a cabo inicialmente en FUNDARI, luego en la Universidad de Cuyo, en Mendoza y en muchas instituciones de Latinoamérica, así como en Europa, ha permitido fundamentar, precisar y elaborar una Práctica Psicomotriz que se identifica por su originalidad, por la especificidad de su encuadre, por los dispositivos que utiliza, por la direccionalidad de su acción y en particular por el ajuste de su técnica del principal instrumento, verdadera vía regia de la intervención, la resonancia tónico-emocional recíproca entre el psicomotricista y el niño, que él tan bien pusiera en práctica, afinara y teorizara.

Marco conceptual para una práctica original
“El aprendizaje solamente es tal si es activo y no pasivo”
(Karl Popper)

Niños y niñas, desde el inicio, viven imperiosamente su motricidad y, ejerciéndola, no sólo se mueven, se ejercitan, se desplazan o toman objetos, sino que descubren, experimentan, conocen, comprenden, es decir, fundamentalmente en esos momentos ellos y ellas comunican y aprenden.

La motricidad es inherente a su “ser del mundo en el mundo” y así se convierte, ante la mirada atenta de otro –sensible– en *expresividad motriz*², que se constituye en la *vía privilegiada de acceso a la historia del sujeto y a las representaciones mentales que promueven y sustentan el discurso de su acción*³.

2. Concepto aportado por Bernard Aucouturier.

3. Chokler; M, (2000) Tesis doctoral “L’engendrement de la subjectivité”. École des Hautes études en Sciences Sociales. Universidad París VI.

Discurso que teje la trama narrativa de su **ser siendo autor, co-autor y protagonista en la acción, en la emoción, el pensamiento y la palabra**, con otros, por otros, para otros y también contra otros.

Un esquema conceptual es un aparato de mirar y de pensar de manera coherente y operativa. (No hay nada más práctico que una buena teoría dijo Kurt Lewin)⁴:

En la búsqueda del sentido del cuerpo y del movimiento nos aparece evidente que toda acción humana emerge de la confluencia de complejos sistemas anatomofisiológicos, psicológicos y sociales.

Cuerpo en movimiento, cuerpo del espacio y del tiempo, creador del gesto, mirada, contacto, origen de los vínculos y estructura de base de la génesis de la subjetividad.

La Psicomotricidad Operativa, reconociendo como base la Teoría de Los Organizadores del Desarrollo⁵, constituye entonces un cuerpo conceptual que estudia al hombre desde esta articulación intersistémica, codificando y decodificando el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en sus relaciones en el mundo. Desde esta perspectiva, la Psicomotricidad Operativa se integra en una disciplina científica, la **Neuropsicosociología del Desarrollo**⁶.

4. Citado por el psiquiatra y psicoanalista argentino, E. Pichon Rivière, creador de la Escuela Argentina de Psicología Social y de los Grupos Operativos. Kurt Lewin fue un psicólogo de origen polaco, nacionalizado estadounidense, creador de la interesante Teoría del Campo en la determinación de la conducta humana.

5. Chokler; M. (1988) *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor. Del mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

6. Chokler M. (1998) "Neuropsicosociología del desarrollo, marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana", *La Hamaca* N° 9, Fundari, Buenos Aires.

Epistemología convergente

La **Neuropsicosociología del Desarrollo**, como **integración inter y transdisciplinaria** surge necesariamente de una convergencia y articulación epistemológica que reconoce la complejidad de los fenómenos del desarrollo humano, de la constitución de la subjetividad y de la policausalidad de la conducta en cada estadio y en cada contexto.

La Neuropsicosociología es una concepción dialéctica del desarrollo, que se nutre básicamente de los avances de las ciencias biológicas, desde la perspectiva de las neurociencias actuales, de los aportes de la Antropología, la Sociología y la Historia para comprender las características del sujeto como emergente histórico social, en transformación permanente, en su contexto material y cultural.

Integra, de la misma manera, los avances de la Psicología actual reconocida necesariamente como Genética y Social, dadas las características evolutivas de la estructura y la dinámica social del hombre desde los aportes de Henri Wallon, de Emmi Pikler, y del psicoanálisis con Enrique Pichon Rivière y D. Winnicott entre tantos otros referentes teóricos.

Reconocemos así mismo los aportes de la Semiótica y de la Psicosemiótica de Ivan Darrault Harris a quien conocimos a través de su trabajo y publicaciones con Bernard Aucouturier, dando cuenta en particular de los procesos de producción de signos y símbolos y de sentido con los que se despliega la acción y la relación en la Práctica Psicomotriz.

Al mismo tiempo, esta particular concepción de la relación educativa, preventiva y terapéutica ha aportado una mirada más amplia de los procesos subyacentes en la motricidad infantil y ha brindado una serie de recursos técnicos que enriquecieron el campo de otras disciplinas implicadas en el desarrollo, en la salud y en la pedagogía, reconociéndolos como instrumento para el conocimiento profundo y la comprensión de la dinámica psicológica del niño a través de la vía sensoriomotriz.

Desde esta perspectiva hemos seleccionado una serie de ideas y trabajos realizados a partir de los cursos, conferencias y diferentes publicaciones que Bernard Aucouturier nos ha transmitido a lo largo de tantos años de intercambio y aprendizaje y que nos han motivado reflexiones, cambios actitudinales, reestructuración de estrategias y tácticas de abordaje de la cada vez más compleja y pluridimensional problemática educativa y clínica.

Hemos tomado entre otras, las ediciones del Grupo de Estudios de la Práctica Psicomotriz de Tours así como las traducciones, adaptaciones, reescrituras y articulaciones que realizamos con conceptos vertidos en sus seminarios en Buenos Aires, Mendoza, Tierra del Fuego, en los Stages Internacionales de la ASEEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz) que él creara, en los que FUNDARI participó regularmente por más de 15 años, integrándolos con elaboraciones propias.

Este texto, editado originariamente por Ediciones Ariana, Buenos Aires, revisado y actualizado, formó desde entonces, parte de una serie de publicaciones que apuntaron a poner a disposición de psicomotricistas, educadores, estudiantes y otros profesionales, un material de interés, con el objetivo de promover la difusión y el debate de las ideas, de enriquecer y recrear las técnicas, partiendo de la práctica concreta, en realidades culturales complejas, diferentes y específicas, que permitieran, aún con su diversidad, construir un cuerpo teórico y un hacer cotidiano coherente, como instrumento que brindara respuesta a las necesidades concretas de los niños y también de los adultos que cuidan a los niños.

Fue y es un recorrido necesario para ir definiendo cada vez más esta corriente de la Psicomotricidad Operativa con la que a partir de la experiencia de FUNDARI tantos psicomotricistas se han comprometido.

Principios de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier

I. Definición y objetivos de la Práctica Psicomotriz educativa y preventiva

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva, propuesta por Bernard Aucouturier, llevada a cabo por psicomotricistas formados en ese enfoque, en una institución educativa, tiene como objetivo estratégico el apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración del niño a través de la vía sensorio-motora.

El niño es un ser que se desarrolla de manera global. De hecho, cuando está implicado en alguna o varias de sus numerosas actividades, todas sus funciones sensoriales, motrices, emocionales, imaginarias, cognitivas y lingüísticas maduran a la vez, lo cual justifica plenamente el concepto de psicomotricidad.⁷

Es una etapa del desarrollo del niño en el que se organiza y constituye su pensamiento, no sólo cognitivo, sino su pensamiento profundo, inconsciente y fantasmático a partir de la motricidad. Este período esencial para la constitución de su personalidad en su conjunto y de su psiquismo en especial abarca los primeros 5 años de vida, más particularmente los primeros 24 meses.

Esta etapa de estructuración somatopsíquica que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad,

7. B.Aucouturier, *Creo en el niño y la niña. Creo en la originalidad de ser del niño y la niña. Creo en las educadoras y en los educadores que respetan esta originalidad al tiempo que favorecen su evolución.* (Oct. 2013)

la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión del psiquismo. Dice H. Wallon, “nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo”⁸.

Es el período de la integración progresiva de sí, desde la indiferenciación primitiva en la cual la sensoriomotricidad constituye la trama en que se anudan las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el otro. Son las interacciones y el placer, o el displacer que ellas aportan, lo que le permiten la integración de las sensaciones de sostén y de continencia o de caída y abandono. Las huellas en la memoria de esas vivencia y sensaciones corporales, en su reiteración, en su anticipación o en su rectificación irán construyendo *protorrepresentaciones*⁹, aun difusas e inestables y luego representaciones mentales inconscientes¹⁰, como las bases del pensamiento y el conocimiento del mundo. Esta es la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-nido familiar y en la institución escolar maternal, jardín de infantes o preescolar. Trama compleja y arduo trabajo para un protoinfante devenir infante. En esa situación y en ese contexto Bernard Aucouturier entre tantos otros, insiste en la necesidad de la construcción del “*sentimiento de seguridad en el niño y en comprender la función de la cólera, los miedos habituales y los primitivos, las angustias originarias en la génesis psicoafectiva. El rol del afecto, del deseo, de los sueños y los fantasmas y por eso la extrema importancia del placer en el juego espontáneo y en el aprendizaje*”¹¹.

Condiciones

Para incluir la Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar se requiere de un proyecto educativo que se base en una concepción genética del

8. Wallon, H. (1979) *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión.

9. Pinol-Douriez, M. (1984) *Bébé agi-Bébé actif*. Paris, PUF.

10. Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona. Editorial Graó.

11. B. Aucouturier. *Corps, émotion et affect chez l'enfant*. Congreso FNAREN, Tours - 08 junio 2013.

desarrollo del niño, que reconozca la multicausalidad y complejidad de su proceso madurativo para definir la función de la institución educativa. Proyecto que estructure y articule la dinámica institucional propia con las necesidades específicas del niño; que privilegie como finalidad la concreción de las condiciones para su desarrollo integral e inclusión en la cultura, a través del placer del movimiento, de la comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, de la investigación y del descubrimiento, del placer de la actividad relacional, social, cognitiva y lógica. Un proyecto educativo coherente concebido como un itinerario de maduración y tendiente al mismo tiempo a la prevención y a la detección temprana de la expresión de las alteraciones posibles en el niño de su estructura dinámica, afectiva, motriz, cognitiva y relacional.

2. Los conceptos fundamentales

Para la concreción de tal proyecto es necesario el estudio de los parámetros a través de los cuales se organizan y se manifiestan los procesos de expresión y comunicación no verbal y verbal, de identificación, de creación y de descentración. En síntesis, los parámetros que nos devela y revela la **expresividad motriz** del niño. Motricidad comprendida como emergente, como parte visible de lo no visible del **cuerpo afectado** por la dinámica de los afectos y los fantasmas y como espacio de vivencia, elaboración, simbolización de la historia compleja y profunda. La trama de ir siendo sujeto activo en interacción. Constituyendo esta persona singular, original y única en el largo y apasionante, progresivo y revulsivo proceso de individuación, de separación, que integra y soporta, al mismo tiempo, la ausencia del otro.

Este proceso es inseparable de la necesidad esencial de movimiento y de acción. Biológicamente y desde ahí, psíquicamente, desde el inicio de la vida, niños y niñas se ven impulsados por una fuerza interior necesaria e incontrolable. La pulsión motora es inherente a existir en el mundo.

Esta historia se vive, esquemáticamente, en dos grandes momentos:

- 1) *“En la vida intrauterina el feto vive como un núcleo indiferenciado con el cordón umbilical, la placenta, inmerso en el líquido amniótico y sus membranas y rozando la pared uterina. Cinco elementos en unidad indisociable, pero en permanente movimiento y transformación. Entre ruidos del cuerpo materno, a una temperatura más o menos constante, vive en su propio cuerpo la presión de los órganos de la madre, las tensiones y crispaciones musculares, la aceleración de los latidos cardíacos producto de la excitación, la angustia o la ansiedad, o la distensión de la pared abdominal, el descenso de los ritmos ante las situaciones de placidez, tranquilidad o desaliento. Está sometido continuamente a cambios bioeléctricos y químicos, hormonales y metabólicos, producidos también por emociones, por la alimentación o su falta, la oxigenación placentaria o por los tóxicos. Se estira y se repliega reacomodándose en un espacio cada vez más exiguo.*

En el momento de nacer ese cuerpo plegado, se extiende, presionado por el canal vaginal y al salir, recibe de golpe, luces, ruidos, temperaturas, texturas diferentes y sobre todo la fuerza de gravedad que impresiona súbitamente sobre el aparato vestibular, desencadenando sensaciones de caída y reflejos tónicos de reequilibración.

Sufre súbitamente la pérdida repentina de cuatro de las cinco partes de su unidad intrauterina: cordón, placenta, útero y líquido amniótico.

Se pueden comprender entonces los esfuerzos de adaptación y las vivencias caóticas primitivas de su yo precario, las ansiedades arcaicas descritas por D. Winnicott, M. Klein, Ester Bick, Didier Anzieu y tantos otros autores, como angustias catastróficas, de pérdida del cuerpo, de disolución de los límites, de disgregación, fragmentación, de caída en el vacío infinito.

Estas angustias de aniquilación sólo pueden ser neutralizadas, toleradas, apaciguadas, consoladas, porque encuentra afuera una envoltura protectora: los brazos, la mirada, la voz, el ritmo, que filtran, que sostienen como una piel, que contienen, que retienen las partes dispersas,

que unifican, que cohesionan y “mantienen y dan forma” como señala Julián de Ajuriaguerra.¹²

*La función continente es en principio asegurada por el entorno, antes de poder ser internalizada, “introyectada”. Si las experiencias reparadoras e integradoras, de envoltura, de contención y de sostén son suficientemente repetidas y de manera suficientemente rítmica y por lo tanto progresivamente previsibles, en cada experiencia de gratificación, cuyo ejemplo polisensual más evidente es el momento del amamantamiento, se van a ir marcando huellas, estableciéndose registros de las sensaciones tónico-emocionales, de las percepciones, configurando imágenes al principio difusas y confusas, como **protorrepresentaciones**. Luego se irán precisando en representaciones que incluyen la calidad de la satisfacción, el placer compartido, el calor y el olor del cuerpo, la tensión de los brazos, la mirada tierna o incisiva, que acaricia, envuelve, devora o perfora, el contacto de la piel y de las manos apaciguadoras o inquietantes, el mecimiento y la voz.*

*La fusión entre las diferentes modalidades sensoriales, entre el sostén, la envoltura, la interpenetración de las miradas, el contacto del pezón en la boca, las palabras melodiosas y la plenitud interna, todo cargado del sentido que le aporta la emoción y el afecto en la experiencia de satisfacción, proporciona al bebé una vivencia de **reunificación interna**, un esbozo de sentimiento yoico de existencia, fundante de la identidad y una **primera organización de la imagen del cuerpo**.*

Esta envoltura continente del entorno, al ser internalizada, opera como una “piel psíquica”, como límite entre un adentro y un afuera, que van a sostener el proceso de distanciamiento, de separación indispensables para la individuación. “Yo piel” (Didier Anzieu) que actúa como membrana

12. Uno de los más notables neuropsiquiatras infantiles del siglo XX, nació en Bilbao, País Vasco, en 1911 y murió en Villefranche, Pirineos Atlánticos en 1993. Creó el primer Servicio de Psicomotricidad y Lenguaje en el Hospital Henri Roussell de París. Él mismo se reconoció como discípulo de Henri Wallon sin haber llegado a conocerlo personalmente. Es considerado el que abrió las puertas de la psicomotricidad al mundo científico y a la práctica clínica, La Hamaca, (3-4) 1992, Número extraordinario de homenaje a J. de Ajuriaguerra

protectora y continente, como frontera y como interfaz, que permite al mismo tiempo la conexión entre lo interno y lo externo.

La indiscutible presencia de un otro unifica la sensualidad dispersa y el espejo de placer que le devuelve este adulto con su gestualidad, le da sentido y significación a la sensorialidad y a la motricidad desordenada. Se puede representar entonces, el estado mental inicial caótico del protoinfante como oscilando entre un estado de desorganización, disociación y dispersión y otro estado en el que se siente reunificado en su persona, en su vida corporal y psíquica, ambas indisolubles en esta etapa.

Toda su motricidad y su sensorialidad están al servicio del mantenimiento del estado de integración, de reunificación, aunque al principio sea precaria. Así vemos un bebé de pocos días crispando su cuello y sus hombros cuando se lo levanta de las axilas, intentando no desarmarse o dislocarse ante la falta de apoyatura. Lo vemos aferrarse como pueda a su entorno, sin el cual toda vivencia de unicidad es frágil (pulsión de aferramiento de Imre Hermann).

Las fallas en el sostén, en la contención, conducen a una activación excesiva de las angustias primitivas y al sentimiento de disgregación de sí y de desborde.

Toda experiencia nociva, desagradable —hambre intensa, por ejemplo— o todo estímulo inesperado, doloroso o brusco, como la hiperestimulación laberíntica de los giros, los desequilibrios, las sacudidas, las faltas de apoyos suficientes, los cambios de posición rápidos, en los que pierde los referentes espaciales, propioceptivos y visuales, cuando no puede prepararse para su secuencia ni capta su sentido, ataca y desmantela ese estado frágil de integración, de unificación y desorganiza al bebé, dejando huellas de sufrimiento en el cuerpo, sin imágenes mentales todavía, por la precariedad del sistema nervioso y del psiquismo. Sufrimiento que puede reactualizarse más adelante, por ejemplo, en los sueños y en las somatizaciones.

A falta de una función protectora, continente y apaciguadora adecuada, el bebé responde con un aferramiento a las sensaciones que mantendrán provisoriamente la ilusión de una reunificación. Así un bebé de

algunos días, o de algunas semanas, ante la inseguridad, o la desolación, mantiene la mirada fijada en una luz, la atención se concentra en un sonido, en un balanceo, como equivalentes fallidos de la boca aferrada al pezón o de los brazos envolventes del otro.

La atención, aquí expresada como aferramiento, es la primera manifestación de existencia de vida psíquica, de un Yo. La capacidad de atención, de prestar atención a lo que se presenta en el interior o en el exterior del cuerpo —aunque esa distinción no está organizada todavía en el bebé— es una de las condiciones para el desarrollo de sí mismo, de la continuidad del sentimiento de identidad, de mismidad.

En los avatares del proceso de constitución subjetiva, lo que garantiza la transformación, el desarrollo y la socialización de un niño es justamente la asimetría del adulto respecto del bebé. El yo organizado del adulto, su fuerza, su seguridad, su entereza, su capacidad de pensar, de fantasear, de imaginar, de crear, su reconocimiento y su respeto por el cuerpo y la persona del otro pequeño, apuntala al bebé. La capacidad del adulto de reconocerlo como quien es ahora, en cada etapa de su desarrollo, con su derecho a ser aceptado tal cual, de ser considerado persona más allá de los déficits, de la disfunción o de la patología, es lo que puede contener la fragilidad, la desorganización, la ansiedad y la fragmentación del niño. Es el adulto que le habla como a un interlocutor el que puede transmitirle el lenguaje. Es el adulto consciente de su historia el que puede transmitirle la cultura. Sólo el adulto apoyado por sus grupos de pertenencia, seguro de sus referentes familiares y laborales, apuntalado y contenido por la trama social, es el que puede estar disponible emocional, afectiva, imaginariamente, para contener y sostener al niño, para inaugurar con él un diálogo, al principio esencialmente corporal, diálogo persona a persona, capaz de instituir al sujeto que se abre a la comunicación, al juego, al aprendizaje, a una vida que merezca ser llamada como tal.”¹³

13. Chokler, M. Neuropsicosociología del Desarrollo. La historia de las ideas y la coherencia en la praxis de la Atención Temprana, *La Hamaca*, FUNDARI, Buenos Aires, N° 9, 1998.

Ese período originario, de apertura, descubrimiento y también de angustias arcaicas de pérdida del cuerpo y por lo tanto también del otro, es el período de constitución de los **fantasmas de acción**¹⁴, sensoriomotores originarios como producto de las huellas y protorrepresentaciones mentales de las sensaciones vividas con el otro, como estrategia del Yo aun incipiente como contención y elaboración de esas angustias arcaicas.

*“El niño está expuesto a experimentar circunstancias que le inquietan como por ejemplo cierto tipo de gestos y de palabras de los adultos que le asustan, no ser siempre comprendido, no ser siempre escuchado; a veces, se imagina escenarios que le dan miedo: miedo de perder a sus padres, miedo al colegio, miedo a salir a la calle, miedo a los extraños. Todo lo que el niño no puede comprender le genera inseguridad. En esos casos plantea muchas preguntas y espera recibir unas respuestas que le tranquilicen. Una respuesta satisfactoria le hace sentir que es importante para sus padres y que le quieren.”*¹⁵

- 2) Luego, en un segundo período, se expresan las expectativas y las ansiedades referidas a otra etapa de la socialización, de la asunción de roles y de su ubicación en el mundo ampliado de los adultos y de los pares.

Pero tanto en una u otra etapa

“El niño y la niña son seres de emociones ilimitadas, expresan su bienestar y su malestar sin restricción a través de sus variaciones tónicas. La expresión emocional es necesaria para el sosiego, el equilibrio psicológico y para el desarrollo armónico, pero si no pueden expresarlas debido a un exceso de contención, sufren, se “enferman” y esto puede acarrear graves consecuencias como somatizaciones dolorosas o bloqueos del pensamiento cognitivo.

14. Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Editorial Graó, Barcelona.

15. Bernard Aucouturier op cit 2013.

Experimentan emociones básicas tales como la alegría, la ira, el miedo, la tristeza, el aburrimiento que surgen sin duda de la historia evolutiva de las especies biológicas con el fin de hacer frente a las exigencias de la vida. El miedo y la ira son, por ejemplo, respuestas de autoprotección frente a un entorno amenazador o vivido como excesivamente restrictivo. [...]

La ira, avalancha emocional que les permite expresar momentáneamente su malestar, se da tanto entre niñas como niños e ilustra a la perfección su comportamiento emocional.

Aparece como una explosión, pataleos, se ponen completamente rojos y ya no pueden hablar. Estalla como una “crisis interna de un ataque de locura”, pero no es un estado permanente sino que se atenúa alrededor de los cuatro o cinco años de edad, cuando comienzan a dominar el lenguaje y encuentran las palabras para expresar su descontento, aunque puede perdurar igualmente en los niños, e incluso en los adultos inseguros.

La ira es su forma de sentir el entorno y de existir violentamente pero finalmente de hacerse existir frente a los demás, que moviliza, empuja a los padres, al entorno para procurar una respuesta. La ira no es una actitud particular para provocar la comunicación. Es ahí donde reside la paradoja de la ira: parece alejar a las personas cuando, en realidad, las está acercando. Es una llamada ante la necesidad de ser contenido. [...]

El miedo es una descarga (tónico-energética-emocional) dolorosa que desestabiliza al niño y le hace perder sus capacidades de adaptación a su entorno. La reacción ante el miedo para escapar al peligro puede ser la huida o la parálisis (el miedo hiela, petrifica el cuerpo y el pensamiento).

Es cierto que para sentirse más seguro en situaciones a veces dolorosas el niño tiende a representarlas una y otra vez con insistencia. La distancia emocional resulta de la representación corporal de hechos reales.

A una edad temprana, el niño es capaz de transformar la realidad vivida para protegerse y sentirse seguro a través de la magia del juego. La mayoría pueden hacerlo pero otros tardan en encontrar un proceso

de reafirmación de este tipo, entonces permanecen atrapados en la emoción de miedo sin poder superarla.”¹⁶

El eje central: Los instrumentos esenciales de niños y niñas

El placer del movimiento y del juego son los instrumentos privilegiados de niñas y niños para gestionar sus miedos, ansiedades, obstáculos y superar sus angustias. Con diferentes niveles de acción y simbolización les permiten poner afuera, visualizar, aquello que les perturba internamente en sus emociones, imágenes y representaciones. El juego, **propicia por su propia iniciativa, voluntariamente**, el despliegue de actividades que permiten el dominio y la elaboración de sus propios fantasmas.

Como sostiene Aucouturier *el juego es una forma simbólica de reasegurarse:*

“La necesidad de juego espontáneo”¹⁷.

“Todos nosotros hemos observado niños y niñas jugando y nos maravillamos ante su capacidad de crear juegos: se balancean al final de una cuerda, dan volteretas y saltan sobre el suelo, se envuelven en una tela, se esconden, imitan a un caballo, al conductor del coche, a la bailarina, a la cantante, juegan al lobo, a mamá y papá, juegan a construir, a destruir, a pintar, juegan con las palabras.

Evidentemente, cuando aludimos al juego, estamos aludiendo siempre al juego espontáneo que es imprevisible y que representa la forma de expresión preferente de las niñas y niños.

El juego espontáneo es fundamental para el desarrollo psicológico del niño antes de que se instale en el mundo de la realidad de los adultos y la cultura.”

[...]

16. B.Aucouturier, *ibidem* 2013.

17. *Op. cit*

“El juego creativo y espontáneo siempre expresa algo que tiene que ver con el niño.

En efecto, niñas y niños durante el periodo de su desarrollo temprano (los primeros meses de vida) experimenta las experiencias primarias agradables así como las inevitables experiencias primarias desagradables. Estas experiencias se memorizan y constituyen la memoria implícita (reconocida hoy en día en las ciencias neurológicas).

Esta memoria implícita guarda las experiencias primarias agradables ...[...] y experiencias desagradables.

En esta memoria implícita se encuentra el origen de los sueños, los deseos, los afectos placenteros y desagradables y en el origen de las representaciones arcaicas originales (las fantasías):

- *Las fantasías de devorar, las de incorporación, de fusión, de destructividad y de omnipotencia,*
- *Las fantasías de movilización del cuerpo en el espacio y en el ritmo”.*

*Se puede reconocer un primer nivel de juegos de **reaseguramiento profundo de la angustia de pérdida** en el que extrae de su memoria implícita experiencias placenteras compartidas con la madre o el padre, las reactualiza, las representa y las vuelve a representar con insistencia para tranquilizarse.*

- *Juegos de placer sensoriomotor: donde ensaya y repite rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, estiramientos, deslizamientos, reptados, trepados, con equilibrios y disequilibrios, lanzando, proyectando lejos de sí y envolviéndose en telas o refugiándose entre cojines.*
- *Juegos de presencia y ausencia: las escondidas, la ansiedad alegre y dosificada de las búsquedas y el placer de encuentros y reencuentros desde los iniciales instaurados con los adultos del cu-cú hasta los más sofisticados.*
- *Juegos de destrucción y construcción y reconstrucción simbólica del otro, como construir-destruir, juntar-separar, llenar-vaciar, abrir-cerrar.*

- Juegos de persecución: atrapar y ser atrapado ligados al aparecer y desaparecer y a la devoración, al dominio del otro.
- Juegos de omnipotencia, de fuerza, de identificación con el yo ideal y con el agresor: el monstruo, el dragón, la bruja, el lobo, el cocodrilo, los héroes y las heroínas.

El segundo nivel se expresa en juegos generalmente diferentes en varones y niñas, ligados a la identificación sexual y a los roles: en las niñas predominan, aunque no son excluyentes, los juegos de envolturas del cuerpo, proximidad al cuerpo, atraer hacia sí, juegos de cuidados y reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados.

En los varones, socialmente estimulados con ciertos modelos, predominan los juegos de competición motriz, de poder y fuerza, de acrobacia, de velocidad, de agresión con fusiles, espadas, revólveres, la apertura del cuerpo en la separación del eje. Los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

El tercer nivel está constituido por los juegos reglados que exigen mayor distanciamiento emocional, un descentramiento importante, el ponerse en el lugar del otro, la integración de la ley y la comprensión de normas cada vez más elaboradas simbólicamente y más eficaces en la socialización.

Los instrumentos teóricos y técnicos del Psicomotricista:

I. El encuadre

El encuadre enmarca, delimita, contiene el proceso, separa el adentro del afuera, lo significa y permite construir justamente las condiciones de posibilidad para el desarrollo, el aprendizaje, la creación o la terapia. Este marco, con un carácter de estabilidad y continencia, permite la movilidad, la transformación, el proceso de cambio dentro de su espacio.

El encuadre se constituye en un contrato que, al principio explícito, se va haciendo implícito y en esa medida, es depositario de las ansiedades básicas que se activan en toda situación desconocida, en todo encuentro y reencuentro, permitiendo el despliegue, la manifestación, la elaboración, de los factores que facilitan o que obstaculizan los procesos de maduración, aprendizaje y cambio.

Las constantes de: espacio, objetos, tiempo, frecuencia, duración y las constantes personales, —quiénes son las que operan en este campo— van a jugar un rol fundamental en la generación de las condiciones de seguridad, de confianza, de contención, y de referencia que permitirán, facilitarán o no los procesos de transformación y el registro de los elementos que señalan esos cambios. La regularidad y estabilidad del lugar, de los días de la semana y de los horarios, de los objetos, de quiénes participan del encuentro y de sus roles, son constituyentes del encuadre como marco de contención y regulación del proceso.

Existe una dialéctica, una interdependencia entre la estabilidad del encuadre y la movilidad del proceso. A su vez existe una tensión y dinámica entre la estabilidad y la necesaria adaptabilidad del encuadre en relación a los cambios que se van produciendo o a las contingencias. Indudablemente es el psicomotricista el garante de la instalación y el sostén del encuadre. La flexibilidad relativa del encuadre está en función de la capacidad de continencia interna del/los sujeto/s. Ante mayor fragilidad emocional y riesgo de desborde, mayor firmeza y estabilidad requiere el encuadre para garantizar las condiciones de posibilidad del proceso.

Las modificaciones inesperadas o poco elaboradas del encuadre provocan siempre efectos más o menos incontrolables. Las rupturas de encuadre provocan una activación de angustias primitivas, de imágenes o recuerdos de experiencias dolorosas de abandono, de desgarramientos, generando desconfianza a través de las cuales se filtran, se liberan y muchas veces se potencian las ansiedades con efectos imprevisibles y siempre sumamente costosos, a veces irreparables.

2. El dispositivo espacial y temporal de la Práctica Psicomotriz

El dispositivo espacial y temporal está en función de la estrategia general y de la concepción del recorrido madurativo que parte de la acción a la representación.

Como decía H. Wallon: “del acto al pensamiento”¹⁸, retomado por Aucouturier, “*del placer de actuar al placer de pensar*”. Este dispositivo particular en la Práctica Psicomotriz fue creado por Bernard Aucouturier en relación a los lugares predominantes de expresividad en los distintos estadios de maduración. El objetivo del dispositivo, con su flexibilidad y variabilidad, es facilitar ese itinerario a cada uno de

18. Wallon, H. (1964) *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

la/os niño/as, en cada una de sus etapas. Los materiales, los lugares y los objetos se eligen, se disponen y cobran significación como apoyatura de la expresividad y como factor de transformación del niño o niña.

El dispositivo espacial y temporal comprende:

1. Un ritual de entrada.
2. Un espacio, un tiempo y un material especialmente facilitador del placer sensoriomotor y de creación y recreación simbólica a través del movimiento, los desplazamientos, los ritmos, la teatralización donde el protagonista es el cuerpo propio con otros.
3. Un momento de recogimiento para la escucha o verbalización de una historia, cuento o relato.
4. Un lugar y un tiempo facilitador de la distanciaci3n, de la descen-traci3n del eje corporal, donde predomina la actividad l3gico cognitiva, y/o de la expresividad plástica, gráfica o lingüística.
5. Un ritual de salida.

3. Ritual de entrada

El ritual de entrada incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida, de presentaci3n, de acuerdos, que son la estructura constitutiva del puente, del pasaje y al mismo tiempo frontera y límite necesario para la demarcaci3n y ruptura simb3lica del afuera y de apertura y tránsito a un espacio-tiempo transicional, de características, regulaciones, y normas diversas de las reales de la vida cotidiana.

Esto requiere una aceptaci3n recíproca, una codificaci3n progresiva, un acuerdo sobre las reglas de funcionamiento y sobre los roles.

La estrategia ajustada se instala en la medida en que se reciba auténticamente lo que el/la niña/o o el grupo de niño/as trae y aporta desde lo real, desde lo emocional, desde el deseo y el temor y en tanto el psicomotricista se abra, en una disponibilidad empática, a la aventura de una relaci3n y a construir y escribir una nueva historia.

4. Espacio, tiempo y material para la expresividad predominantemente sensorio-motriz

Se requiere entonces un espacio, suficientemente amplio para que albergue los desplazamientos de todo tipo. Por otra parte el material de almohadones, bloques de poliuretano, colchonetas permiten ubicar un lugar prociador de la destrucción y de la reconstrucción simbólica. Derrumbar, desarmar, empujar, dispersar las torres, los muros, las montañas armadas y rearmadas por el adulto adquiere un sentido profundo en la relación con el otro.

Jugar, *hacer como si...* implica la desculpabilización de afectos hostiles inherentes a las relaciones primarias, en un simulacro de destrucción simbólica del otro, condición para emerger realmente con la fuerza de animarse a ser “uno mismo”, posible si es vivido en la comunión del placer compartido con el psicomotricista, en la provocación y la oposición recíproca, en el juego de fuerzas y tácticas para vencer, oponerse o defender. Al mismo tiempo, dialécticamente, reafirma la continuidad del otro. La destrucción de la torre o del muro construida por el adulto no implica la desaparición permanente de quien lo hizo y a quien de alguna manera representa, sino la potencia del resurgimiento, de la reconstrucción y la permanencia, la continuidad en la discontinuidad. La dinámica de la destrucción y la reconstrucción arroja indicios altamente reveladores de los fantasmas infantiles. Las emociones que aparecen, que se inhiben, se descontrolan o se comparten tanto en la destrucción compulsiva e indiscriminada como el temor a destruir, o la tolerancia a la oposición del otro, o la angustia frente a la dispersión, o el sometimiento al adulto, o la intolerancia del tiempo necesario de reconstrucción, dan cuenta de la firmeza o fragilidad de estructura del **continente psíquico** del niño, de su yo incipiente o consistente y de las situaciones afectivas, vinculares que lo ponen en riesgo. Es un material relativamente blando, suave, relativamente maleable, pero que no queda destruido de manera irreparable cuando sufre los

embates de las pulsiones infantiles. Es al mismo tiempo cálido y firme, que puede promover la maleabilidad de sensaciones, de equilibrios y desequilibrios, la fluidez de las emociones más primitivas, con imágenes, recuerdos investidos afectivamente.

Por otro lado la firmeza de los materiales fijos y rígidos, que soportan las transformaciones del cuerpo, pero que en sí son indeformables, aunque tal vez desplazables, facilitan modificaciones espaciales, construcciones arquitectónicas. Materiales duros y más fríos como los espaldares, las rampas, las trepadoras, los planos elevados, los lugares de salto, los espacios abiertos para correr, girar, arrojar, trepar, escalar, facilitan la estimulación laberíntica, las rupturas tónicas, el placer del movimiento, del salto, de las transformaciones del propio cuerpo más que del material.

5. El espacio-tiempo y el contenido del relato de una historia

El relato, la narración del cuento en tiempo presente tiene como finalidad:

- a) Contener sin bloquear ni aniquilar las emociones liberadas durante el juego excitante de gran despliegue sensoriomotor,
- b) Solicitar, promover la representación mental, el imaginario. Con la detención del cuerpo se apela a la movilidad del pensamiento, cargado emocionalmente por las identificaciones profundas con los personajes y el suspenso de la acción y
- c) Preparar el pasaje al espacio de la distanciación emocional, de la transformación del movimiento corporal global propio del primer espacio y del primer tiempo en la utilización del cuerpo como instrumento, como herramienta para la producción de objetos, de construcciones, de dibujos, de modelados, de relatos, de discursos verbales y/o plásticos o arquitectónicos.

6. El espacio y el tiempo de la descentración emocional

Los juegos de construcción con bloques de madera exigen en principio el dominio perceptivo motor y conceptual de la realidad de la forma, tamaño, consistencia, equilibrio, cantidad, causalidad, de elementos lógicos que se imponen a las pulsiones y a los fantasmas, afirmando los procesos cognitivos. Implica al mismo tiempo la distanciación del cuerpo como eje de la acción. El pensamiento operatorio y la manipulación ajustada se oponen dialécticamente al desborde de la excitación, de la fantasía y del deseo y al mismo tiempo los integra, los transforma y los despliega y representa en la creación. El dibujo, el grafismo, el modelado, la producción plástica, los juegos lógicos y el lenguaje oral y la escritura son los apuntalamientos de la expresión de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican ahora con formas cada vez más afinadas, jerarquizadas, simbolizadas y socializadas. Es el lugar para la enunciación de un Yo más integrado intrasubjetivamente y más contenido en sus relaciones intersubjetivas.

7. Ritual de salida

Es la condición para el reaseguramiento del tránsito desde el adentro transicional y simbólico, como toda área de juego, al afuera real de la vida cotidiana, con la profunda certeza de la continuidad del psiquismo, de la identidad, de la estabilidad y seguridad de los vínculos más allá de la movilización emocional y fantasmática, de las conmociones de las rupturas operadas y de las transformaciones necesarias pero contenidas y significadas por el sistema de actitudes del psicomotricista. Los gestos, las palabras, los tiempos, los ajustes y las distancias van marcando progresivamente el momento de la despedida y ratificando las condiciones del reencuentro.

8. El Sistema de Actitudes del psicomotricista

El instrumento privilegiado del psicomotricista es la **resonancia tónico-emocional recíproca** (R.T.E.R.). Es ésta la vía regia y la clave de la intervención.

La competencia profesional está ligada a la calidad de la resonancia tónico emocional con el/la niño/a. Esta es el producto de una intensa y prolongada formación personal.

La **formación personal** es el camino, en la constitución del rol, que abre a una sensibilización progresiva del propio registro tónico-emocional, y es simultánea a la integración del marco teórico y a la apropiación de la técnica.

Esta sensibilidad permite la captación y el reconocimiento de señales y su transformación en indicios, la caracterización de los elementos percibidos como datos del entrecruzamiento de historias profundas en la escena de la acción, de la interacción.

Esta resonancia tónico emocional, promueve y activa la asociación de ideas en el psicomotricista, la conciencia progresiva más acabada de los procesos de categorización, codificación y decodificación, para la comprensión del sentido, de la direccionalidad de sus intervenciones en su camino, comprender y operar en función de las necesidades de los niños y niñas.

Es a través de su formación personal en experiencias vivenciales, corporales, relacionales, que lo implican emocionalmente, donde pone en juego su persona, su historia, sus deseos y sus miedos depositados en el campo profesional, en otro espacio cuidado por sus propios formadores y compartido con sus pares, allí donde fue adquiriendo la disponibilidad del saber, del poder y del querer, a la tecnicidad de sus instrumentos gestuales, lingüísticos, proxémicos y lúdicos inherentes, la construcción y la puesta en ejercicio del rol de psicomotricista.

Acoger, recibir, contener remite a las funciones del vínculo de apego como organizador del desarrollo de la persona, de su subjetividad. Es fundante de la seguridad afectiva, de la confianza en el otro.

Es captar la modalidad personal con que se presenta el otro, brindarle un lugar preparado simbólicamente y alojarlo, poniéndose en juego en ese espacio-tiempo del encuentro. Tiene que ver con el concepto de **envoltura estructurante** con el que B.Aucouturier define la síntesis de las llamadas “funciones materna y paterna”, imprescindibles para la constitución y desarrollo de la persona.

Esta actitud de esperar, recibir, albergar y contener está articulada dinámicamente con la **escucha y el desciframiento** de las resonancias tónico-emocionales recíprocas en las interacciones.

Comprender a partir de la escucha y la resonancia emocional implica dar una direccionalidad y una significación profunda de un discurso no verbal y/o verbal que se despliega en un contexto particular y donde sólo cobra sentido en relación a un marco teórico.

Comprender las modalidades y la calidad de las manifestaciones de la expresividad motriz, plástica u otras, no implica siempre comprender estrictamente el contenido de la escena sino registrar y entender la dinámica profunda de los afectos movilizados en la misma, como un hilo conductor revelado de su historia.

Ajustarse con maleabilidad tónico-emocional en la interacción, en la situación concreta del aquí y ahora, en el juego de la propuesta o de la provocación, en la envoltura, sostén, acompañamiento, distancia, con la actitud, el gesto, la palabra y la afirmación de las reglas sociales estructurantes, implica conocer y dominar las técnicas específicas del psicomotricista para responder con competencia, pertinencia, seguridad y direccionalidad, a la necesaria movilización de las estructuras rígidas, aunque más o menos frágiles, que obstaculizan el desarrollo, el aprendizaje y la creatividad para permitir desbloquear y transformar la acción motriz y mental del niño.

Capítulo 3

Introducción a la práctica clínica, de ayuda o terapéutica

En la construcción de la imagen de sí, está integrado el otro social en una dialéctica de placer que se entiende como proceso dinámico y no sólo como un estado. La imagen de sí se constituye en la interrelación entre la estabilidad y la maleabilidad del otro, entre la presencia y la ausencia, entre la continuidad y la ruptura. De la diferencia emerge la sensación, la percepción, la comunicación y el concepto.

El displacer, el sufrimiento, las fallas de la continencia y la envoltura necesarias para el apuntalamiento del psiquismo bloquean los procesos de reaseguramiento del niño y pueden engendrar perturbaciones más o menos circunstanciales o estabilizarse en la patología.

La relación entre la estructura biológica, el organismo, la maduración de sus funciones y el entorno relacional, expresado en la calidad de las interacciones con el otro, puede generar un funcionamiento relativamente ajustado que permite y facilita la puesta en acción, la concreción, ejercitación, progreso, perfeccionamiento, transformación, diferenciación y reintegración de las funciones en otras nuevas cada vez más evolucionadas, sutiles, refinadas, eficaces y socializadas. Estos procesos apoyados en el investimento libidinal, en la dinámica de las emociones y los afectos apuntalan la constitución progresiva del psiquismo, con la comunicación, el aprendizaje y la inclusión en la cultura.

Pero la interacción con el medio puede generar también un funcionamiento trabado, forzado, fragmentado o abandonado, finalmente más o menos desajustado. Cuando predomina este último tipo de funcionamiento, siempre como efecto de la interacción con el otro, de los deseos, fantasías, expectativas,

creencias, ansiedades, posibilidades y límites de los participantes del vínculo, se puede obturar, inhibir, bloquear, deformar, trabar o desviar el ejercicio y hasta la maduración de las funciones, produciendo un disfuncionamiento, observable en el cuerpo o en la conducta. Si es intenso y/o prolongado, puede llegar a dañar, a lesionar la misma estructura orgánica. Ya había señalado H. Wallon que una función que se ejercita separada de las otras, —con las que se articula y se integra, o debería hacerlo— que se estimula de manera independiente, que se hipertrofia en relación al conjunto, hace obstáculo y termina trabando la adaptación activa y el funcionamiento integral del sujeto.

El síntoma psicomotor es el producto y la expresión de ese desajuste entre estructura-función y funcionamiento (Jean Bergès)¹⁹. Las funciones de una estructura biológicamente dañada pueden estar más o menos perturbadas o llegar a ser más o menos realizables (se conocen hoy, entre otros ejemplos, mecanismos de compensación de zonas del cerebro para tomar funciones de otras zonas dañadas). Pero su funcionamiento, ligado al encuentro con el otro, modelado en la trama de los vínculos, puede estar al servicio del desarrollo de las potencialidades del sujeto sean las que fueran, o trabarse hasta desgastar o romper la estructura como por ejemplo en las graves enfermedades psicosomáticas.

Los síntomas de las disfunciones orgánicas vegetativas, tónicas, inmunitarias, sensoriales y motrices son la expresión de una historia de desencuentros, de sufrimiento, de experiencias dolorosas del cuerpo y los afectos que alteran patológicamente los procesos de reaseguramiento y de constitución del Yo. La teoría de B. Aucouturier sobre la totalidad del cuerpo y sus trastornos, da cuenta de los avatares del proceso de constitución del **continente psíquico** (B. Gibello, Anzieu y otros), de la integración de la imagen de sí y de sus posibles patologías generadas por la ausencia de un “espejo de placer” que no encuentra en las interacciones con el otro.

Esta ausencia del placer compartido en la asimetría de un vínculo estable y al mismo tiempo maleable y transformable, deja al sujeto preso de

19. Psiquiatra y psicoanalista francés que continuó el Servicio de Psicomotricidad y Lenguaje creado por J. de Ajuriaguerra en el Hospital Henri Roussell.

angustias arcaicas catastróficas, aniquiladoras (M. Klejn, D. Winnicott, E. Bick) de pérdida del cuerpo, de caída en el vacío, de sideración o fragmentación, de desolación y abandono, de despellejamiento (hipersensibilidad emocional como si estuviera en carne viva, sin protección) y/o desgarramiento. Las consecuencias son las compulsiones de aferramiento, o el rechazo al contacto y las distorsiones del vínculo de apego, la inhibición o desborde del impulso de la acción de exploración y de dominio, la fijación de los fantasmas originarios con la invasión de fantasías terroríficas y destructivas, los bloqueos de los afectos y del imaginario, los trastornos de la función simbólica, de la comunicación y del lenguaje y las subsecuentes perturbaciones de las funciones cognitivas y lógicas.

La patología psicomotriz revela en la alteración de la acción los avatares y las fallas en la historia de constitución, continuidad e integración de la imagen de sí. Se manifiesta en la expresividad motriz a través de síntomas diversos como las estereotipias, repeticiones, iteraciones compulsivas, sin cambios²⁰, o el desborde emocional e imaginario expresado en el desajuste motor por dificultades en la disponibilidad de suficientes representaciones mentales que constituyan, organicen y reaseguren al sujeto en acción. Acción, que implica transformación y relación y no mero movimiento.

El niño puede jugar en la acción, **puede jugarse en la acción**, en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en él.

Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee o sabe certeramente que, en realidad, no pierde, porque está integrado en sí mismo o le resulta fácil recuperarlo, justamente porque internamente no lo pierde.

Pero cuando el desajuste entre las potencialidades y las exigencias o la angustia, los miedos o el sufrimiento perturban la realización motriz, inhiben o desorganizan la vivencia y la expresión del cuerpo-pensamiento-comunicación, se requiere la apoyatura de otro, la presencia y la intervención reaseguradora

20. La *estereotipia*, movimiento o actitud rígidamente repetida, desajustada y sin cambios, utilizada como recurso primitivo y compulsivo de reaseguramiento en la continuidad es esencialmente diferente de la repetición por búsqueda de ajuste progresivo, de afinamiento de la ejercitación, de placer del hallazgo de lo nuevo y de perfeccionamiento de las capacidades conocidas.

que sostenga una *estrategia de rodeo* para poner en marcha la reorganización de los afectos y del pensamiento.

Entendemos la práctica de ayuda psicomotriz en la clínica, como una serie de estrategias específicas para desbloquear los procesos madurativos, de constitución del yo, en sus imprescindibles transformaciones de diferenciación y de integración, de conexión y comunicación, a través principalmente de la sensoriomotricidad compartida en una trama vincular reaseguradora. La ayuda psicomotriz se plantea como objetivo abrir a una dinámica que apunte, en referentes de espacio y de tiempo, la constitución de la unidad y de la continuidad de sí, permitiendo la acción y la transformación de la acción en representación, en símbolo y palabra. Para ello elabora estrategias en un encuadre, empleando dispositivos y técnicas no verbales y verbales, en un área de seguridad donde hay lugar para el encuentro en la asimetría, para el placer que calma y reestructura y también para el asombro del descubrimiento y el aprendizaje.

Capítulo 4

La observación como condición e instrumento de conocimiento y de elaboración de estrategias de intervención

Durante muchos años los grupos de ayuda pedagógica en los que participara Bernard Aucouturier en Tours se habían esforzado en clarificar los procesos y las prácticas de ayuda al niño/a que tiene dificultades en la escuela para una mayor eficacia de la función del educador y/o del psicomotricista. También desde la experiencia en diversos servicios educativos y clínicos, fuimos integrando nuestros aportes.

En uno y otro caso los documentos que se elaboraron fueron concebidos inicialmente como útiles de trabajo que se han ido transformando en guías frente a diferentes interlocutores implicados en la ayuda del niño.

Un elemento importante es determinar por dónde comenzar.

Una reflexión sobre el mismo hecho de observar

¿Qué es observar al niño? ¿Para qué? ¿Desde dónde y con qué instrumentos? ¿Cuál es el sentido de la observación? ¿Con quién la vamos a compartir? ¿Cuál es el interés para el niño, para el educador, para las personas implicadas en la tarea de ayuda?

“Cuando se evoca la observación, lo que nos interpela del observador es su aspecto de “mirante”, al mismo tiempo, que la puesta en situación de una cierta “inferioridad” del observado le provoca desconfianza y las reacciones negativas frecuentes frente al observador.”

Estas son nuestras preocupaciones constantes:

Las condiciones y la metodología de la observación

Desde la perspectiva de brindar y elaborar una ayuda, nos hemos interrogado sobre la importancia de la observación, sobre las condiciones más favorables para su puesta en marcha y particularmente sobre el rol del educador y del psicomotricista en la observación y sobre la función de los referentes teóricos que permitirían definir y comprender el significado de los indicadores esenciales de los trastornos de la maduración del niño.

Con relación a estas cuestiones, hemos ido avanzando en una propuesta que intentamos coherente con nuestra concepción de sujeto, con los aportes de las corrientes psicológicas con las que acordamos, con las propuestas pedagógicas e institucionales para ayudar al niño con o sin dificultades en la escuela.

Nuestra experiencia práctica cotidiana nos ha vuelto cada vez más prudentes cuando se trata de hacer un informe de lo que hemos visto y aptado del comportamiento y de las distintas producciones escritas y lingüísticas de un/a niño/a. Nos sentimos siempre más o menos implicados en la imagen que evocamos de él o de ella. ¿Quién es realmente? ¿En qué medida nuestras propias proyecciones afectivas e imaginarias van modificando nuestra mirada y nos empujan a definiciones apresuradas e impresiones superficiales sobre este niño o niña?

Frente a alguien que percibimos que no funciona adecuadamente en la escuela, nos sentimos a veces tan tocados en nuestras propias emociones que es muy difícil apreciar de manera justa los parámetros de sus comportamientos y sus competencias reales. Conmovidos profundamente e inconscientemente en las raíces difusas de nuestros afectos, emergen en nosotros fuertes sentimientos de protección y/o de rechazo que no controlamos fácilmente. Cuando estos sentimientos existen, nuestro malestar es, a menudo, el espejo del malestar del niño. ¿Qué sucede entonces con la observación?

En principio, ¿observar qué y para qué? Las situaciones y los contextos

I. Consideraciones organizativas de las entrevistas

Si el objetivo es establecer un proyecto operativo aceptable y realizable de ayuda ante una inquietud, dudas, cierto malestar detectado en la manera de funcionar del niño o la niña en su hogar o en la escuela o frente a una demanda explícita o implícita de la institución o de los padres mismos, se trata de organizar una serie de dispositivos articulados en vista de una estrategia general.

Entrevista

a) Primera etapa:

Todo se inicia con una o un conjunto de entrevistas tendientes a conocer a los participantes involucrados y establecer ciertos acuerdos para comenzar a abordar una posibilidad de ayuda y aunque no nos extendamos en la consideración de cada punto, es importante saber que todos los elementos juegan en el proceso que se plantea sostener.

Existen diversos tipos de entrevista:

- Abierta, si se plantea un contacto directo, sin preguntas establecidas, dejando que surjan con mayor libertad las preocupaciones, preguntas, inquietudes, historias.
- O semiabierta, donde hay algunas preguntas inducidas u opiniones requeridas explícitamente, pero se deja la libertad de abrir a otras consideraciones no especificadas previamente.
- O bien, cerrada, del tipo de “cuestionario”, “encuesta” o “anamnesis”, con preguntas precisas a las que se solicita responder o completar.
- La/s entrevista/s pueden ser iniciales pero visualizadas dentro de un proceso, o se abren y cierran sin perspectiva de continuación.

- Los dispositivos de la/s entrevistas se plantean según:
 - a) finalidad y objetivos específicos
 - b) sucesión temporal
 - c) personas a las que se destina: adultos, padres, profesionales, equipos o institucionales, niños, grupos.
 - d) personas que sostienen los dispositivos: situación en la institución, competencia, responsabilidad.
- Los diferentes dispositivos se diseñan en un encuadre que es sostenido por personas que seguramente van a introducir su singularidad, su estilo.

Cronología

Las entrevistas se estructuran de acuerdo a una cronología:

- Estrategia de recepción de la demanda.
 - a) Dispositivo inicial de escucha cuyo objetivo es recibir, acoger y aceptar una demanda donde intervienen desde las recepcionistas, secretaría, adultos, maestros y equipo técnico, dirección de la institución educativa, con padres, otros familiares o profesionales, o eventualmente niños.
 - b) Entrevista inicial programada: intervienen profesional/es a cargo del equipo con adultos, familiares, acompañados o no por el/los niños.
 - c) Ciclo de entrevistas ulteriores: con el niño solo o con los padres (o adultos encargados) solos o con niño y adultos juntos.
 - d) Elaboración de un acuerdo de ayuda, orientación y/o intervención. Definición del encuadre y de los dispositivos.
- a) **Primera etapa:** recibir, escuchar la demanda: qué demanda, quién, a quién.

Delimitación de un espacio donde se explicita la demanda y las funciones y los roles de quienes la formulan y de quienes la escuchan.

- es un pasaje obligado para todos.

- es un lugar de mediación y transición entre el afuera y el adentro.
 - función simbólica de “puerta” y anticipatoria del “adentro”, constituye una “avanzada” del espacio de ayuda educativa o terapéutica.
 - su función de acogida superpone lo administrativo y lo relacional.
- Se inicia con el primer llamado personal, telefónico o escrito para solicitar entrevista, información, acordar con el equipo escolar o profesional. La eficacia administrativa tiene que ver con:

- aptitud de comunicación clara y precisa de la información que brinda y de registro de la demanda que recibe.
- aptitud “relacional” para captar la urgencia, la angustia, la negación o la dilación de la entrevista.
- Aptitud para informar rápidamente del funcionamiento institucional pertinente.

b) **Segunda etapa:**

- Entrevista inicial organizada para comenzar a abordar la demanda: ¿de qué se trata?
Definición del dispositivo: con quiénes, dónde, cuándo, por cuánto tiempo, con qué propuesta. Captación y registro de la demanda. Estrategias de acercamiento al diagnóstico situacional. La apertura de un registro de datos, actas, reflexiones.
- El legajo o la historia clínica es un continente.
- Es el testimonio de la historia del niño y de la familia en la relación con la institución.
- Es importante quién y cómo lo abre, quién lo lleva y el contenido, quién accede a él:
- El nombre y la filiación.
- Si se van a incluir o no fotos personales del niño/a con todo su valor metafórico: qué traen o no traen, fotos antiguas o recientes, cómo fueron tomadas, con quiénes y dónde está, fotos carnet, fotos cortadas, de qué o de quién se lo separa, qué no se quiere mostrar.
- Si se incluyen dibujos y producciones del niño/a.

- Si hay relatos exclusivos del/los profesional/es.
 - Relatos de otros o compartidos.
- c) **Tercera etapa:**
- Se establece un ciclo de entrevistas de observación.
 - Habrá al menos una entrevista de devolución de lo observado, de elaboración de los datos y de comunicación.
 - Ampliación con referencias que provienen de consultas especiales: pediatras, neurólogos, psicólogos, otros profesionales, escuelas.
- d) **Cuarta etapa:**
- El objetivo es tejer una trama de sostén para el proceso a partir de múltiples apuntes. Elaboración y propuesta de encuadres y estrategias de ayuda, su contexto, sus participantes y sus funciones.

2. Modalidades de observación

Observación “no participante”:

Sea en forma individual o en un grupo de Práctica Psicomotriz educativa y preventiva, en la sala o fuera de ella constituye un instrumento interesante que permite abordar la complejidad del comportamiento del niño.

Cuando actuamos como observadores “no participantes en la interacción directa” es preciso posicionarse, en principio, desde una cierta distancia espacial y afectiva, para el registro —escrito o video— y a la descripción de los hechos observables, lo más rigurosamente posible, como condición esencial para la comunicabilidad de los mismos. Sabemos, de todos modos, el esfuerzo por discriminar las resonancias emocionales, las propias proyecciones y las depositaciones inconscientes que esa tarea, la observación del niño y del adulto en interacción despiertan en nosotros, testigos y, al mismo tiempo, excluidos de la escena.

Observación no participante de un niño en un grupo de Práctica Psicomotriz

En esta situación el niño o niña va a desplegar libremente su acción junto con los otros niños y el/los adulto/s en el dispositivo espacial y temporal creado específicamente para la Práctica Psicomotriz, y con elementos preparados particularmente para esa observación en los lugares organizados para los distintos momentos.

El observador no participante se mantiene externo al grupo y no actúa con los niños, no está implicado directamente, puede mantener una mayor distancia emotiva y su función es registrar las diferentes acciones, sus características, las secuencias, las actividades y los roles del niño o niña observado, su lenguaje en función de la situación.

En esta observación directa, el observador registra y luego analiza las relaciones de este niño:

1. Con las personas (los otros niños, los adultos que están en la sesión).
2. Con el espacio (los trayectos y los lugares elegidos).
3. Con el material (fijo o móvil y su utilización).
4. Con los tiempos, los ritmos y la duración de los diversos momentos de la sesión (la cronología de actividades).
5. Sus actitudes frente a la imagen de su cuerpo en el espejo, sus manifestaciones tónico-posturales, sus apoyos, tono, equilibrio, actitudes frente a la pérdida o tiempos y modos de recuperación del equilibrio, su lateralidad, su mirada, voz, respiración.
6. La evolución en las sucesivas sesiones y las transformaciones operadas en relación a estos mismos parámetros.

La síntesis del análisis de cada sesión de observación y de las sucesivas permite relevar la dinámica de maduración y de aprendizaje del niño y eventualmente proponer hipótesis.

La observación puede extenderse a lo largo de varios meses en lapsos regulares.

La observación a distancia, pone en evidencia que muchas veces aparecen discrepancias cuando varias personas siguen al mismo niño.

Una puede haber visto una acción pulsional y no controlada, la otra la ha percibido rápida y bien ajustada y una tercera tal vez no la ha observado. Por eso es importante comunicar y compartir el tipo de registro, y los indicios que se captan y significan.

Frecuentemente el mismo observador que registra una serie de observaciones a lo largo de un tiempo, va tomando conciencia de que sus percepciones del niño han evolucionado y que su manera de transcribir las observaciones ha cambiado. Por eso es tan importante la descripción llana de “los hechos”, a partir de una mirada cada vez más sensibilizada para captar señales, indicios precisos, concretos, comunicables, más que las meras impresiones globales subjetivas.

Todas estas contaminaciones son imposibles de eliminar totalmente de ninguna metodología. Son la prueba de que si bien la realidad existe independientemente de lo que pensemos de ella, no existe un reflejo con “objetividad” total fuera de la subjetividad de nuestra mirada de observador, sometida al prisma de la proyección de nuestros afectos. Nuestras percepciones están generalmente dominadas por nuestras emociones. La práctica, la reflexión, la confrontación de nuestros registros con el proceso de cambio del niño, la experiencia y la profundización del marco teórico en el equipo, el afinamiento de la mirada y de “la escucha” nos permitirán ajustar los instrumentos de observación y aún dentro de la inevitable relación vincular, avanzar en el descubrimiento del otro.

Estas herramientas son el medio para que el observador se interroque sobre su propia mirada y para aprender más de sí mismo, de sus propias proyecciones afectivas y de sus motivaciones profundas.

B. Aucouturier propone la “observación interactiva”

La observación interactiva supone una actitud de observación mientras se está en interacción con el niño. Allí, la implicación tónico-emocional del psicomotricista es ineludible, además de indispensable para este tipo de observación aunque has alguna diferencia actitudinal y en la

implicación emocional en una observación para la “evaluación” de las “habilidades o inhabilidades”, como una mera “observación técnica”.

La observación técnica individual

Corresponde a la observación, descripción y caracterización en medidas de adecuación, de logros o fracasos, de las reacciones del niño frente a ciertas propuestas de situaciones precisas –consignas o provocaciones– que requieren la expresión de un aspecto o área predominante.

- a) Son situaciones que pueden facilitar la expresión pulsional: juegos de destrucción/construcción con almohadones, por ejemplo, que permiten observar las tentativas, las reacciones de placer o de culpabilidad frente a la destrucción.
- b) Situaciones de competencia motriz, giros, desplazamientos en cuadrupedia, trepados, saltos en profundidad, equilibrio, destrezas, etc., en las que se puede observar la eficacia motriz y la adaptabilidad práctica.
- c) Situaciones tónico-emocionales, como desequilibrios bruscos, balanceos sobre grandes pelotas, deslizamientos y caídas, donde se activan o manifiestan reacciones muy arcaicas.
- d) Situaciones de acompañamiento y simultaneidad, marchar, correr, saltar, lanzar juntos, arrojar y/o arrojarse juntos, que permiten captar la capacidad de atención y de interés por las acciones del otro, las reacciones especulares de imitación directa o diferida, de complementariedad y alternancia.
- e) Situaciones de proximidad o distancia corporal, contacto y/o manipulación de ciertas partes de su cuerpo.
- f) Situaciones proyectivas simbólicas como esconderse, disfrazarse, dibujar, modelar, construir, para observar las actitudes frente a la aparición-desaparición, de separación y/o de identificación.

Los medios técnicos permiten recoger elementos parciales interesantes del comportamiento del “cuerpo hábil” del niño. Hace algunos años,

es cierto, el observador estaba más centrado en las competencias, en el sentido de habilidades del niño, que sobre los aspectos emocionales y simbólicos en relación con la historia profunda de sus sensaciones, de la motricidad y de los afectos.

Cuando además se está en presencia de niños emocionalmente inestables o que presentan una estructura de personalidad frágil, que revela angustia, desasosiego o desborde, es necesario que el observador, más aun en situación de interacción, pueda sostener, de manera más o menos consciente, una “disociación instrumental operativa”, de manera de no dejarse invadir emocionalmente demasiado, por resonancia o por activación de la propia angustia, en contacto con sus propias áreas de fragilidad. Sobre esto es importante hacer notar que, muchas veces, aquellas prácticas profesionales, métodos y técnicas que parecieran más objetivas y “más seguras” aparentemente, en realidad resultan más eficaces porque operan como un refugio tecnológico como defensa contra la conmoción y la angustia.

Si bien emprender una observación de manera totalmente desapegada distante, llevaría a un conocimiento erróneo del comportamiento del niño, a partir de la expresividad motriz, hacerla invadidos emocionalmente, en consonancia y sin distancia suficiente implica proyectarnos masivamente en él, considerarlo una prolongación o una mimesis de uno mismo; identificación que también ocultaría al niño verdadero.

La reflexión acerca de estos factores ha hecho evolucionar el posicionamiento y la búsqueda de una “distancia óptima”. La distancia emocional de la empatía, ni tan distante que se pierda el contacto, ni tan cerca para perder la perspectiva. Pero además ajustándose y reajustándose en un vaivén fluctuante, sin rigidez.

La profundización de los puntos de apoyo teóricos y de las prácticas han ido delineando progresivamente las diversas formas de observación y registro, permitiendo tomar en cuenta al niño o niña, con su historia afectiva profunda e inconsciente como elemento sustancial de su maduración global y adaptación activa y creativa en el mundo y también de sus dificultades y bloqueos.

La observación interactiva de Bernard Aucouturier

El educador es un catalizador del desarrollo del niño y la niña, es la persona que guía, que acompaña, que responde a su demanda en busca de su autonomía afectiva e intelectual.

El educador es un catalizador del desarrollo del niño que se convertirá en un ciudadano curioso, ávido de conocimiento, capaz de participar en el futuro bienestar de los habitantes de las ciudades.

Un educador es el que se muestra receptivo, el que escucha, el que comprende la dureza de la vida de algunos niños, un educador cálido pero que se sabrá mantener firme con las reglas de la vida en sociedad.

Es necesario que el educador piense en todo lo que hay en los niños: amor, alegría, frustración, deseo imposible, sufrimiento y miedo para permitirle su construcción, para convertirse en un adulto en el futuro, en un ser humano lleno de vida, de entusiasmo, pero también en un adulto con todas sus contradicciones como todos los seres humanos²¹.

Teniendo en cuenta las variables ligadas a las personas del observador, desde su rol de adulto educador o de psicomotricista, y de lo que se activa entre los participantes, niño/niña, adultos, pares, este tipo de observación sólo puede realizarse a través de una experiencia compartida, en una relación empática, sensible a la movilización afectiva y a la reflexión.

¿Cuál es el objetivo de una observación en la elaboración de un proyecto de ayuda al niño? Indudablemente captar, a través de sus modalidades de expresión, de su “expresividad motriz”, específicamente, algunos indicadores de su historia profunda, es decir la historia de su reaseguramiento afectivo. Y también descubrir los elementos que bloquean su maduración, su socialización y su aprendizaje para construir un proyecto colectivo de ayuda.

21. B. Aucouturier, *op cit.* 2013

¿Cómo realizar la elección de la metodología a utilizar? ¿Cuáles son los procedimientos, los pasos y los recursos para alcanzar el objetivo prefijado? Evidentemente es el esquema conceptual, el marco teórico, el fondo que opera en nuestra conciencia y que nos permite la decodificación, correlación y significación de los indicios que nos brinda el niño y que van a darle sentido a sus acciones y a su lenguaje.

La necesidad de comprender los obstáculos operantes exige del educador en la escuela una nueva orientación que le permita observar al niño o niña en dificultad, tanto en su funcionamiento sensoriomotor y afectivo como en su funcionamiento cognitivo y lógico. Es necesario crear y acordar una estrategia y un dispositivo de observación para captar los puntos de referencia, los indicadores significativos del disfuncionamiento del placer de actuar y también del disfuncionamiento del placer de pensar.

En el ámbito escolar la observación se ubica dentro de proyecto de ayuda. La ayuda en el contexto educativo se organiza y se concreta por etapas en las diversas entrevistas descritas anteriormente, en las que el entorno del niño, dentro y fuera de la institución se ven implicados y solicitados.

Generalmente parte de:

1. reconocimiento de las dificultades y el pedido de orientación por parte del educador al equipo escolar;
2. luego se plantearán seguramente entrevistas con la familia, y la búsqueda conjunta y definición de un equipo de ayuda;
3. esto puede incluir el encuentro del educador con el psicomotricista;
4. y derivar en el encuentro posible del psicomotricista con la familia;
5. para proponer las sesiones de observación del niño.
6. La síntesis con el educador y la elaboración del plan y estrategias para la ayuda dentro y/o fuera de la institución propiamente dicha, con una su encuadre, su dispositivo, su duración y sistema de evaluación.
7. Nuevo encuentro del psicomotricista con la familia para la devolución, acuerdos y propuestas de seguimiento tal como se fijaron con el equipo.

Estas etapas responden a la necesidad de crear las condiciones más favorables a fin de que todas las personas implicadas con el niño comprendan, sostengan y cooperen en esta ayuda con la propuesta de la Práctica Psicomotriz, y sus modalidades de acción en cada contexto. En efecto, no se puede concebir ayudar a un niño, si todos los que lo siguen y lo rodean (educadores, familia, terapeutas) no tejen una trama de sostén cooperando en el deseo y en los modos de ayudarlo para que pueda salir del lugar señalado, a veces estigmatizado, tan difícil de vivir en la escuela, de “niño difícil”, o “terrible”, que no puede, que no sabe, que no alcanza. Es importante el diálogo, el acuerdo, el conocerse y comprenderse entre los miembros del equipo, entre los que intervienen para apoyarse recíprocamente para el bienestar del niño, sin esta articulación y cooperación solidaria la mayoría de las acciones parciales está destinada al fracaso.

Durante el desarrollo de estos diferentes momentos, el psicomotricista tiene un rol de reaseguramiento afectivo de las personas implicadas. Recibir, acoger, escuchar y de comprender son las palabras clave de su actitud de empatía que ayudan ya a disminuir las ansiedades. El tiempo necesario entre las distintas etapas, se carga de sentido: no es un tiempo perdido ni vacío, sino, por el contrario, lleno de reflexión, de elaboración, tanto para los educadores, como para los padres, el/la niño/a y el psicomotricista. Es un tiempo útil de maduración psicológica para una mejor comprensión de unos y de otros, tiempo que favorecerá la comunicación a todo nivel.

3. El niño el educador, la escuela y la familia

El educador desarrolla una parte muy activa en la ayuda al niño. En principio tiene la responsabilidad de verlo en sus dificultades pero también en la reafirmación de todas sus potencialidades que van siendo reveladas y puestas de manifiesto a través de la ayuda educativa.

Es también de incumbencia del educador la difícil y complicada tarea de anunciar a los padres las dificultades su niño en la escuela. Establecer

un verdadero diálogo con los padres frecuentemente requiere también un proceso y un trabajo sobre sí mismo, sobre sus modos de abordar el tema, sobre los temores y el contexto familiar. No puede ser un diálogo de pasillos, improvisado. Todo el equipo educativo se puede proponer favorecerlo.

¿Cómo se piensa recibir y antes convocar a los padres en la escuela? ¿Ya lo han hecho antes? ¿En qué contexto? ¿La familia conoce a los participantes de la reunión? ¿Existe un tiempo y un espacio acotado y seguro, con la suficiente intimidad para poder intercambiar opiniones con la familia?

Muchas veces los padres son recibidos en la clase o en los pasillos, o en espacios improvisados rápidamente en medio del tránsito de otras personas. Todos sabemos cómo juegan las condiciones y hasta el cuidado estético y relativamente confortable del lugar, del espacio y de la situación para poder abrirse en confianza a un diálogo sincero. Eso forma parte de crear un ambiente de respeto recíproco, para cuidar al niño es esencial poder cuidar los detalles implícitos que se ponen en juego.

Sería conveniente que cada escuela dispusiera de un espacio simple, agradable, con un tiempo suficiente donde todos pudieran sentirse bien, un espacio que no fuera ni el espacio de la clase, (ámbito privado del docente y de los niños) ni el escritorio del director, investido ya como un lugar de autoridad, distante relativamente “atemorizante”.

Sino un lugar de diálogo del equipo, el espacio para pensar juntos, para co-pensar entre todos los implicados, directa o indirectamente desde diferentes roles: educadores, equipo de apoyo médico-psicológico y/o psicopedagógico, asistentes sociales y otros intervinientes que piensan que el encuentro y el compartir y elaborar proyectos de ayuda juntos es un instrumento único y primordial.

Ya desde el momento en que se los convoca a los padres a reuniones más o menos sorpresivas o temidas, se activan reacciones defensivas. Ya Bion había definido muy bien los mecanismos defensivos de “ataque” y/o “fuga”, que por otra parte son normales e inevitables, en situaciones

de estrés. Pueden comenzar por negar aún de manera inconsciente la importancia de la reunión y no asistir a la cita, o llegar tarde, o poner pretextos para evitar o postergar la situación. O cuando se les anuncian las dificultades de su niño, a menudo los padres y madres, se sienten atacados y cuestionados en sus competencias de parentalidad y/o sienten que se ataca a su hijo, vivido como una prolongación de sí mismo, desencadenando actitudes a veces agresivas, expresadas con distinta intensidad, con los gestos, con las palabras y cada vez más frecuentemente con actos desbordados y preocupantes hacia el educador, hacia la pedagogía, hacia la escuela, hacia el sistema escolar...

Pero en general suelen haber respuestas del tipo:

“Ah! sí, ya sabía, es como yo.” Donde la justificación e identificación quita valor y enmascara la preocupación.

“Me sorprende, en casa es absolutamente diferente”, “Negación que esconde una velada crítica a las condiciones de la escuela, educadores, otros niños, que provocarían ese desajuste.

¿Y por qué usted no nos dijo esto antes?”

Estas respuestas, totalmente legítimas, son prueba de que los padres perciben intensamente todo esto, que, sospechado o negado, se sienten profundamente tocados, no solo por el amor a su hijo y el dolor que implica tomar conciencia de su sufrimiento, sino que además, viven la situación como presagidora de un fantasma de fracaso no sólo escolar sino social a mediano y largo plazo. Además, más allá de la dolorosa herida narcisista que implica para muchos padres, se actualizan sus propias vivencias de un pasado escolar posiblemente también angustioso.

Teniendo en cuenta este torbellino emocional que se desencadena en todos los participantes en situaciones semejantes, mucho más a la familia, y considerando la posibilidad de tantas reacciones posibles, es imperioso que el educador, o quien tome a su cargo informar, sea claro y ajustado al comunicar a la familia en qué situaciones, en qué momentos, de qué manera, en qué circunstancias y en qué no anda bien en la escuela. Los argumentos serán evocados después de un análisis minucioso, concisamente pero con precisión a fin de despejar factores

afectivos que empujen a minimizar o amplificar la delicada situación del niño en la escuela.

Si el educador y el equipo toman la decisión de orientar hacia un tipo u otro de ayuda, es preciso que los padres estén convencidos de poder elegir libremente, para lo cual se tiene que considerar un tiempo de reflexión entre ellos, tiempo de solicitar otras opiniones y elaborar una respuesta conscientes de su propia decisión.

Luego, o bien aceptan la ayuda especializada propuesta por el equipo, o bien rehúsan a aceptarla. En ese caso, es necesario que se los ubique ante su propia responsabilidad de la elección de qué tipo de ayuda han pensado para su niño/a y dónde la llevarían a cabo.

En todos los casos es necesario que el educador se informe con el equipo y puedan elaborar un relato escrito de las observaciones que realizara con el niño y sus conclusiones.

4. La elaboración de las observaciones en el equipo de ayuda.

El encuentro del educador con el psicomotricista.

Antes de que el educador solicite la ayuda del equipo técnico, generalmente ya ha notado las dificultades del niño, ha intentado evaluarlas con objetividad en los terrenos de la comunicación, de la expresión, de la representación o de la organización del pensamiento lógico. Esta observación más afinada, tendiente a compartir sus impresiones con el equipo ya puede resultar una ayuda. El hecho de que el educador preste más atención al niño, a la evolución de sus dificultades y a interrogarse sobre sus posibilidades, ya tiene efectos en la interrelación.

Cuando el psicomotricista forma parte del equipo y trabaja explícitamente en el ámbito de la escuela, se podría encontrar allí mismo entonces con el educador porque se le hace necesario escuchar y compartir, y no sólo leer un informe escrito, el relato que éste hace del niño. Demasiado frecuentemente se comienza por hablar de los déficits, de lo que falla, de lo que no puede, ni sabe, de lo que perturba o de lo que le cuesta, espejo de un desasosiego del docente en la

relación con este niño. Es indispensable “escuchar” para iniciar el diálogo, sin dejarse impresionar totalmente por esa pintura, a veces caótica y sufriente, que transmite el maestro. Escuchar cómo presenta al niño, qué imagen tiene de él y también de la familia. Es muy importante escuchar la carga emotiva, el fastidio, la ansiedad, la pena o la indiferencia cuando evoca ciertas manifestaciones comportamentales o dificultades del niño.

Hay que tener en cuenta que este niño plantea un problema al educador más allá de las dificultades cotidianas y lo ubica frente a sus propios límites para enseñar. Le devuelve una imagen especular de su rol de educador. Entonces, ¿se trata de una demanda auténtica de ayuda o es una demanda latente de marginalización o inclusive de exclusión de la clase, apelando demasiado fácilmente a una ayuda especializada?

El psicomotricista, en este encuentro, necesita una calma, apertura, sensibilidad y posicionamiento adecuado para apreciar, quién es este niño en el deseo del educador, qué lugar y qué rol ocupa. Y si puede ver además los aspectos más positivos, lo que sí tiene, sabe y puede y cuándo y de qué manera, para ayudarlo y ayudarse a completar una imagen tridimensional y dinámica, descubriendo y valorando aspectos que pueden servir para cambiar algo de la situación y no resignarse a una etiqueta, o a la caracterización de un “cuadro” decepcionante y desesperanzador.

Después de este encuentro con el equipo se puede hacer saber a los padres, por intermedio de la escuela, el deseo de una entrevista dirigiéndoles, tal vez, una carta manuscrita o un llamado telefónico (tal vez sensible a cómo juegan los detalles personales en la relación) para proponerles un espacio y un tiempo para conversar.

5. El encuentro posible del/a psicomotricista con la familia

La entrevista

Se trata de una entrevista que exige una cierta experiencia. Pone a prueba una preparación personal, y no sólo una preparación técnica.

Es necesario promover en los padres la confianza en la escuela y poner de manifiesto el deseo real de ayudar a su niño.

¿El psicomotricista forma parte del equipo institucional? ¿Es, por el contrario, eventualmente un colaborador externo? ¿Conocido, mucho, poco? Es necesario entonces definir en principio en qué ámbito se llevará a cabo la entrevista inicial con la familia y dentro de qué acuerdo institucional con el equipo: ¿en la escuela?, ¿fuera de ella?, ¿en su propio gabinete? ¿Con qué objetivo? ¿Simplemente agregar un informe particular sobre el niño o como propuesta de intervención?

En todo caso, la angustia de los padres es palpable y muy a menudo para protegerse, se presenta toda la familia, la madre, el padre, el niño y hermanos, inclusive los abuelos o los amigos. Muchas veces acude sólo la madre como portavoz de la familia. La depositación en la madre (o en las mujeres de la familia) de lo esencial de las responsabilidades en la crianza y educación de los hijos es un fuerte mandato cultural, pero la ausencia de los otros no puede comprenderse como signo de desinterés, sino justamente de dificultad para organizarse, asumir y elaborar la situación entre todos con toda su complejidad.

¿Es conveniente que el niño asista a esta primera entrevista? Pensamos que tal vez sí, ya que es otro participante de la escucha y del diálogo, casualmente el interesado directo. ¿La presencia del educador también es necesaria?

En ciertos casos representa una inmejorable ocasión para que unos y otros se conozcan, se comprendan mejor, incluso se aprecien de otra manera, pero debe reflexionarse previamente y considerar todos los aspectos ya que las improvisaciones no son reaseguradoras.

A veces esta presencia puede inhibir y resultar un freno a la espontaneidad de la expresión de los padres y del niño, cambiando la naturaleza de la entrevista.

Cada encuentro constituye un momento privilegiado y si es la primera vez resulta fundante de los cimientos de la relación. Solamente en

un clima de empatía, de contención, sin actitudes críticas ni reproches explícitos o velados, se pueden escuchar, recibir, acoger, la preocupación y hasta la angustia y tal vez decepción de los padres, sus reacciones de defensa verbales y no verbales; frente a dificultades de su niño (para muchos padres el niño es una víctima de la escuela).

Por lo mismo durante este encuentro, es indispensable escuchar y respetar los criterios de crianza y educativos que sostienen y refieren los familiares, aunque no se los comparta o se piense que son inadecuados. Inmiscuirse en sus convicciones sería un error. Ya habrá tiempo, en todo caso, para buscar la ocasión y las modalidades para abordar esos temas de la intimidad familiar. “Pero la primera tarea es brindar confianza, afirmando las potencialidades y no sólo las fallas, y así ayudar a ir cambiando la mirada de los padres sobre el niño y sobre la escuela.” Si se reúnen las condiciones de relativa seguridad afectiva de todas las personas implicadas en esta relación durante esta primera entrevista es posible entonces:

- a) Recabar informaciones más o menos fehacientes sobre el niño a partir del relato de cómo se desarrolla un día común, qué hace, qué le gusta, qué no le gusta... Pueden utilizarse técnicas de repregunta verbal: retomando una frase de los padres se puede hacer énfasis sobre algún aspecto ligando lo actual con la historia, el proceso de cómo fue siendo, apareciendo ese aspecto. Sobre todo interesa la vivencia actual o pasada que puede dar cuenta de las características y de los matices, tal vez, de las relaciones afectivas.
- b) Se puede explicar cómo funciona el equipo de ayuda a fin de clarificar los roles específicos de cada uno de sus miembros y explicitar con sencillez la manera de trabajar en psicomotricidad, si ésta es la propuesta, cómo la intervención no se sitúa a nivel de “tratar de arreglar una falla”, enseñar una habilidad que aún no sabe, ni de compensar un déficit específico. Se trata de utilizar las actividades diversas y el juego como instrumento para restaurar el

placer de actuar, de descubrir, de comunicar, de hablar, de razonar y de aprender con un material apropiado diferente del que habitualmente se utiliza en la clase.

- c) También anunciar que van a preverse varias sesiones de observación para elaborar un proyecto de ayuda.
- d) Precisar el encuadre y los objetivos de las entrevistas posteriores y eventualmente de las modalidades de las sesiones que tendrán lugar, y/o nuevas entrevistas para hablar del niño.

La claridad de la exposición del psicomotricista, enunciada con palabras simples y bien ajustadas es prueba de su profesionalidad. Así los padres, a partir de esta primera toma de contacto, van a poseer todos los elementos necesarios para una decisión, que es conveniente diferir algunos días, para que puedan reflexionar con tranquilidad. En un segundo encuentro podrán brindar sus conclusiones y su elección definitiva.

El interés para el educador o el psicomotricista de la observación de un niño con dificultades.

La observación tal como la concibe Bernard Aucouturier no constituye básicamente un instrumento para llegar a un diagnóstico, ni un test, ni un balance, ni la búsqueda exhaustiva de un inventario de síntomas expresados por la vía corporal. El síntoma es sólo un indicio del bloqueo de la dinámica del placer y de la maduración del niño.

Esta observación es la clave para la puesta en marcha de toda ayuda en psicomotricidad ya que es la vía para encontrar al niño, tal como es, a partir de establecer una relación privilegiada con él, para la búsqueda de los indicios de sus potencialidades de desarrollo y superación, de sus aspectos más saludables y también tratando de visualizar, tal vez las causas y las modalidades de expresión del disfuncionamiento, ajustándose a su estilo relacional.

Esto es indispensable para indicar un proyecto de ayuda con las estrategias más adecuadas.

6. La observación interactiva permite investigar las causas del disfuncionamiento en el comportamiento, en la comunicación y en los aprendizajes

Comprendemos este disfuncionamiento como el emergente de una historia afectiva profunda, generalmente dolorosa e inconsciente de displacer. La represión y la culpabilidad ligadas a esta historia no vehiculiza la dinámica de placer y bloquea los procesos de reaseguramiento de la angustia de pérdida a través de la vía sensoriomotriz y psíquica.

La separación progresiva de los adultos protectores, la toma de distancia, los tiempos de individuación son requisitos absolutos para convertirse en un sujeto relativamente independiente y autónomo. Si bien es necesario, y a medida que maduran los niños y niñas en un ambiente facilitador ese proceso se va realizando, porque los niños quieren intensamente crecer, ser grandes, identificarse con los adultos queridos e idealizados, al mismo tiempo, se activan y no pueden ser evitados los temores, las ansiedades, las angustias de pérdida del otro, o de abandono.

En efecto, a partir del momento en que el niño emerge del período de indiferenciación con la madre, a la cual él está apegado por sus afectos de placer, la ausencia de ésta es siempre más o menos ansiógena, a pesar de su deseo de vivir, su deseo de omnipotencia y su deseo de separarse. Normalmente, la dinámica de placer y de deseo, que abre siempre al niño al mundo externo, le permite aceptar la separación, a medida que va construyendo imágenes mentales, recuerdos, representaciones de las figuras de apego, de sus aspectos, elementos y características de sostén y continencia. Es decir que al evocarlas se siente acompañado, sostenido por ellas. Simultáneamente elige objetos particulares que le recuerdan esos aspectos: la suavidad de una tela, una muñeca que le ha regalado, y deposita en ellos los atributos de sostén, acompañamiento, reaseguramiento afectivo que constituyen

los objetos transicionales²² en su economía psíquica. y en tanto encuentra compensaciones simbólicas, a través del placer de la acción, del juego, del lenguaje o más tarde, a través del placer de la actividad cognitiva y lógica.

Simultáneamente a esta superación de la angustia de pérdida, los fantasmas corporales originarios (fusión, devoración, destrucción, sadismo, persecución y omnipotencia) se resuelven en el placer del juego.

Algunos ejemplos de reaseguramiento profundo frente a la angustia de pérdida y a los fantasmas originarios:

- El placer sensoriomotor de jugar a caer, rodar, balancearse, equilibrar.
- El placer de la aparición y de la desaparición al jugar, a esconderse y a descubrirse, a ir y venir, a tomar y soltar, a llenar y vaciar.
- El placer de la destrucción en juegos para construir y destruir, dispersar y agrupar.
- El placer de la devoración en los juegos del lobo, el cocodrilo..., de perseguir y ser perseguido, de atrapar y ser atrapado, de identificar e identificarse con el agresor.
- El placer de la omnipotencia al jugar a ser omnipotente, superhéroe y herido, fuerte y débil, a ganar y a perder (el vencedor y el vencido).

Cuando existe un disfuncionamiento emocional el niño no puede reasegurarse simbólicamente de la angustia de pérdida y los fantasmas sensoriomotores originarios se manifiestan de manera pulsional y obsesiva. La indicación de una ayuda terapéutica se justifica entonces plenamente. Cuando la inseguridad afectiva es intensa puede manifestarse por sentimientos violentos y muy ambivalentes posesión en el amor y de rechazo en el odio; con una fragilidad emocional crónica.

El sufrimiento prolongado desestabiliza las funciones corporales y psíquicas ya sea porque es reprimido como en el caso de la inestabilidad y la agresividad, o porque es contenido como en las somatizaciones

22. Espacio transicional y objeto transicional son conceptos aportados por el pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott. Ver *Realidad y juego*. (Trad. F. Magia). Buenos Aires, Gedisa, 1972

diversas de las funciones vegetativas, de las funciones sensoriales, tónicas y motoras (trastornos del equilibrio, incoordinación, trastornos psicósomáticos, de las envolturas, de la respiración, etc.). En estos casos siempre la imagen de sí, el advenimiento del “YO” son frágiles, la percepción, memorización, simbolización y anticipación son deficitarias. La imagen y la representación es pobre o invasora y la descentración, difícil. Generalmente no se ha constituido un fondo estable, un continente psíquico que sostenga la movilidad del pensamiento ni se han reunido las condiciones para el placer de pensar.

El relevamiento de los indicios de la historia dolorosa que se manifiestan a través de la intensidad de los afectos y de la expresión de los fantasmas citados anteriormente, revela la ausencia o la desaparición del placer compartido, que si alguna vez existió, ha sido reprimido al inconsciente o culpabilizado y rechazado.

El desciframiento de estos indicios sólo es posible si el niño es acogido, recibido, escuchado y comprendido a un nivel inconsciente. “Este niño preciso”, poseedor de “esta historia dolorosa” que limita su acceso al placer del movimiento, al placer de la acción y del pensar, sólo es accesible en una situación de interrelación empática. La relación tónico-emocional compartida garantiza seguramente el descubrimiento de un “otro niño” que se devela y a la vez se oculta en su despliegue conductual.

¿Qué indicios son significativos para el observador?

Partiremos del relato de dos observaciones aportadas por el G.E.P.P. de Tours. En un primer ejemplo, ellos estudiaron los indicios en algunas situaciones de juego y sobre todo en el lenguaje; en un segundo ejemplo, estudiaron con mayor precisión los indicios sensoriomotores.

Primer ejemplo

Cédric es un niño de 5 años y 3 meses que participa de una sección preescolar de jardín de infantes. La ficha del informe de la educadora nos dice: Cédric tiene poco interés por actividades escolares, tiene poca atención, habla mucho, se mueve siempre, la discriminación perceptiva es

débil, tiene poca movilidad intelectual. No dibuja, el grafismo es poco elaborado, no juega con rompecabezas, construye revólveres, espadas, juega frecuentemente diferentes roles, le gusta escuchar historias.

1.º Observación: en el camino desde el local de la escuela a la sala de psicomotricidad en la que se va a trabajar, que está en otro edificio, constató que habla muy rápido. Pasamos cerca de una casa vieja. Dice: “Es la casa de la bruja, ella se arrojó por la ventana, se cayó en el camino, está reventada y enterrada”. Cédric percibe agujeros en las paredes de la casa: “ella puede salir por los agujeros”.

Ya en la sala de psicomotricidad dice que “los otros lo molestan”. Percibo que él no cuida sus ropas, que está todo desprolijo. Camina por todas partes en la sala, toca todo, no se detiene ante nada, sin embargo observo que apila los bloques de legos unos sobre otros, que encierra todos los pequeños personajes del lego en una caja, “en la cárcel”.

En el camino de regreso a la escuela el niño dice: “La bruja se transforma en rana”.

2.º Observación: en el camino de ida dice “es el auto de Batman” y nota “las ramas de los árboles están cortadas, las bolas rojas de los arbustos que envenenan”.

Ya en la sala dice: “mi madre no quiere que yo utilice la plastilina... ella me retó hoy... porque yo no me vestí rápido... Mi mamá me prohíbe el papel y el lápiz. Yo no tengo que dibujar”, y vuelve con los animales de plástico, toma un árbol del juego, “hay monos y gallinas en las ramas”. Se pone a cantar “el hipopótamo”.

En el camino de regreso, Cédric se interesa todavía en los agujeros que hay en las paredes y en las ramas cortadas.

3.º Observación: el juego de Robin Hood y de su espada de plástico: “es inmortal”. Cédric acepta difícilmente jugar a estar muerto. Él quiere revivir rápidamente y dice “hay bombas que explotan”. Construye un castillo para defenderse, luego se transforma en una cabaña cerrada en la cual no se lo puede encontrar. Cédric se

mantiene encerrado mientras dice que “él está bien en la oscuridad”. Robin Hood se transforma en el defensor del Rey a quien se le robó el oro.

Vamos a detenernos en estas observaciones:

1. “Habla muy rápido, corre por todos lados, no se detiene ante nada”, tal vez por inseguridad afectiva.
2. “La bruja, las bolas que envenenan” se refiere al miedo al agresor.
3. “Aplastada y enterrada” manifiesta el deseo de eliminar al agresor.
4. “Puestos en prisión” concreta la sanción y la punición del agresor.
5. “Las ramas de los árboles cortadas” podría entenderse como la castración del placer de crecer e inclusive, tal vez la angustia de incompletud.
6. “La bruja puede salir por los agujeros”. “Ella se transforma en rana” remite a un ser vivo frágil y también despreciado, feo, que puede desaparecer ante el menor peligro. “Los otros me molestan”, sufrimiento por sentirse perseguido o ignorado.
7. “El auto de Batman, el Rey inmortal”, apelación a la omnipotencia.
8. “Robin Hood”, como deseo de rebelión, como identificación con el agresor pero también como el salvador de los oprimidos.
9. “Bombas que explotan”, se refiere al deseo y al temor de dejar explotar su agresividad.
10. “Mi madre no quiere, me prohíbe, me castiga, yo no debo...” (cuando se trata, por ejemplo, de la plastilina o del dibujo) como culpabilidad del placer de tocar, de dejar huellas.
11. “Los monos y las gallinas en los árboles... y la cabaña” como el deseo de libertad, de escaparse del agresor para evitar que éste se apodere de su placer.
12. “El hipopótamo”, tal vez hay una identificación con un animal inofensivo pero enorme y torpe, que juega en el agua barrosa: que es una referencia a la analidad como el deseo de jugar, de ensuciar-se, el deseo de transgredir la prohibición.
13. “El Rey ... a quien se le ha robado el oro” como castración del placer y del deseo del niño.

Los indicios que se relevan remiten a:

- Indicios de fantasmas corporales originarios que no han encontrado todavía la calma emocional y una compensación suficiente.
- Indicios de la búsqueda del placer.
- Indicios de una dinámica de reaseguramiento posible de la angustia de pérdida.

Segundo ejemplo

Pedro es un niño de ocho años que está en 3° grado de la escuela elemental.

La ficha de informes establecida por el educador nos dice resumidamente: Bloqueo importante a nivel de matemática, sin embargo lee bien y comprende el sentido.

No se concentra, es más o menos disperso.

Parece que ha llegado a un cierto plafón de comprensión lógica.

Desborda de afecto por todos los niños, no hace distinción entre las personas. Va mucho hacia los niños más pequeños en el patio.

La firmeza es eficaz con él, tiene necesidad de límites. Dibuja muchos camiones, casas, armas. En ese momento mientras dibuja él habla sin detenerse.

En el recreo, siempre hay alguien que quiere molestarlo.

1.º La Observación: Pedro destruye las torres de almohadones construidas por el psicomotricista y al fin de cada destrucción levanta los brazos y exclama “gané, yo soy el vencedor”. Arroja luego los almohadones contra el psicomotricista que había resistido suavemente a la destrucción y dice “estás muerto”.

Luego Pedro sube al espaldar, se tira sobre las colchonetas pesadamente diciendo: “hay que llamar a la ambulancia”. Sube sobre una pila de almohadones. Entra en pánico y grita muy fuerte cuando el psicomotricista juega a desequilibrarlo. Su emoción es muy intensa. Pronto se precipita sobre las paletas de ping-pong, quiere jugar con el psicomotricista. Pedro da las órdenes, las manos sobre las

caderas, el torso elevado, el índice apuntando y la voz indicativa: “Apúrate. Te quedas en tu lugar. Yo soy el que manda”. Se precipita al pizarrón y escribe: “yo soy el maestro”.

Luego se dirige hacia los cofres donde se guardan las telas y las pelotas, vacía uno después del otro, arroja las telas y las pelotas a través de la sala con rapidez y excitación. El desorden es inmenso, dice “hay que tirar todo esto”. Entra en el cofre, gritando “¡socorro!”. El psicomotricista lo reasegura y lo ayuda a salir del cofre. Pedro toma entonces un revólver de madera y pide al psicomotricista que juegue el ladrón y Pedro hace del policía. El ladrón es puesto en prisión y luego el policía lo mata. El psicomotricista juega bien la situación cayendo al suelo, haciéndose el muerto. El niño goza intensamente manifestándose a través de gestos y gritos.

- 2.º **Observación:** (una semana más tarde) Pedro llega a la sala, satisfecho de estar ahí y dice: “a mí me gustaron mucho los almohadones, me gustaron las colchonetas, todo”. Cuando el psicomotricista le pregunta: ¿vos sabes por qué venís acá?, la respuesta de Pedro es inmediata: “vengo acá para jugar”. Se precipita sobre la muralla de almohadones mientras explota su pulsionalidad motriz y su violencia. La ausencia de control del gesto es evidente y en la acción, rojo de emoción, deja escapar: “yo, el primero”. Inmediatamente Pedro ataca al psicomotricista con los almohadones: “te mato, te mato”, y éste se los devuelve. Cuando el niño es tocado dice: “a mí no me haces nada, podes seguir porque a mí no me haces nada”.

Pedro está ahora en una excitación motriz intensa, va por todos lados, no se detiene ante nada y de un solo golpe cae al suelo y grita “hay una trampa, hay agujeros” y se mantiene inmóvil, con los brazos en cruz. El psicomotricista se aproxima lentamente, lo toca en el hombro, Pedro se levanta de un salto: “no, no quiero”.

Mientras, junta entonces los almohadones, dice “debe medir 10 metros, es muy, muy largo”, sube sobre los almohadones y sigue:

“es un camino. El psicomotricista pregunta ¿Para ir a dónde?” y responde Pedro “para ir a ver los dinosaurios”.

Luego, en cuadrupedia, juega al tigre y lo imita muy bien con su boca, con el hocico de tigre que deja aparecer los dientes, “yo soy grande, soy el abuelo” agrega. Pedro se instala entonces sobre una colchoneta y toma un osito de peluche, se repliega, con los brazos cruzados, sosteniendo al oso contra su pecho. Juega, “¡a dormir!, hace frío, hay nieve” y agrega “el osito busca a sus padres en el bosque”. El psicomotricista lo envuelve con una tela; su ritmo respiratorio se hace más débil, se distiende, acepta ser tocado en el rostro. Emite sonidos y hace movimientos con las piernas y los brazos como un bebé. Súbitamente sale precipitadamente de la tela, en cuadrupedia, con el osito en la boca y balancea la cabeza como si fuera un felino que lleva a su hijito en el hocico.

Pedro se dirige así hacia el lugar de expresividad simbólica donde lo espera el psicomotricista. Ahí, con los elementos de madera del juego de construcciones, alinea piezas idénticas una al costado de las otras, “es una ruta”.

Los indicios relevantes que captamos son:

- La intensidad de la destrucción de la muralla construida por el psicomotricista y la intensidad del deseo de eliminarlo cuando dice: “estás muerto”, como liberación de la culpabilidad sobre el placer de destruir.
- La caída pesada sobre los almohadones, “llamar a la ambulancia”, como expresión de la angustia de caída, de caer en el vacío imaginario de un peligro mortal y el pedido de reparación, de restauración de la salud.
- El pánico emocional del desequilibrio, como exceso de tensiones tónicas: miedo a la caída, a desestabilizarse caóticamente, o estallar.
- Jugar al ping-pong, como el juego de aparición y desaparición, asociado a los fantasmas de persecución y de omnipotencia: la postura de mando, la rigidez tónica, las órdenes.

- Vaciar los cofres y hacer desorden, como angustia de la pérdida y fantasmas destructores y agresivos “tirar todo esto”. Un deseo profundo tal vez de arrojar el sufrimiento fuera de sí, de liberarse de ese malestar profundo. Entrar en el cofre, como búsqueda de protección, de un refugio, de continencia, en referencia a sus recuerdos de afectos de displacer y de placer vividos como peligro, y el pedido dirigido de: “socorro”.
- El psicomotricista ayuda al niño a salir del cofre. El adulto es vivido como un agresor, “el ladrón” que debe ser impedido de anular al otro: “la prisión”. Mata al psicomotricista y el goce, como placer reencontrado de la eliminación, de la destrucción del otro.
- Yo estoy acá para jugar, como expresión espontánea de una dinámica de placer reencontrado.
- La intensidad de la destrucción, y la ausencia de control, ilustran bien la intensidad de la represión y de la culpabilidad sobre el placer de destruir. “Yo soy el primero”, como una pulsión de dominio reencontrada y como la afirmación de sí.
- Cuando es tocado, “no me hice nada”, como omnipotencia. Nada puede alcanzarlo, su destrucción es imposible. Deseo de omnipotencia que esconde un sentimiento de impotencia y de inseguridad.
- La liberación desordenada del movimiento en el espacio como deseo de invadir el espacio, otra manera de decir “yo existo.” Pero este placer del movimiento es demasiado fuerte (un demasiado que hace mal). El niño se cae al suelo (se castiga), dice “él es agarrado en una trampa” detenido en su dinámica de placer, es entonces la imagen “de los agujeros”, como retorno al vacío, a la falta de la unidad del placer del cuerpo.
- Tocado por el psicomotricista, éste es entonces vivido como un ataque, como un peligro y el niño rechaza la ayuda “no, yo no quiero”, también como afirmación de su propia omnipotencia.

- El juego del tigre, después de la identificación con los dinosaurios (identificación con el agresor), y como expresión de la angustia de devoración.
- Luego es la búsqueda de protección frente al abandono. El juego de dormir como retorno al cuerpo de la madre. Pedro hace una regresión. Surgen el deseo y el placer de la oralidad. La repetición de la construcción (la ruta) como el indicio de la reactualización de una separación problemática pero posible.

Los que se van significando son:

- Indicios sensoriomotores, la caída, los giros, las volteretas, los balanceos el desequilibrio, los contactos, las presiones, los estiramientos los ritmos espontáneos repetitivos.
- Indicios de aferramiento sensorial, olfativo, auditivo, visual, táctil.
- Indicios de fantasmas corporales originarios.
- de fusionalidad, de indiferenciación: imitar, depender, seguir, hamacarse, involucrarse, escaparse, hundirse,
- de protección contra el agresor: huir, aislarse, evitar el acercamiento, defenderse,
- de destrucción pulsional y sádica: destruir, devorar, atacar, encerrar, cortar, escapar, hundir, hacer daño,
- de identificación con la omnipotencia.

El psicomotricista debe estar particularmente atento a la carga emocional de estos indicios (de malestar o de bienestar, de placer o de angustia. Sin embargo más allá de éstos, hay un indicador esencial que nos parece importante retener: el de “lo mismo”²³.

En efecto, la angustia de pérdida fija al niño en la indiferenciación y en la dificultad para vivir y aceptar “lo contrario” y sus matices. En

23. Piera Aulagnier, La violencia de la interpretación, Le fil rouge, PUF1975

revancha, todo cambio espacial, rítmico, gestual, tónico emocional que es capaz de aceptar es una prueba de su reaseguramiento frente al sentimiento de pérdida.

Si la diferencia plantea un problema al niño, es interesante observar la opresión espontánea no consciente de esta fijación de “lo mismo”, por vía motriz.

Por ejemplo, el mismo trayecto, el mismo ritmo (en los golpes o en los saltos), el mismo gesto (en la intensidad, en la velocidad, en la amplitud, en la duración), la misma mímica. Pero también, el mismo estado tónico emocional en la relación con el psicomotricista.

7. La orientación más ajustada del proyecto de ayuda

En efecto, la observación abre una pista para el inicio de la orientación de la ayuda desde que el niño revela su historia profunda.

Si no revela ninguna posibilidad de reaseguramiento por la intensidad con que juega sus fantasmas, es preferible orientar la ayuda hacia juegos sensoriomotores de destrucción y construcción, en los cuales pueda comprometerse a nivel tónico emocional. Por el contrario si el niño muestra ya capacidades de reaseguramiento, es preferible orientar la ayuda hacia juegos de aparición desaparición, o juegos más elaborados de relatos, de ficción o cognitivos y lógicos. La observación interactiva es un excelente medio para establecer una relación privilegiada con el niño e ir descubriéndolo en un nivel de funcionamiento profundo. Pero el psicomotricista, en esta situación de observación, se encuentra intensa y rápidamente atraído también a un nivel más arcaico. ¿Cómo va a resolver esta contradicción entre este nivel exigido con su existencia como persona adulta? Pero, ¿cómo puede vivir las resonancias tónico emocionales si él se resiste a sumergirse en su propia historia? ¿Qué sucede con la angustia de pérdida del psicomotricista, de sus fantasmas originarios? ¿Qué va a vivir, que va a escuchar y comprender si él mismo no se pone a la escucha de sus propias resistencias a la empatía? Más que con la comprensión intelectual del niño, a través de

las elaboraciones teóricas que el psicomotricista puede construir, el ajuste de la observación se concreta con la capacidad de volcar una cierta mirada sobre sí, lo cual permite a su vez, instrumentar una ayuda más eficaz para el niño.

La observación es el primer acto de la ayuda educativa y/o terapéutica.

Hemos comprobado a menudo que la observación podía constituirse ya en un factor de cambio para el niño; en efecto, la implicación personal del psicomotricista tiene todas las posibilidades de movilizar rápidamente la vida afectiva e imaginaria. Se trata entonces de una situación de excepción que estimula las proyecciones de afectos y la transferencia sobre la persona del psicomotricista. Si la observación no va a ser seguida de una ayuda educativa, tienen que ser tomadas precauciones a fin de que la separación de esta relación no sea demasiado penosa para el niño. También es necesario dejar explícito el objetivo de este encuentro, la cantidad de observaciones, sesiones cuyas fechas deben ser conocidas por el niño. Más tarde tendrá lugar otra entrevista con los padres, en su presencia, a fin de decidir juntos el destino que se le va a dar a esta observación.

8. El interés de la observación para las personas del equipo educativo, para los padres y para el niño

El interés para el educador

El educador debe estar informado del sentido, de las modalidades y de los resultados de la observación. Esta no es pensada como otra reiteración de la constatación del disfuncionamiento cognitivo, sino que se sitúa sobre todo en relación a una historia afectiva lejana, que traba su desenvolvimiento y de la cual el niño no es responsable.

Respuestas claras lo reasegurarán en su compromiso, respecto al señalamiento que él mismo había hecho, podrán ratificar que el camino emprendido hacia los padres y hacia el equipo estaba justificado y que él no debe considerarse el único responsable del fracaso de este

niño. Se podrá sentir más acompañado, esclarecer sus propias dudas y ampliar sus competencias para acompañar a ciertos niños que plantean problemas y para los cuales no tenía ni una comprensión psicológica suficiente, ni medios pedagógicos apropiados.

El interés para el equipo

Al psicomotricista le interesa hacer comprender su camino particular a las personas del equipo, la especificidad de su tarea y de su abordaje. Es necesario que pueda definir sus finalidades, su metodología, la significación de los indicios que ha podido captar, su opinión sobre el proyecto de ayuda y sus etapas. Así, la observación interactiva, por su originalidad, abre la vía a un enriquecimiento mutuo y permite entonces al psicomotricista situarse mejor en relación a otros colegas y definir mejor su profesionalidad.

El interés para los padres

La mayoría de los padres sienten un gran interés por las conclusiones de la observación. En efecto, se sienten reconfortados por haber sido escuchados, reconocidos como participantes indispensables y reasegurados porque sus puntos de vista han sido tenidos en cuenta y respetados.

Por otro lado, alcanzan a comprender que el psicomotricista no puede ayudar realmente a su niño más que si se integran las informaciones, si se lo observa en un encuadre diferente al de la clase, proponiendo hipótesis para la construcción de un proyecto adaptado. La competencia profesional del psicomotricista también brinda confianza a la escuela y en la escuela, si puede ser vivida con tranquilidad y reconocimiento.

El interés para el niño

La observación interactiva cobra un interés fundamental para el niño porque siente que, al fin, alguien puede ocuparse de él en otro clima relacional, cuando percibe que es reconocido como un niño desde una posición diferente a la que vive habitualmente y sin las exigencias del medio escolar. Se trata de emprender entonces un camino con él y con

su familia con la finalidad también de que llegue a sentirse mejor en la escuela.

Las condiciones de la observación. El dispositivo. Bernard Aucouturier propone que la observación se realice en un espacio específico, que favorezca la relación con el psicomotricista, así como la emergencia de la historia profunda del niño. Es imprescindible entonces un espacio protegido, confidencial y bien estructurado para instalar el dispositivo. El dispositivo armado preferentemente antes de la llegada del niño estará organizado en lugares que corresponden, de hecho, a menudo, al de la sala de psicomotricidad preparada para responder al itinerario de maduración del niño: “del placer de actuar, al placer de pensar.”

Estos dos lugares, bien precisos, han sido inicialmente definidos de esta manera por B. Aucouturier²⁴ con su estructura y su material:

I. El espacio en que predomina la “expresividad motriz”

Este lugar donde la motricidad global, la corporeidad, es el material privilegiado de la expresión de los afectos, de las imágenes, de las ansiedades, los miedos y los deseos con sus representaciones imaginarias a través del desplazamiento de todo el cuerpo en espacios y con materiales que promueven actividades a predominio motor y tónico emocional. El material inmóvil, pesado y rígido (los espaldares, las escaleras, los planos inclinados) para saltar, trepar, para equilibrarse y desequilibrarse, deslizarse, rodar, caerse, balancearse. Y también otro tipo de espacios y materiales desplazables, más maleables y en su mayoría relativamente blandos (almohadones, colchonetas, grandes pelotas, rodillos, telas, cuerdas, túneles) que le sirven para destruir, construir, involucrarse, atarse, atar, lanzar, esconderse, jugar a la devoración, a la persecución, la omnipotencia.

24. Anteriormente B. Aucouturier proponía una sala con cuatro espacios bien definidos, por sus objetivos y por el material. Actualmente se han subsumido en estos dos y el espacio intermedio propio para el relato de “la historia”.

2. El espacio de la “expresividad plástica y constructiva, arquitectónica”

Este es otro lugar donde la motricidad no es particularmente solicitada, en beneficio de una distanciaci3n afectiva e imaginaria, una necesaria descentraci3n. Detener los grandes desplazamientos centrados en el propio eje corporal para plasmar sus representaciones a otro nivel con otros instrumentos que requieren un desarrollo m1s afinado de la manipulaci3n y del pensamiento cognitivo y l3gico. Un espacio preparado para actividades de representaci3n predominantemente constructivas, gr1ficas y pl1sticas: con un material variado para dibujar, modelar, cortar, pegar y construir con bloques de madera. A 3ste se agrega a veces un espacio para actividades a predominio cognitivo y l3gico: con juegos de im1genes secuenciales, de clasificaciones, de juegos de anticipaci3n l3gica. Aunque este lugar no es indispensable y no siempre est1 abierto durante la observaci3n, puede operar sin embargo como un refugio para muchos ni1os para evitar la actividad motriz. Esto ya constituye un indicador tanto para el ni1o acerca de la actitud del psicomotricista para disponer de recursos que lo reaseguren y tambi3n un indicio para el psicomotricista acerca de los obst1culos del ni1o en el investimento de la motricidad.

La cantidad y duraci3n de observaciones.

Como m3nimo consideramos que son necesarias tres observaciones, separadas entre s3 por varios d3as: La primera es decisiva para ir abriendo un espacio confiable que permita el establecimiento de una relaci3n privilegiada con el ni1o. Las resonancias t3nico-emocionales van a ser inmediatas. Sin embargo, es indispensable una segunda observaci3n para intensificar esta relaci3n y recoger una mayor cantidad de indicios que no hayan sido percibidos durante la primera sesi3n, o para ratificar los ya encontrados y percibir su capacidad de evoluci3n. Y luego una tercera observaci3n que cierre el ciclo con la posibilidad de registrar, una secuencia, la estabilidad, la fluencia, la posibilidad de cambios en la relaci3n, o la

rigidez, el bloqueo, la dificultad. ¿En qué aspectos y en qué circunstancias? Sólo en el transcurso de una serie de observaciones se puede valorar una cierta posibilidad de proceso.

La duración de cada observación es generalmente de una hora. Pero esto se regula de acuerdo a las necesidades y posibilidades o lo que se crea conveniente... pero encuentros de pocos minutos no son operativos, no permiten “entrar, desarrollar y salir” de las situaciones. Es importante que el psicomotricista antes de la sesión disponga y ubique el mismo dispositivo para cada observación, ya que reencontrar los mismos lugares y el mismo material es reasegurador. Permite establecer una idea de continuidad, frente al miedo a la ruptura o lo inesperado. Al comienzo de la sesión, al recibirlo y antes de que el niño comience a actuar es conveniente encontrar gestos y palabras para tranquilizarlo y hacerle notar que este o estos encuentro/s no son semejantes a los dispositivos y a las expectativas, ni a las exigencias que encuentra en la escuela.

Por ejemplo:

- “Preparé para vos este espacio con todo este material. Vos venís aquí para jugar y yo puedo jugar con vos si querés.”
- “Acá, podés hacer desorden, hacer ruido, trepar, saltar, construir, dibujar, jugar.”
- “Si querés te puedo acompañar.”
También se pueden agregar otras aclaraciones que enmarcan los límites: “Aquí no se puede romper el material y ni hacer, ni hacerse daño, acá estamos para jugar.”
- “Vamos a quedarnos hasta tal hora.”
- “En algún momento tal vez voy a proponerte construir, modelar o dibujar. También, si querés, podemos hablar los dos.”
- “Te voy a avisar cuando estemos llegando a la hora de terminar.”
- “¿Entonces, por donde querés empezar? Te acompaño.”

Durante la sesión debe mantenerse el área y el clima de juego constantemente. El psicomotricista puede facilitar los juegos del

niño y participar de distintas maneras en ellos, recogiendo las proyecciones sobre su propia persona (inclusive si se trata de su destrucción simbólica). Puede inducir y proponer situaciones, si el niño se ve muy inhibido, con temos y sin iniciativas. Por ejemplo: reconstruir las torres con los almohadones para incitar a la destrucción. Puede resistir, oponerse, acompañar, imitar, esconderse, jugar al agresor, invitar a dibujar, a construir, a reflexionar.

Su lenguaje es el sostén que envuelve y significa en el diálogo sin invasión, sin una explicitación de la interpretación subyacente, apuntalando y acompañando las manifestaciones de bienestar o de malestar, vividas en la relación con el niño.

Al final de las sesiones de observación el psicomotricista suele preguntarle al niño: “¿qué es lo que más te gustó de esta sesión?” Más adelante es necesario señalar: “Esta es la segunda o la tercera sesión. Luego tengo que encontrarme con tus padres. ¿Con quién preferís que hable? ¿Querés escuchar lo que nosotros vamos a decir de vos? ¿Querés preguntarme algo?”

Después de las observaciones se recogen y registran los indicios que parecen más significativos; de la misma manera se analiza la dinámica de cambio que ha surgido. Por ejemplo: la segunda sesión ha sido la repetición de la primera, o por el contrario en la segunda aparecieron competencias y recursos habitualmente poco evidentes de reaseguramiento profundo, de contacto y de comunicación.

La percepción de esta dinámica es importante para el establecimiento del proyecto de ayuda.

Surgen también reflexiones y preguntas sobre su propia relación empática durante estas sesiones:

- ¿He sido suficientemente acogedor de las reacciones tónicas emocionales del niño?
- ¿He podido captar, escuchar las defensas del niño?
- ¿He llegado a comprender el simbolismo de su motricidad y de su lenguaje?

-¿He vivido sentimientos intensos de rechazo o de protección?
Cuando el psicomotricista se reencuentre con los padres y con el niño la prudencia tiene que ser rigurosa. Sólo se deben relatar aquellos hechos de la observación, sin traicionar la confianza que el niño ha depositado, que pueden convertirse en un instrumento para que los padres vean otros aspectos menos conocidos de su hijo, o a los que no les dieron suficiente importancia, que se interroguen sobre lo que han vivido o viven con él y evalúen sus propias actitudes.

Conclusiones

La observación interactiva como la ha diseñado y practicado Bernard Aucouturier, por su carácter relacional, es el producto del encuentro de las historias de dos sujetos con roles asimétricos en interacción y por ello ninguna observación es igual a otra. Si bien el planteo del encuadre, el dispositivo y la técnica requiere que sean relativamente estables, por otro lado tienen que mantenerse flexibles tanto en su concepción como en su instrumentación para ajustarse a cada situación, a cada niño y cada contexto.

La observación interactiva es un medio de investigación que el psicomotricista puede llegar a utilizar, extrayéndole riquísimos frutos, a condición de ubicarse en una actitud crítica en cuanto a su propia formación personal, teórica y técnica actual respecto de propuestas tales que tienen como objetivo el estudio del comportamiento, de la acción, de la maduración y en particular del campo inconsciente del niño.

Bernard Aucouturier concibe la observación interactiva como una propuesta al niño de vivir una situación en donde las condiciones específicas de relación, de espacio y de tiempo son las que permiten que emerjan con mayor claridad los indicios de fijación de un funcionamiento arcaico doloroso, así como de una dinámica de placer que, aunque reprimida, sea posible de hacer resurgirla y potenciarla para que libere las competencias, despliegue los recursos personales del niño, señale el camino y los factores de un cambio en el proceso de reaseguramiento profundo por la vía corporal, motriz y mental.

Este capítulo está consagrado al relevamiento de las informaciones necesarias para la comprensión de las dificultades de maduración del niño.

La expresión de las dificultades de maduración del niño

Propone una tentativa de clarificación teórica de las estrategias del educador en un recorrido para ayudar al niño, seguido de una metodología para la búsqueda de esas informaciones.

En primer término, luego de la definición del marco teórico con el que se opera, se plantean algunas preguntas abiertas centradas en las manifestaciones de algunas dificultades expresadas en el marco escolar y familiar. Es útil que sean presentadas a todas las personas que comparten los momentos educativos y la vida cotidiana del niño.

A fin de completar, si es necesario, las respuestas obtenidas, se van a proponer una serie de preguntas puntuales concernientes al desarrollo de la jornada escolar. Los cuestionarios no tienen que ser de ninguna manera utilizados como tales, sino que constituyen un apoyo para el educador y una orientación para una entrevista flexible y adaptable a cada caso.

Se trata acá de relevar los hechos repetitivos y las discontinuidades y cambios posibles. Es justamente el carácter de esas repeticiones y los contextos en los que se manifiestan, los indicadores más importantes que permiten analizar las causas de las dificultades del niño y así llegar a formular un proyecto de ayuda.

I. Los indicios y su significación

Un proyecto de apuntalamiento y facilitación de la maduración motriz, afectiva y cognitiva del niño con dificultades, tiene por objetivo esencial la movilización de las estructuras y de los sistemas de relación, para

desbloquear las competencias necesarias para la inserción social activa y lo más placentera posible, evitando la marginalización y/o exclusión de la escuela.

El psicomotricista así como el educador pueden ser capaces de analizar los factores que limitan esa maduración.

Para hacer este análisis es necesario, en un primer tiempo, disponer de un esquema conceptual o marco teórico referencial y técnico que permita escoger en qué circunstancias y con qué instrumentos van a recoger los hechos y situaciones en que se manifiestan las dificultades y en un segundo tiempo, a partir de los hechos concretos y en su contexto, buscar qué motiva o desencadena la aparición de las dificultades, que sólo a través de un marco teórico podrán señalarse y significarse.

El esquema conceptual puede sintetizarse a partir de ciertos elementos de base:

La maduración del niño, que depende de factores biológicos y psicológicos, se concreta en interacción permanente con el medio. El niño no es entonces un ser aislado, forma parte de un conjunto de relaciones que pueden ser favorables o desfavorables para su transformación como ser aceptado socialmente, como ser de comunicación, de expresión y de pensamiento lógico.

Se pueden considerar dos factores esenciales como causas de los retardos o trastornos de maduración, sabiendo que existen interrelaciones entre ambos. Por un lado, la relación primaria porque es evidente que de la calidad de las relaciones entre la familia y el niño, dependerá la solidez de las capacidades emocionales, afectivas y cognitivas futuras. Esta calidad de relación es necesaria para superar las angustias originarias, para elaborar la culpabilidad de la pulsión de agresión, y favorecer entonces la estructuración de un continente corporal y psíquico elemental.

Por otro lado, el ambiente socio-cultural influye desde la estabilidad e identidad de los vínculos, desde la valoración de los orígenes y desde la preservación de la riqueza de sus mitos y su lenguaje.

Es evidente también que las asimilaciones forzadas, los desarraigos, la fragilidad de los lazos y la incertidumbre y la inseguridad provocan fallas en la adaptación al marco educativo que promueven estados de confusión más o menos prolongados y obstáculos en el desarrollo del pensamiento.

El niño impulsado, desde su más tierna edad, por su necesidad de conocer y dominar el mundo que lo rodea, está animado también por un deseo profundo de construirse como ser social, de identificarse y pertenecer a su grupo y demasiado a menudo, el medio no puede ayudarlo o no le permite un desarrollo progresivo aumentando las exigencias y las penalidades frente al fracaso.

2. La escucha del educador y/o del psicomotricista

La captación de los indicadores de malestar del niño y de la escuela se expresan en dos niveles. El primero emerge de los hechos cargados emocionalmente, en las defensas, las manipulaciones y los “no dichos” que bloquean la comunicación. El segundo nivel está constituido por las proyecciones afectivas y las resonancias que van a ser depositadas en la persona del educador, del psicomotricista o de la escuela.

La indispensable capacidad de escucha es inseparable de una sensibilidad para captar los sufrimientos, la angustia, así como las manifestaciones del inconsciente tanto a nivel individual como grupal. (Por ejemplo cómo los miembros de una institución aceptan, rechazan a ciertos niños sin tener demasiada conciencia de ello).

3. ¿Por qué esta búsqueda de informaciones?

Esta búsqueda metódica es el resultado de la necesidad de instrumentar una estrategia y una práctica original para ayudar al niño que tiene dificultades y de la valoración y profundización del lugar de educador y del psicomotricista para esa tarea en el marco escolar.

El enorme impulso en los últimos años de las prácticas psicomotrices y/o psicopedagógicas con sus objetivos, sus estrategias y sus técnicas específicas, permitió al educador llevar adelante con mayor idoneidad esta investigación y dirigir su atención, por un lado, hacia el análisis de las causas de las dificultades de maduración del niño, y por el otro hacia el análisis de las condiciones periféricas, del contexto en el cual se pone en marcha el proyecto de ayuda.

Esto exige tanto al educador como al psicomotricista nuevas competencias:

1. La competencia para analizar el comportamiento del niño en el marco familiar y escolar, sus capacidades y desempeños en relación a su clase y a su edad, de la misma manera que develar las causas socioculturales y educativas de sus déficits escolares.
2. La competencia para elaborar un proyecto de ayuda en colaboración con el equipo y la familia (condición esencial del tratamiento).
3. Suficientes competencias para preservar y sostener la comunicación en continuidad entre todos los participantes de la educación del niño: la familia, el maestro y las otras personas implicadas en su vida cotidiana.

4. La búsqueda de informaciones en el camino de ayuda al niño

Esta búsqueda debe situarse anteriormente a toda ayuda específica psicomotriz o psicopedagógica. Comienza a partir del momento en que se observan las dificultades del niño en la escuela, señaladas por el maestro o la familia.

La indagación preliminar es seguida por una observación psicomotriz o psicopedagógica, en grupo o individual. (La observación psicomotriz es específicamente privilegiada antes de los seis años y tal vez la observación psicopedagógica después de esa edad). Sólo después el psicomotricista estará en condiciones, junto con el equipo de decidir si este niño tiene necesidad de una ayuda individual o colectiva o no.

Si esa ayuda psicomotriz o psicopedagógica se realizará dentro de la institución o se recurrirá a una ayuda externa, acordando y definiendo con el maestro y la familia, las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de la ayuda.

Esta estrategia, primero la información y luego la observación, es la clave de la ayuda específica del psicomotricista y jamás es tiempo perdido. Puede durar un mes o más si es necesario. En efecto, este lapso es indispensable para la circulación de la comunicación entre todas las personas del medio educativo del niño, para la comprensión y la apreciación ajustada de sus dificultades y de sus posibilidades.

Tomarse todo el tiempo necesario antes de la puesta en marcha del proyecto es un principio de acción que permite ganar tiempo después. Esta estrategia tiene ya un valor de ayuda, porque es un instrumento para hacer cambiar la mirada del educador y de los padres sobre el niño, y para apuntalar la evolución del niño si éste no presenta más que dificultades menores.

Es una estrategia que permite dar tiempo a todos (maestro, familia, psicomotricista, niño) para elaborar y construir un proyecto global de ayuda para el niño que manifiesta dificultades en la escuela.

La psicomotricidad en la institución escolar existe fundamentalmente en función de este proyecto.

5. Los objetivos del relevamiento de indicios

La finalidad de buscar metodológicamente las informaciones acerca del carácter de las manifestaciones de dificultad de maduración en el marco escolar y en el marco familiar es poder hacer un relevamiento de los hechos repetitivos y significativos, la sintomatología, tanto a nivel de las relaciones sociales como de sus déficits escolares, como así también de los factores de evolución. A partir de allí, poder analizar las causas de las dificultades. Luego, informar a los participantes del equipo educativo, para orientar hacia una observación psicomotriz o psicopedagógica individual o en grupo. De la

misma manera, apartir de los datos, si es preciso poder orientar hacia exámenes especializados, médicos, psicológicos, psiquiátricos, fonoaudiológicos, etc.

Es interesante comparar las informaciones recogidas con las recibidas de los otros profesionales.

En el camino de la ayuda, una finalidad importante es elaborar un informe escrito, como documento de base para reflexionar sobre el proyecto global a proponer.

6. Las condiciones

Son necesarias ciertas condiciones para garantizar la seguridad afectiva de las personas que vamos a entrevistar, así como la seriedad de la investigación.

Las informaciones se pueden recoger durante un tiempo prefijado, preferentemente en un horario previsto y en el espacio apropiado.

Junto con las informaciones recibidas en estas condiciones, no hay que subestimar las recibidas “en caliente”, en el patio, a la entrada o a la salida de la escuela, en una entrevista fortuita con la familia del niño. Estas informaciones “en caliente” expresadas espontáneamente, a menudo cargadas de una fuerte emocionalidad, son muy reveladoras e interesantes.

El escritorio o gabinete donde se recibe es, de hecho, sin duda el sitio más apropiado.

7. Una metodología

Las informaciones pueden ser recogidas por las personas que compar-ten los momentos educativos de la vida del niño: el maestro, la familia, el niño, otras personas de la escuela, los acompañantes, los auxiliares, los coordinadores de actividades deportivas o artísticas.

Los maestros tienen ocasiones privilegiadas para captar datos importantes en el marco escolar y periescolar:

Dentro del marco escolar, para este niño o niña ¿cuáles son los momentos de la jornada donde se manifiesta de manera particular? ¿Cómo se manifiesta?

- cuando llega a la escuela,
- la entrada a clase,
- dentro de la clase,
- durante el recreo,
- en los baños,
- durante las comidas,
- durante la siesta,
- a la salida de la escuela.

Y en el marco de las actividades periescolares:

- en las actividades regulares,
- en las actividades irregulares.

La familia también puede aportar estas informaciones.

Cómo es él o ella:

- el despertarse, el desayuno
- la salida para la escuela, la llegada de la escuela
- el almuerzo
- después de la escuela ya en la casa
- cómo son, cuáles y con quiénes, los juegos del niño en la casa
- cómo pasa la cena a la noche,
- con la televisión
- cómo es el acostarse, el dormir, qué pasa durante la noche.

Son importantes las informaciones que son recogidas directamente del niño, sus comentarios, sus opiniones sobre los momentos pasados en la escuela, de los que pasa en la familia, en otros lugares y con otras personas.

Y también las informaciones recogidas de otras personas allegadas: abuelos, cuidadoras, etc.

¿Cómo podemos, como profesionales, a veces externos, recoger estas informaciones sobre el desarrollo de la jornada vivida por el niño dentro del marco escolar y periescolar y en el marco familiar?

Una posibilidad es instrumentar una “estrategia de rodeo” que ofrece un cierto número de ventajas particularmente frente a los padres (a fin de evitar susceptibilidades y eventuales reproches y culpas) ya que:

- evita un interrogatorio fastidioso sobre el origen de las alteraciones del niño (por ejemplo con el modelo médico) así como las descargas emocionales demasiado intensas cuando uno se centra especialmente sobre los déficits;
- evita fijarse sobre los síntomas, sino más bien sobre los hechos cotidianos, sobre acontecimientos anodinos que son importantes sin embargo para el niño;
- permite comprender cómo los padres han ido encontrando o no soluciones para ayudar a su niño y cómo soportan o se han adaptado a estas dificultades escolares;
- permite comprender las condiciones socioculturales y educativas en las cuales evoluciona el niño.

Esta estrategia es tranquilizadora para las personas que entrevistamos, porque tienen un lugar valorado para su palabra, para hablar de los hechos y las emociones de lo cotidiano y no sólo de “lo que falla o falta” sino de “lo que hay, saben y pueden” ellos y el niño o la niña.

8. El dispositivo de exploración

El dispositivo que utilizamos es válido para cada momento de la jornada. Intentamos registrar sucesivamente:

- qué hace y cuál es el sentido de las actividades en ese momento de la jornada a fin de comprender mejor sus reacciones.
- la capacidad de adaptación o no a las situaciones, las emociones del niño/a en ese momento preciso y frente a la actividad.

Algunas preguntas

Al comienzo de una entrevista semiabierta es útil anunciar que trataremos de conocer el desarrollo de la jornada y que partiremos siempre de una pregunta abierta,

Por ejemplo: “¿Cómo está cuando llega a la escuela?”

Luego se podrá ir ajustando el discurso a través de preguntas más precisas. Algunas más elaboradas van a ser planteadas solamente para ampliar informaciones acerca de un momento o de una actividad a la que el niño ha prestado particularmente atención.

Los datos y los registros

Estos diversos instrumentos de recolección de datos se usan solamente a efecto de guía o sostén, de recordatorio para el educador o el psicomotricista durante las entrevistas con las distintas personas que comparten los momentos educativos de la vida del niño. De ninguna manera pensamos en cuestionarios cerrados a completar.

Una posibilidad que requiere tacto es la observación dentro del marco escolar:

En el momento de la llegada a la escuela:

- a) La significación: Ese momento representa una ruptura con las relaciones del medio familiar para investir un nuevo ambiente con toda su complejidad y amplitud, la escuela. Es un puente y un límite entre el afuera y el adentro, al mismo tiempo, es el momento preciso del desprendimiento, de la separación.

Por lo tanto la orientación de la observación y registro está dirigido hacia las personas y las modalidades del acompañamiento en esa situación y las reacciones del niño durante la separación.

- b) Interesa saber:

¿Se pudo observar cómo es la llegada a la escuela?

¿Llega a horario? ¿Viene solo o acompañado?, en ese caso, frecuentemente ¿quién lo acompaña? ¿Cómo está en el momento de la separación? ¿Cuáles son las reacciones del niño?

¿Después de la entrada a dónde va el niño?

¿Hacia un lugar preciso, siempre el mismo, a cuál?

¿Va hacia otro/s niño/s, siempre el/los mismo/s, cuál/es?

¿Va hacia otros adultos? ¿Quiénes?

¿Cuáles son sus actitudes, sus conductas en ese momento?

En el momento de la entrada a la clase:

- a) Significación: Representa una ruptura con las relaciones privilegiadas de los juegos libres en el patio, de los acercamientos espontáneos con algún par o en pequeños grupos. Es un momento de transición en el que el niño o niña se ve obligado a adaptarse a las órdenes, consignas de reordenamiento grupal, a las exigencias de los adultos y a las reglas institucionales.
- b) La orientación de la observación va a ser hacia las reacciones de la niña o niño frente a las exigencias de adaptación inmediata a las consignas de la escuela en dos momentos: antes de la entrada al aula y durante la entrada al aula.
- c) Interesa saber si:
 - ¿Los docentes o los padres pudieron observar al niño o niña antes de su entrada al aula?
 - ¿El niño obedece consignas en la entrada o patio de juegos?
 - ¿Cuáles son sus conductas con los pares?
 - ¿Presta atención a su ropa, a los materiales escolares que trae?
 - ¿En el momento de la entrada al aula es de los primeros dispuestos o no? ¿Cómo entra? ¿Va directamente a su lugar asignado? Si no es así ¿qué hace? ¿Se hace notar particularmente?

En el aula de clase

- a) Significación: Es el momento en el que el niño se confronta con las normas (del espacio, de la clase, del tiempo, de las actividades), con la ley social de la transmisión del saber, con el poder del maestro/a, con el deseo de esta persona adulta investida en un rol y con competencias particulares. Esto exige del niño la capacidad y el deseo de respetar el encuadre ya dado y organizado por los adultos para el funcionamiento de la clase y del aprendizaje, requiere su participación activa y creativa en un marco donde se juegan y

se entrecruzan relaciones afectivas muy intensas. La adaptación a esta situación, prolongada durante horas requiere una maduración notable desde el punto de vista afectivo e intelectual.

- b) La orientación del registro será hacia la capacidad de adaptación a la situación y hacia su modo de investimento de las actividades escolares: las preferidas, las rechazadas, las competencias desplegadas y los niveles de producción así como hacia el carácter de la comunicación diferenciada de acuerdo a los roles con pares y adultos durante todas estas actividades.
- c) Interesa relevar si
- ¿El/los docentes puede/n observar suficientemente al niño en clase, en su mesa de trabajo?
 - Acerca de las capacidades de adaptación del niño ¿Trae objetos no escolares de la casa? ¿Qué hace con ellos?
 - ¿Se ubica rápidamente en su lugar de trabajo?
 - ¿Encuentra bien su lugar?
 - ¿Se da cuenta del día de la semana, se ubica en el desarrollo de la jornada, en relación a la actividad escolar o extraescolar?
 - ¿Percibe lo que es nuevo en la clase?
 - ¿Percibe lo que es nuevo en la persona del maestro?
 - ¿Durante las actividades escolares se desplaza, hacia quién, para qué? ¿En su mesa cuál es su comportamiento?
 - ¿Tiene dificultad para seguir las consignas, las explicaciones?
 - ¿Tiene todo su material escolar?
 - Sobre el investimento de las actividades escolares, ¿cuáles son materias o actividades escolares preferidas y cuáles rechazadas?
 - ¿Las actividades dirigidas o las actividades libres?
 - (Se puede realizar una comparación con otras materias recibidas fuera de la escuela).
 - El modo de investimento, su emocionalidad frente al aprendizaje.
 - ¿Rechaza sistemáticamente?
 - ¿Acepta pasivamente?
 - ¿Se adapta activamente?

¿Tiene miedo?

¿Es lento, le cuesta terminar el trabajo, concluye el trabajo, lo cierra?

¿Se ubica en una hoja, en un libro, en un cuaderno?

Competencias y niveles de producción

¿Se realizó un examen específico? ¿A nivel del lenguaje oral, a nivel C lenguaje escrito? ¿A nivel de las actividades lógicas?

¿Cuáles son sus competencias escolares?

¿En qué nivel lo situaría?

¿Qué capacidad para la representación y qué capacidad para la memorización? (Sus éxitos y sus fracasos en relación al conjunto de los niños en la cías ¿Qué dice él y qué dice de sus producciones? ¿Del dibujo, modelado, de las construcciones que hace, de la escritura, todo lo conserva, lo rompe, lo desecha, lo arroja? ¿Lo ofrece o se lo da a otro? ¿A quién?

¿Lo rompe, lo da, a quién?

¿Cómo cuida su cuaderno y sus libros?

La comunicación.

¿Tiene dificultades para comunicarse? ¿Se expresa en grupo?

¿Toma la palabra? ¿Cómo?

¿Qué nivel de lenguaje y qué emociones expresa ante el grupo?

¿Se comunica por escrito, con quién, para decir qué?

¿Pide ayuda, a quién? ¿Tiene necesidad realmente de ayuda, o se percibe que implica sobre todo una demanda afectiva?

¿Cómo se arregla para solicitar ayuda?

En el recreo

a) La significación

El recreo es una ruptura con la ley de la escuela, (ley del aprendizaje, ley del maestro) que permite al niño recrearse a través del juego y las relaciones libres de este instante privilegiado. O para otros es el lugar de la soledad o del peligro de las relaciones incontrolables con los pares.

- b) La orientación del registros tienden a relevar si:
 ¿Es capaz de investir el patio de recreo? ¿Con qué actividades, con qué relaciones? Y al final del recreo, ¿qué reacciones presenta?
- c) Interesa saber si:
 ¿Se pudo observar detenidamente su comportamiento en el patio de recreo?
 ¿Cómo sale de la clase para ir al patio?
 ¿Salida explosiva o inhibida?
 ¿Es el primero o el último en salir?
 ¿Es capaz de investir el patio? Si es así ¿con qué actividades, con qué relaciones?
 ¿A qué juega?
 ¿Juega con materiales que están colocados en el patio? ¿Cuáles?
 ¿Juega con sus propios juegos? ¿Cuáles?
 ¿Con los juegos de los otros? ¿Cuáles? ¿A qué?
 ¿Juegos individuales o colectivos?
 Juegos de atención y destrezas afinadas (bolita, payanas...).
 Juegos de agresión (ataque y defensa).
 Juegos de desempeño y de competición (fútbol, lucha, acrobacia, saltos en la soga, juegos de pelota).
 Juegos de identificación (¿con qué personajes?).
 ¿Con quién juega?,
 ¿Sólo? ¿Por qué, según su opinión?
 ¿Con un sólo chico? ¿Cuál? ¿Siempre el mismo?,
 ¿Con los niños? ¿Mujeres o varones? ¿Siempre las/os mismas?,
 ¿De qué manera? ¿De manera verbal o no verbal? ¿Con qué relación privilegiada?
 ¿Dónde juega?
 ¿En los lugares autorizados, lugares prohibidos?
 ¿Qué busca él? (agua, barro, el jardín, los árboles, el césped)
 ¿Qué hace? (rompe, arranca las flores)
 ¿Cerca o lejos de los adultos? ¿Va por todos lados?
 ¿Cómo es su comportamiento en el juego?

¿Dependiente, pasivo, inhibido, sin defensa?

¿O colérico, lloriqueando, mal jugador, tramposo, agresivo, líder, rebelde, excluido, pulsional? ¿Angustiado, soñador, aislado?

¿Viene a quejarse al adulto? ¿Se refugia cerca de él? ¿Le hace regalos? (objetos del patio).

¿Cómo es su expresividad corporal? ¿su morfología? ¿es armónico? (¿se cae frecuentemente, cuál es su equilibrio, su lateralidad, su carrera, su marcha, su habilidad?) ¿Es hipercontrolado o hiperactivo? Si no es capaz de investir el patio: ¿cómo utiliza el tiempo del recreo? ¿Qué hace? ¿A dónde va, qué conducta tiene?

En el regreso a clase, ¿lo hace de inmediato a la señal del fin del recreo? ¿Está agotado, acalorado, desarmado, tiene necesidad de componerse, tiene necesidad de ir al baño, está excitado? (tiene movimientos, tics, habla mucho...) ¿Tiene dificultades para frenar sus juegos? ¿Cómo es su conducta, cómo es su lenguaje?

En los baños

a) Significación

Es un momento revelador de la necesidad de excreción en un lugar colectivo. Tiene que ver con la relación del niño con su intimidad corporal, con su sexualidad en la escuela y con el descubrimiento de su diferencia genital.

En el jardín de infantes hay urgencia de la necesidad que debe ser satisfecha pero hay también momentos impuestos para ir al baño. Es la edad del descubrimiento de la identidad sexual y del rol de la maestra o asistente maternal como sustituto de materno.

En tanto que en la escuela elemental hay otra relación con su propio cuerpo, con su intimidad genital y la aparición del pudor. En los baños el niño está sólo o con sus compañeros, fuera de la mirada del adulto.

b) Orientación de las observaciones

Hacia la capacidad de asumir su necesidad en el marco de la escuela y las reacciones de adaptación del niño.

- c) Es interesante consignar si:
- ¿Se pudo observar al/los niño/s en los baños?
 - ¿Se controla bien?
 - ¿Durante la clase, pide para salir o para ir al baño? ¿A veces... frecuentemente... durante qué actividad?
 - ¿Se niega a ir al baño?
 - ¿Tiene miedo de ir sólo? ¿Tiene miedo del lugar?
 - ¿Reclama la ayuda, cómo?
 - ¿Ubica bien los baños de varones y de niñas?
 - ¿Sabe desvestirse?
 - ¿Utiliza el inodoro o el mingitorio?
 - ¿Se queda mucho tiempo? ¿Se lleva un objeto?
 - ¿Cómo reacciona si los baños no están limpios?
 - ¿Antes o después de haber ido al baño, juega con el agua, con el jabón, con el papel, con el agua de la palangana? ¿Cuál es su reacción frente a la descarga de agua del inodoro?
 - ¿Va sólo o en grupo? ¿Siempre con el mismo compañero?
 - ¿Tiene manifestaciones de exhibición, de competición, de voyerismo? ¿Se interesa en el cuerpo de los otros?
 - ¿Se interesa en su propio cuerpo?
 - ¿Es enurético, es encoprético? ¿Habla de eso?
 - ¿Está angustiado frente al baño? ¿Se orina a veces, en algún momento, se ensucia?

En el comedor escolar

- a) Significación
Momento revelador en un marco colectivo diferente de la mesa familiar, respecto de significación de alimentarse, del sentido de poner algo de afuera o adentro, qué, de quién. Pone en relación al niño con la oralidad y con lo más primitivo de los vínculos.
- b) Orientación de los registros
Con relación a la alimentación en el marco escolar, hacia las manifestaciones de placer, ansiedad, disgusto, resistencia, selección,

cantidad de ingesta, tipo preferido de comidas, aceptación pasiva del niño de la comida y a quienes se la brindan.

- c) Es interesante relevar si
¿Se pudo observar al niño durante las comidas?

Antes de la comida:

¿Habla de sí mismo? ¿Cómo?

¿Acepta o rechaza ir a comer?

¿Se interesa en el menú?

¿Se da cuenta si es la hora de comer?

¿Hay que llamarlo varias veces, acepta ir a ubicarse?

¿Cómo entra en el comedor, se ubica bien en su lugar, ocupa mucho espacio?

Sentado a la mesa ¿cómo espera la comida?

¿Habla, gesticula, juega con los cubiertos?

Durante la comida ¿come sólo?

¿Sabe sostener correctamente el tenedor, el cuchillo, el vaso? ¿Qué come preferente:

¿Alimentos sólidos o líquidos?

¿Cuáles son sus gustos? ¿Acepta probar de todo?

¿Cómo come?

¿Lenta o rápidamente?

¿Aseado o sucio?

¿Es insaciable, se ensucia?

¿Bebe mucho, para tragar una cucharada de alimento?

¿Juega con la comida?

¿Cuál es su posición en la mesa?

¿Estable o inestable, agitada?

¿Se sienta, está parado, de rodillas, se desplaza? ¿Porqué?

¿Qué relaciones tiene con sus compañeros durante la comida?

¿Busca atraer la atención, de los más chicos o de los más grandes?

¿Intercambia alimentos?

¿Come del plato de los otros o les da a los otros su comida?

¿Es buscado o rechazado durante la comida?

Después de la comida

¿Habla de la comida? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Recuerda qué comió?

Durante la siesta

a) La significación

Momento revelador de una necesidad de reposo, en un lugar colectivo (el dormitorio del jardín de infantes sin la presencia de los padres), donde pueden activarse muchos miedos primarios. Implica el silencio, la oscuridad, la pérdida del control sobre sí y sobre la situación, por lo tanto refleja también niveles de seguridad afectiva, y de confianza en el entorno.

La siesta toma un sentido diferente según el reglamento de la escuela (siesta impuesta o no), según las condiciones materiales (el niño debe acostarse cuando llega a la escuela), según el maestro, es un reposo necesario, un lugar en el cual la maestra no se preocupa demasiado.

Es un momento de ruptura entre dos tiempos de actividades escolares.

- b) Orientación de la observación: sobre la capacidad de abandonarse al sueño en seguridad y las reacciones durante las diversas fases del sueño.
- c) Interesante relevar si:

¿Se pudo observar en detalle al niño o niña durante la siesta?

¿El niño o la niña percibe bien la diferencia de la situación de calma que se impone en ese momento? ¿Habla de ese momento?

¿Tiene un espacio, una cama, un lugar reservado, una manta para cubrirse personalmente para eso? ¿Lo/s ha elegido? ¿Lo/s cambia?

¿Cómo vive el cambio de ropa o de zapatos para ir a dormir? ¿Lo hace solo? ¿Pide que haya una persona que lo acompañe o lo asista en ello? ¿Siempre la misma?

¿Cómo vive esa situación? ¿Con qué actitudes lo acepta o lo rechaza? ¿Tiene necesidad de una persona cerca? ¿De alguien en

particular? ¿Solicita la presencia, el contacto, el mecimiento, la voz?
 ¿Se lleva algún objeto con él? ¿Siempre el mismo? ¿Qué sucede si no lo tiene?

¿Busca relaciones antes de dormirse? ¿Con quién? ¿Cómo?
 ¿Manifiesta miedo a la oscuridad? ¿Del silencio? ¿Tiene fantasías respecto de los dibujos, de las sombras, de los ruidos de la habitación o externos?

¿Cuál es su calidad de sueño: tranquilo, profundo, agitado, superficial?
 ¿Cuál es su postura predominante durante el sueño? ¿Hace movimientos? ¿Descargas tónicas? ¿Tiene pesadillas, grita? ¿Aparecen dificultades en el control de esfínteres?

¿Cómo se despierta, cómo vive ese momento de tránsito entre el sueño y el repliegue personal a la readaptación a la realidad colectiva?

¿Parece perdido? ¿Llama a alguien, a quién? ¿Llora o está tranquilo? ¿Se toma su tiempo para despertarse o lo hace bruscamente?
 ¿Cómo es su humor en esos casos: alegre, triste, enojado, fastidioso, calmo?

¿Cuál es su comportamiento después del sueño? ¿Le lleva mucho tiempo reencontrar su ritmo de actividad? ¿Qué espacio elige?
 ¿Qué actividad prefiere? ¿Habla de la siesta? ¿Con quién?

A la salida de la escuela

a) La significación

Implica la ruptura con el medio escolar para reencontrar las relaciones familiares. Es el momento de “reencuentro” después de muchas horas del esfuerzo de adaptación, tal vez del goce o de la ansiedad de los avatares de las actividades colectivas, de ambientes amplios, el vértigo de la multiplicidad de escenas simultáneas y sucesivas que se despliegan y de la “arbitrariedad” de las reglas institucionales.

b) La orientación del registro: Hacia las reacciones emocionales y adaptativas del niño frente a esta ruptura con el medio escolar y la expectativa del reencuentro con lo familiar.

- c) Es interesante relevar si:
- ¿Se pudo observar detenidamente la salida de la escuela? ¿Ante la señal de finalización de la jornada, habla de la salida? ¿Ya está preparado? ¿Ya arregló sus cosas para salir?
 - ¿A la señal, él ya terminó sus actividades? ¿Cómo las termina?
 - ¿Busca retrasar su partida? ¿Cómo? ¿Se apura?
 - ¿Cómo arregla su material escolar?
 - ¿Olvida a menudo sus útiles, sus cosas, cuáles? (ropa, juguetes, objetos escolares)
- A la salida de la escuela: ¿Cuáles son las reacciones del niño frente a la persona que viene a buscarlo?
- ¿Se pudo captar cómo es la actitud de recibimiento del niño por la familia? ¿Atenta al niño, o a establecer o continuar una relación privilegiada con la docente a través de preguntas sobre datos más o menos relevantes de la jornada? ¿Hay características particulares en esa escena cotidianamente repetida?

Se puede hacer una síntesis en un cuadro:

EN EL MARCO ESCOLAR	
Llegada a la escuela	
Entrada en clase	
En la clase	
En el recreo	
En los baños	
En el comedor escolar	
La siesta	

En el contexto periescolar

Las actividades periescolares o extraescolares, algunas no curriculares u optativas que permiten al niño descubrir el medio cultural, interior o exterior al edificio de la escuela, pero durante el tiempo escolar, en grupo y/o en presencia de personal de la escuela, a menudo con la participación de otros coordinadores o padres.

Pueden ser realizadas regular o esporádicamente apelando a la participación del niño fundamentalmente como actor y/o fundamentalmente como espectador:

- Actividades de predominio corporal (natación, futbol, patinaje, actividades deportivas colectivas o individuales);
- Actividades de predominio intelectual (biblioteca, ludoteca, en las encuestas, en la informática fuera de la escuela, visitas a museos);
- Actividades a predominio expresivo-relacional (las fiestas, cumpleaños, teatro, títeres, música, danza, plástica, lugares interesantes del barrio);

a) La significación

Las actividades periescolares con carácter lúdico, en un marco diferente del de la escuela, son una ruptura del lugar, una ruptura de las actividades y de las relaciones.

Todas estas actividades exteriores activan ansiedades y ponen en evidencia las capacidades de adaptación del niño a lo desconocido (actividades excepcionales) o a las se repiten, pero en condiciones no rutinarias (actividades periódicas).

Tienen una significación particular para cada niño, son reveladoras de su nivel de autonomía y de las competencias que no son siempre percibidas o particularmente valoradas en el marco estrictamente curricular escolar.

- b) Orientación del registro: Hacia las reacciones del niño y sus emociones (distinguiendo bien la actividad excepcional de la actividad regular ya que la regularidad puede ser un factor de atenuación de las emociones).

Frente a las personas:

- A los otros niños del grupo,
- A las personas de la escuela o
- A los extraños (la alegría, la excitación, el miedo, la ansiedad, la bronca, la dependencia, la indiferencia, la imitación).

Frente a la actividad:

- En la piscina de natación, sus actitudes ante el desvestido, a la desnudez, en la ducha, antes de entrar en el agua, después del agua, su capacidad de adaptación al medio acuático, capacidad de propulsarse en el agua, dominio de los movimientos de la respiración. Las manifestaciones de placer, excitación, temor.
- En el juego deportivo individual o colectivo, su participación y mayor o menor dominio de actividades. Sus reacciones frente a la victoria o a la derrota,
- Durante los espectáculos, sus actitudes en la oscuridad, en el silencio, en la muchedumbre de los espectadores, frente al espectáculo propiamente dicho, alegría, tristeza, depresión.

En la ludoteca:

- Capacidad de adaptación a un nuevo lugar lúdico estructurado (que tiene consignas).
- Capacidad de utilizar un juguete (la creatividad).
- Capacidad de esperar el juguete deseado, de jugar en grupo.

En la biblioteca:

- Capacidad de adaptación a un medio silencioso, de estudio (que posee sus consignas respecto del silencio, de la actividad de los otros).
- Capacidad de prestar, de intercambiar los libros de interesarse en otros libros aparte de los de la escuela. ¿Cuáles?
- Capacidad para ubicar en un libro el comienzo, el fin, el arriba, el abajo.

Cuando salen de visita:

- Capacidad de adaptarse al medio de desplazamiento (a pie, en colectivo, en tren, en auto).
- Capacidad de sorpresa, de asombro, de atención, de cuestionamiento durante la visita.

En los espectáculos:

- Si es actor, capacidad de ponerse en escena, de dejarse ir a través de lo imaginario, a través de la palabra, del gesto, de la voz; de adaptarse al imaginario colectivo ante los otros niños y los adultos.
- Capacidad de memorizar los gestos, un texto.
- Si es espectador (de un espectáculo excepcional): capacidad de participación del espectáculo.

Con otros:

- Capacidad de adaptación a las relaciones nuevas (con compañeros, la gente de su entorno, con los maestros).
- Capacidad de transmitir, de explicar, de dar, de hablar del trabajo de la clase.
- Es sumamente importante consignar el beneficio que el niño extrae de la actividad y la relevancia que él le otorga: ¿Para el niño, esta actividad es interesante, gratificante, o sin ningún interés? Y las incidencias sobre su comportamiento, sus relaciones, la comunicación, las actividades cognitivas y la expresión.

Es importante tomar en cuenta que:

Las respuestas del maestro pueden variar en función de su propio interés en las actividades periescolares o en ciertas actividades en particular.

- ¿Esta actividad, para el maestro, es un divertimento, es una futilidad, un trabajo pedagógico, un contratiempo?
 - ¿Es importante en la semana, o en el año?
 - ¿Participa el maestro de ellas, en qué rol? ¿Organiza él mismo otras actividades semejantes? ¿Es un medio de observar al niño, un medio de conocerlo mejor, fuera de las actividades escolares? ¿La mirada sobre el niño desde este momento ha cambiado?
- c) Resulta interesante registrar los distintos momentos, antes, durante la actividad propiamente dicha, después de la misma, si se pudo observar detenidamente al niño.

Antes de la actividad:

- ¿Recuerda y evoca el o la niño/a esta actividad, cómo habla de ella?
- ¿Manifiesta emociones, la primera vez, las siguientes veces? (llanto, alegría, inquietud).
- Durante el trayecto ¿dónde se ubica con relación a los adultos, y a los otros chicos? ¿Respeto las consignas? ¿Está tranquilo, agitado, silencioso, apurado para llegar? ¿Habla demasiado?
- ¿Cómo se prepara para la actividad, sólo o con la ayuda de los niños o con el adulto?

Durante la propia actividad

- ¿Cómo entra en ese espacio? ¿Va siempre al mismo lugar, a cuál?
- ¿Cómo entra en la actividad, apurado, dudoso, angustiado, tranquilamente, cómodamente, al mismo ritmo que los otros o de manera diferente?
- ¿Acepta las reglas del lugar?
- ¿Cuál es su participación en la actividad? ¿Es activo, hiperactivo, pasivo, curioso, sensible, indiferente? ¿Toma iniciativas, las logra, fracasa? ¿Cómo las vive?
- ¿Cuáles son las reacciones frente al adulto, a los otros niños? ¿Dependiente, independiente, confrontativo, conflictual? ¿Pide ayuda? ¿Tiene necesidad de ser alentado? ¿Se aísla? ¿Comparte?
- ¿Cómo reacciona a las manifestaciones de grupo?
- ¿Cuáles son sus reacciones emocionales, cómo se traducen corporalmente? ¿En la mímica, los gestos, los cambios de color sobre el rostro, la piel, por la respiración?
- ¿Cuáles son sus propios desempeños? (en referencia al texto precedente).
- ¿Cómo vive la finalización de la actividad?

Después de la actividad

- ¿Qué pasa cuando regresa a la escuela? ¿Cómo es su comportamiento? (Tranquilo, fatigado, abatido, agitado).

- ¿Cómo se readapta al marco escolar? ¿Evoca en el corto plazo todavía esta actividad con emoción? ¿Cuánto tiempo después?
- Mucho tiempo después: ¿Evoca esta actividad? ¿Cuáles son sus producciones? (orales, escritas, manuales) ¿qué ha retenido de eso?

EN EL MARCO PERI-ESCOLAR	
Que actividades corporales intelectuales expresivas.	
Las reacciones del niño antes de la actividad.	
Durante la actividad.	
Después de la actividad.	
Los respectivos desempeños.	
El beneficio para el niño.	
Síntesis de las informaciones.	

Capítulo 6

La observación en el marco familiar

Nuestra integración desde la Psicología Social de Pichon Rivière de algunos aportes específicos sobre las dinámicas de los grupos, tanto de niños como de adultos, y sobre las técnicas operativas, permitieron un enriquecedor intercambio con algunas de las concepciones y sugerencias de Bernard Aucouturier acerca del trabajo con la familia, del cual una síntesis aparece en estas reflexiones:

La maduración del niño se manifiesta por etapas de adquisiciones y aprendizajes que representan también momentos educativos delicados y a veces conflictivos que no pueden comprenderse fuera de la dinámica familiar.

Los padres, representan para el niño, a pesar de su crecimiento y el investimento de nuevos espacios, una permanencia, una estabilidad afectiva y también una constante de referencia.

La educación de un niño requiere comunicación, conocimiento recíproco, comprensión, continencia y también firmeza. La relación padres / hijos es una búsqueda permanente de compromiso y de negociación que debería reforzar la seguridad afectiva tan necesaria para la maduración del niño.

Sin embargo no hay que olvidar que existen vínculos complejos, fragilizados por el contexto y las contingencias, por los cambios de criterios sociales y de valores, a veces fundados sobre la indecisión, el dejar hacer, o la rigidez, y/o la sobrexigencia, que no permiten al niño evolucionar favorablemente.

La inmadurez del niño se manifiesta entonces por una lentificación o una detención o bloqueos más o menos generalizados o parciales, circunstanciales o prolongados, en su evolución, que pueden provocar en algunos casos inclusive regresiones a un estadio más infantil.

El niño, en situación de sufrimiento, no está preparado, disponible para acceder a los comportamientos de la etapa de la maduración que se espera de él, para abrirse al mundo, interesado en aprender.

Las entrevistas con la familia a propósito de su niño representan siempre una situación delicada y altamente ansiógena, sean realizadas en el contexto institucional que fuere.

Las informaciones que aportan en ese contexto están siempre sometidas a proyecciones parentales. Es útil entonces reconocer y comprender las interacciones, la mayoría no conscientes, entre la madre, el padre y el niño, y también con el profesional observador, investido y ubicado de rol de autoridad, poseedor de un saber que puede brindar seguridad o resultar persecutorio. Y por las propias proyecciones de la historia del profesional que se ponen en juego en una dinámica particular, vertiginosa, y a veces explosiva, que va a incidir en las impresiones y en las expresiones de todos, reverberando unos con otros, y por lo tanto limitando las percepciones necesarias para captar los hechos relevantes con una cierta objetividad.

Pero finalmente el punto de vista de la familia cobra un gran valor cuando se van reagrupando, comparando, ratificando los registros y articulando las informaciones obtenidas en distintas situaciones y con diferentes relaciones, juntando las del maestro, con las que se obtienen de otras personas y con las del propio niño, ya sea de manera verbal o no verbal, actitudinal, emocional. El conjunto va a permitir apreciar, con cierta presunción de mayor “objetividad”, dentro del torbellino de subjetividades, integrando la perspectiva de la historia personal y la calidad de la relación primaria, con el marco educativo y los referentes y modelos culturales que pueden estar incidiendo en la determinación de las conductas del niño o niña.

Las condiciones

Una primera condición indispensable es promover y sostener la seguridad afectiva de los padres, quienes, frente a las dificultades escolares de su hijo, están siempre más o menos ansiosos y angustiados. Para muchos estas dificultades son vividas como una “herida narcisística” a la propia autoestima como padres, a la valoración de sus competencias parentales, pero además representa una

terrible amenaza ya que el fracaso escolar; en esta sociedad, está significado como el riesgo de un destino inexorable de fracaso en la vida.

Por lo tanto crear un clima cálido de acogida y de comprensión es absolutamente necesario frente a la angustia de la vivencia escolar actual de su niño, que los retrotrae, además, muchas veces, a sus propias vivencias escolares pasadas, entonces proyectadas frecuentemente sobre la situación presente del hijo y las premoniciones sobre su futuro.

La primera entrevista es capital, ya que puede ser un encuentro en el que los padres expresen su resistencia (su inhibición para hablar, su agresividad hacia la escuela y el maestro) sus emociones, su sufrimiento, su confianza o su intimidad afectiva.

Siempre se escuchan problemas personales de los diferentes miembros de la familia (que también sirven para situar al niño en esa constelación) pero no es competencia de nadie entrar en la trampa de indagar sobre la intimidad o juzgarla a través de esos relatos.

El psicomotricista como tal, no es el encargado de tratar los problemas familiares, sino que, actuando dentro de un equipo profesional con roles y funciones específicas, ayuda al niño comprendiendo la dinámica familiar en la que se ve inmerso, sin perder de vista su objetivo de facilitar las condiciones para que emerjan, se desplieguen y perfeccionen las mejores competencias del niño, tantas veces ignoradas o desvalorizadas. Es un factor fundamental para aportar a la familia y a la institución escolar una mayor comprensión acerca de quién es y qué siente y piensa ese niño.

Es indispensable que se mantenga atento a las emociones de los padres cuando evocan las diferentes situaciones de la jornada de su niño.

La seguridad afectiva que los padres experimenten está también subordinada al reconocimiento explícito de su libertad para opinar, elegir y decidir finalmente de aceptar o no, todas las etapas de la ayuda propuesta.

Las diversas modalidades de entrevistas exigen condiciones del lugar, del gabinete, escritorio, sala, donde se pueda disponer de un tiempo para los padres solos, para los padres con el niño y para el niño sólo.

Los encuentros previstos tienen por finalidad relevar hechos significativos sobre el desarrollo de la jornada del niño en la familia para extraer

conclusiones respecto de la situación, del lugar del niño con relación a las funciones parentales, expresando el estilo vincular de los padres con su hijo (amor / rechazo, sobreprotección/ abandono, autoritarismo, indecisión, rigidez, incoherencia entre los actos y las palabras), el repertorio de acciones educativas que despliegan, las formas de elección de las mismas y los límites de la madurez y de la autonomía afectiva e intelectual que reconocen en su niño.

Por otra parte se puede observar el nivel de los recursos que el niño utiliza para adaptarse al modo relacional de los padres. Si se estereotipa en el estilo de negación y oposición, por ejemplo con inhibición en el juego, falta de curiosidad, carencia de imaginario, falta del placer del funcionamiento mental en las actividades de representación y en las actividades lógicas, asociadas a inestabilidad emocional, agresividad, reacciones de prestancia y somatizaciones imaginarias. O bien está instalado en una actitud reactiva más primitiva, con somatizaciones intensas y durables, asociadas o no a alteraciones frente a las exigencias escolares, depresión, repliegue sobre sí mismo, regresión, fobias, obsesiones, violencia.

Se puede conversar con los padres acerca de:

- Cómo pasa el día su hijo.
- Al levantarse ¿se despierta sólo, a qué hora? ¿Está de buen humor? ¿Se viste sólo, elige su vestimenta, tiene ropa preferida? ¿Se preocupa por su estética, le presta atención a su ropa? ¿El momento del vestido es un momento agradable o penoso para él? ¿Con quién prefiere ser acompañado? ¿Por qué?
- ¿Cómo desayuna? ¿come y bebe adecuadamente a la mañana? ¿Qué le gusta? Durante las otras comidas ¿come bien, a las horas previstas, habituales, o desordenadamente durante el día?, ¿Tiene comidas preferidas, come solo, utiliza correctamente los cubiertos? ¿Come prolijamente, es rápido o lento? ¿Dijere bien?
- ¿Tuvo alteraciones de la alimentación cuando era más pequeño? ¿Puntuales, frecuentes, desde cuándo?
- Cuando lo dejen en la escuela y cuando lo vuelven a buscar ¿qué sucede, cómo lo pasa? El momento de la salida de la escuela ¿es deseada,

apurada, retrasada? Cuando regresa de la escuela o los días de feriados ¿está tranquilo o agitado?

- ¿Sucedió alguna vez que hayan estado separados de su hijo? ¿Cuánto tiempo? ¿Cómo pasaron ese momento? ¿Cómo fue para él, para ustedes? Cuando volvieron ¿lo encontraron cambiado?
- ¿Cómo es en las actividades y las relaciones en casa? ¿Participa espontáneamente de las actividades, en cuáles? ¿En el arreglo de la casa, en los trabajos domésticos, en la cocina, en las compras? ¿Ayuda a su madre, a su padre? ¿Hay alguna actividad de la casa a la cual se siente más apegado?
- ¿Cómo son habitualmente las relaciones con la madre y/o el padre: dependientes, obedientes, tiene comportamientos de bebote, se rebela, es insolente, se enoja, es celoso, fanfarrón, está siempre pegoteado?
- En su vida cotidiana ¿es curioso, manifiesta inquietud sobre distintos acontecimientos, de la vida: el nacimiento, la muerte, la enfermedad, el casamiento, la separación? ¿Juega solo, con sus hermanos y hermanas? ¿Con sus amigos? ¿Cuáles son sus juegos preferidos?
- En las relaciones con los hermanos y compañeros ¿es tímido, peleador, brutal, infeliz, celoso, impulsivo, predominantemente dominador?
- Respecto de las tareas escolares y de la escuela. ¿Le gusta ir? ¿Cómo habla de su maestro/a? ¿Le gusta mostrar lo que hace en la escuela? ¿Hace sus deberes sólo? ¿Termina su trabajo o se desalienta rápido? ¿Se distrae? ¿Plantea preguntas a menudo, cuáles?
- En el aseo ¿Va solo al baño o tiene necesidad de ayuda? ¿Le gusta ese momento? ¿Qué le gusta: bañarse, lavarse, peinarse? ¿Se lava solo? ¿Acepta hacer su aseo con otra persona? ¿Le gusta mirarse en el espejo? ¿Se siente molesto cuando está sucio o se ensucia? ¿Tiene alteraciones de la excreción? ¿Tiene enuresis, encopresis?
- A la hora de acostarse ¿se va a dormir fácilmente? ¿Duerme en un cuarto solo? ¿Duerme con otro en su habitación? ¿Qué hábitos tiene para dormirse? ¿Con luz, con objetos, con movimientos repetidos, posturas? ¿Duerme bien? ¿Se despierta en la noche? ¿Tiene o tuvo

- alteraciones del sueño? ¿son puntuales? ¿frecuentes? ¿desde cuándo? ¿Llantos, gritos, se levanta? ¿Qué hacen los padres en esas situaciones?
- Respecto de la salud en general: ¿Tiene buena salud? ¿Qué enfermedades en la infancia (rubéola, varicela, etc.)? ¿Cómo se comporta cuando está enfermo? ¿Le gusta estar enfermo? ¿Se queja frecuentemente? ¿Inventa enfermedades imaginarias? ¿Tiene enfermedades reales repetitivas e intensas como cefaleas, asma, bronquitis, eczemas, u otras de la piel, o enfermedades articulares, digestivas, circulatorias?
 - ¿Cuáles la actitud de los padres frente a las preguntas, los comportamientos inadecuados, los temores?
 - ¿Qué piensan de su hijo? ¿Qué les preocupa especialmente?

EN EL MARCO FAMILIAR	
Levantarse	
Vestirse	
El desayuno	
La salida a la escuela	
Las rupturas	
Las actividades, las relaciones	
Las tareas escolares	
La alimentación	
El aseo	
El sueño	
Ir al baño	
La salud	
Síntesis de los datos relevantes	

3. Entrevista con el niño

A esta altura ya se han recogido muchas informaciones diversas sobre este niño después de los encuentros con la familia, con el/la maestro/a, pero el principal interesado, ¿qué dice o expresa de manera particular él mismo de su vivencia diaria? Por supuesto depende de su edad, no sólo cronológica, sino madurativa, de su nivel de autonomía, que esta entrevista se realice con el niño solo o acompañado por adultos referentes.

Cuando es posible hacerlo sin adultos acompañantes, en un ambiente de relativa intimidad, no se trata de hablarle de sus dificultades en la escuela, o de llegar a un acuerdo o un trato con él. Se trata simplemente de recibir, captar sus vivencias en la escuela y en su familia de la manera más espontánea posible. De darnos cuenta de cómo él tiene conciencia de su status, de su situación de niño y de alumno, el lugar que le es dado en la escuela y en su familia (autonomía, dependencia, oposición) y percibir su ansiedad, su angustia, sus emociones, que tienen una expresión tónica, postural, motriz y verbal-personal. Al mismo tiempo la intención es alcanzar a relevar el tipo y la fuerza de sus resistencias, de sus compensaciones de defensa y también de los instrumentos que él mismo ha ido encontrando para protegerse, analizando sus referencias temporales, espaciales y relacionales. (Dónde, cuándo, con quién).

Las condiciones de la entrevista con el niño

Es indispensable establecer un buen contacto de inmediato con el niño, inclusive en el trayecto hasta el escritorio, gabinete o sala de psicomotricidad. Ese primer impacto relacional marca a fuego el devenir, la apertura o el bloqueo, la confianza o el desinterés futuro.

Los datos que puede aportar la entrevista cobra plenamente su sentido cuando se la compara con las informaciones recibidas antes y cuando se pueden captar tanto la correspondencia como sus contradicciones con las otras.

Si el lenguaje verbal es suficiente el diálogo puede girar sobre cuáles son sus momentos preferidos durante el día o lo que no le gusta hacer, por ejemplo en la escuela.

- ¿Quién te acompaña para ir a la escuela?
- ¿Te gusta ir a la escuela, por qué?
- ¿Conoces el nombre de tu maestro/a, su apellido? ¿El nombre del director o la directora, el nombre de la escuela?
- ¿Cómo se llaman tus amigos/as de la escuela?

- ¿Con quién juegas, a qué juegas?
- ¿Con quién estás más tiempo, con quién te sientas? ¿En el recreo con quién juegas?

Y en la clase:

- ¿Qué hiciste hoy en la escuela? ¿Y ayer?
- ¿Te gusta aprender en la escuela?
- ¿Qué preferís hacer de las actividades escolares? ¿Hay actividades que no te gustan?
- ¿Vas al baño durante la clase, a menudo?

En las actividades periescolares:

- ¿Tenés algún amigo fuera de la escuela? ¿Cuál es su nombre, su apellido?
- ¿Te gusta ir a la pileta, a fútbol, a gimnasia, a la biblioteca, a los paseos, a las visitas?

Respecto de la casa

- ¿Quién viene a buscarte para volver a tu casa?
- ¿Cómo se llama tu mamá, tu papá, qué edad tienen, en qué trabajan?
- ¿Ayudas a tu papá, a tu mamá, a hacer qué cosas?
- ¿Y vos cómo te llamas, cuántos años tienes? ¿Y tus hermanos/as? ¿Jugás con ellos, a qué?
- ¿Quiénes viven en tu casa, son familiares tuyos? ¿Te gustaría dibujar a tu familia?
- ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Qué trabajo? ¿Casarte? ¿Tener hijos?
- ¿Tenés un gato o un perro en tu casa, cómo se llama? ¿Jugás con él?

En relación a las comidas

- ¿Comes siempre en tu casa, en el comedor de la escuela o en la casa de alguien?

- ¿Qué te gusta comer a la mañana y al mediodía? ¿Te gusta comer mucho? ¿Hablás en la mesa?

En relación a acostarse, al sueño y al despertarse

- ¿Quién te despierta a la mañana?
- ¿Necesitas que te ayuden para vestirse o para lavarte?
- ¿Te gusta ir a dormir? ¿A qué hora? ¿Con o sin luz? ¿Lees a la noche, qué lees?
- ¿Alguien más duerme en tu habitación?
- ¿Tienes miedo a la noche cuando está oscuro? ¿Te levantas a la noche? ¿Te vas a la cama de tus padres?

En relación a los deberes escolares en la casa

- ¿Te gustan o te aburren? ¿Cuáles? ¿Cuándo hacés los deberes? ¿Necesitás que te ayuden? ¿Quién te ayuda?

En relación a los juegos

- ¿Tenés un juguete preferido en tu casa? ¿Te gusta jugar solo, con tus hermanos y tus hermanas, con tus compañeros? ¿En la casa o afuera?
- ¿Ordenas tus juguetes?
- ¿Te gusta la televisión? ¿Miras, sólo? ¿Con quién? ¿Todos los días? ¿Excepcionalmente? ¿A la tarde?
- ¿Qué te gusta mirar, qué programa? ¿Cuáles son los personajes de televisión que te gustan más?

Las actividades fuera de la escuela

- Los días feriados, ¿quién se queda con vos en tu casa? ¿Qué haces, a dónde vas? (al club, la piscina, a danza, con tus compañeros).
- En relación a tu salud ¿Estás muchas veces enfermo? ¿Quién se ocupa de vos cuando estás enfermo? ¿Quién te gustaría que te cuidara?

DATOS APORTADOS POR EL NIÑO O LA NIÑA, sobre su vida cotidiana	
En la escuela	
En la clase	
Actividades periescolares	
En la casa	
Durante las comidas	
Al acostarse, durante el sueño, al despertarse	
Las tareas escolares	
Los juegos	
Las actividades extraescolares	
La salud	
Síntesis de las informaciones	

SÍNTESIS DE LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS DIFICULTADES DE MADURACIÓN DEL NIÑO	
L	En la escuela
O	
S	
H	
E	En la familia
C	
H	
O	
S	
L	En el marco familiar
A	
S	
C	En el marco escolar
A	
S	
A	En el niño
S	
HIPÓTESIS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS DIFICULTADES DE MADURACIÓN	
ESQUEMA DEL PROYECTO DE AYUDA INICIAL	

Capítulo 7

Referencias para la detección de las dificultades del niño en la escuela

“El hecho es que la pedagogía frecuentemente consiste en inundar a los niños con respuestas a preguntas que ellos no se hacen, mientras no se escuchan las preguntas que ellos plantean”

“La pedagogía ordinaria es un conjunto de respuestas sin preguntas y de preguntas sin respuestas”

“Cuando uno no se plantea preguntas no puede comprender las respuestas”²⁵.

A partir del momento en que se percibe que un niño no responde a los objetivos del proyecto educativo en cuanto a las expectativas sobre sus competencias, las propias de su edad y con relación a los otros niños de la clase, se inicia la búsqueda de una metodología para poner en marcha la detección, la caracterización de las dificultades y eventualmente las estrategias de ayuda. Estas observaciones del seguimiento del proceso y una comparación en distintos períodos del año que permitiría captar entonces la evolución del niño.

Este relato sobre las dificultades del niño en la escuela no pretende ser exhaustivo, propone sólo un marco simple que podrá enriquecerse por las sucesivas observaciones que se puedan aportar. La metodología, por su búsqueda de objetividad, facilita los intercambios sobre el niño entre los maestros y los miembros del equipo de ayuda especializado.

25. Popper, K.; Lorenz, K. (1995). L'avenirestouvert, Paris, Champs Flammarion.

La decisión de ayudar a un niño en dificultad en la escuela es una tarea de cooperación indispensable tomada por todos los miembros del equipo educativo, eventualmente reeducativo, terapéutico y/o técnico.

Sería conveniente que se abriera como un camino coherente, hecho sin apuro, por un equipo en el cual cada miembro pudiera hallar su responsabilidad y su especificidad profesional. La puesta en marcha del proceso de ayuda al niño en dificultad requiere de ciertas etapas que se llevan a cabo paso a paso, progresivamente:

1. La detección de las dificultades del niño ya sea por el maestro o eventualmente por la familia.
2. La búsqueda de informaciones sobre las condiciones y características en que se manifiestan sus dificultades.
3. La observación psicomotriz y/o psicopedagógica u otras.
4. La decisión acerca del proyecto global de ayuda y su instrumentación posible.
5. La concreción de la ayuda propiamente dicha de tipo educativa y preventiva, o bien la sugerencia de una derivación terapéutica.
6. La evaluación de esa ayuda.

El maestro o maestra generalmente conoce bastante bien a los niños de su clase y puede ayudar al psicomotricista a ubicarlo respecto del niño a partir de las potencialidades, los logros, las fortalezas, sus momentos y también sus obstáculos relacionados con la fragilidad de sus competencias en la escuela.

El pedido de ayuda al equipo especializado incumbe al educador; pero no es siempre fácil relevar y sobre todo especificar las dificultades. Para ello es necesario contar con instrumentos metodológicos que permitan visualizarlas mejor.

A partir de este análisis, el maestro se encontrará en mejores condiciones para situar al niño y descubrir lo que sabe hacer y no sólo lo que no sabe hacer, intentando encontrar soluciones para estimularlo hacia un mejor desarrollo, o apelando a los especialistas que pueden ayudarlo.

Los parámetros

Es evidente que existe una estrecha relación entre la manera de ser de un niño, su comportamiento y su desempeño escolar. En definitiva entre su deber o querer hacer, su poder hacer y su saber hacer. En efecto, en el caso de un niño en dificultades en la escuela, la inseguridad afectiva profunda, la pobreza o la invasión de su imaginario, la debilidad de sus capacidades de análisis se hallan frecuentemente en el origen de los bloqueos tanto relacionales como los de adquisición de conocimientos.

El psicomotricista, por su formación puede ser muy capaz de tratarlos dentro del marco de la escuela.

El esquema de indagación se funda en las relaciones existentes entre el psíquismo profundo y la disponibilidad intelectual. Toda ruptura de este lazo arriesga a concretar una dificultad de la función cognitiva y debilitar o distorsionar las capacidades o las operaciones intelectuales del niño.

Así para cada niño que nos plantea un problema, después de puntualizar su comportamiento a través del análisis de sus relaciones con las personas, consigo mismo, con el espacio, con los objetos, con la duración de las actividades, se hace necesario también relevar sus aptitudes en las funciones de comunicación, de expresión, de representación y de organización lógica de su pensamiento.

Sin embargo, ante los desbordes en la conducta o los déficits de competencia, se requiere observar, del mismo modo, los factores sensibles y las condiciones para modificarlos y ser capaz de percibir luego los cambios que éstos producen. De tal forma se podrá determinar entonces el carácter variable o constante de esas conductas y de sus incompetencias, porque un niño no es siempre inestable, agresivo, desinteresado o incapaz.

Para poder identificar las dificultades y también las potencialidades Bernard Aucouturier elaboró ya hace mucho tiempo el registro desde una serie de parámetros.

I°. La relación que establece el niño con las diferentes personas.

Respecto de los adultos

- ¿Mantiene una relación privilegiada con alguna persona, con el maestro, con otras personas de la escuela, con miembros de la familia, con quiénes?
- ¿Cuál es el carácter de la relación con el maestro?
- ¿De seducción, de sometimiento, de oposición (gestual o verbal)?
- ¿Rechaza obedecer? ¿Tiene rabietas?
- ¿Golpea, rompe, ensucia, arruina lo que le da al maestro?
- ¿Le grita, lo injuria, lo insulta, lo amenaza?

De huida

- ¿Busca pasar desapercibido en la clase, en el recreo?
- ¿Se dirige al adulto?
- ¿Reacciona frente a las solicitudes del adulto?
- ¿Huye fuera de la clase?
- ¿Rechaza el contacto corporal?

De dependencia

- ¿Se mantiene siempre cerca del adulto?
- ¿En la clase, en el recreo? ¿Actúa sólo?
- ¿Busca siempre la aprobación del adulto?

Los factores de cambio

Este carácter de la relación con el maestro, ¿es observable en todas las circunstancias y en todos los lugares? ¿Con otros adultos también? ¿Puede variar en función de las actividades o de una relación afectiva privilegiada?

La relación con los pares

- ¿Mantiene una relación privilegiada con otro niño/a, menor o mayor? ¿Con quién?

- ¿Cuál es el carácter de la relación con los pares en general y con alguno/a en particular?
- De oposición (gestual o verbal):
¿tiene rabieta, se enoja, amenaza, hace pasajes al acto: muerde, pellizca, golpea, insulta?
- De huida:
¿se repliega, se paraliza, huye de los otros?
¿Reacciona a sus pedidos?
¿Se mantiene separado en clase, en el recreo?
¿Rechaza la proximidad de los otros?
- De dependencia:
¿Busca siempre imitar al mismo niño? ¿Sigue al grupo o actúa sólo?

Factores de cambio

- Este carácter de la relación con los niños ¿es observable en todas las circunstancias y en todos los lugares? ¿Con todos los niños?.
- ¿Puede variar en función de las actividades o de una relación afectiva privilegiada?

Respecto de sí mismo

- ¿El reconoce su edad, su sexo? ¿Se refiere a sí mismo enunciándose en primera persona: “yo”?

Respecto de su cuerpo

- ¿Tiene miedo de hacerse daño, busca hacerse daño, se muerde, se golpea, se autoagrede? ¿Es aseado, tiene miedo de ensuciarse? ¿Tiene miedo de ir al baño? ¿Está frecuentemente enfermo? ¿Qué enfermedades tuvo?

Respecto de su propia imagen

- ¿Le gusta mirarse? ¿Le gusta ser mirado, mostrarse en un espectáculo? ¿Es dependiente de la mirada del adulto? ¿Aparece seguro de sí mismo?

Factores de cambio

- ¿Se pueden observar cambios de actitudes en función de las actividades, de una relación privilegiada con un espacio dado o en una relación afectiva con otro?

Respecto del espacio

- ¿Tiene lugares y trayectos privilegiados?
- ¿En la clase? ¿En el recreo? ¿En otros lugares?
Por ejemplo: ¿en la clase, va de su mesa hacia otra mesa, o de su mesa hacia el escritorio del maestro? ¿En el recreo busca esconderse en un lugar preciso? ¿Va a los lugares prohibidos?
Carácter de la relación con un espacio dado.
- De inestabilidad:
¿Corre por todas partes? ¿Sabe frenarse? ¿Se arriesga?
- De inhibición:
¿Está inactivo? ¿Se rigidiza frente a la palabra del adulto, frente a la mirada del adulto? ¿Se esconde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde?

Factores de cambio

Este carácter respecto del espacio ¿es observable en toda circunstancia?
¿Puede variar en función de las actividades, de una relación privilegiada en un espacio dado o a través de una relación afectiva?

La relación con los objetos:

- ¿Cuál es su relación con los objetos?
- ¿Tiene uno o varios objetos que le gustan mucho o que quiere?
- ¿En la escuela? ¿Qué trae de su casa?
- ¿Qué lleva de la escuela a su casa?

Categorización de la relación con los diversos objetos

Frente a su propio material, frente a su ropa, frente al material de la escuela y/o de los otros chicos.

Respecto de la actitud de atención

- ¿Es cuidadoso, meticulado?
- ¿Presta fácilmente?

Actitud de indiferencia

- ¿Le da importancia a los objetos cuando los pierde, los olvida, se le rompen?
- En cuanto a la agresividad:
 - ¿Cómo utiliza el material?
 - ¿Lo rompe? ¿Lo ensucia? ¿Lo quiebra? ¿Lo arroja?

Factores de cambio

- Este carácter de la relación ¿es observable en todos los lugares; en todas las circunstancias?
- ¿Puede variar en función a las actividades, de la presencia de una persona o de una relación privilegiada con un material dado?
- Respecto de los factores temporales: la duración de las actividades.
- ¿Puede mantener su atención de manera prolongada?
- ¿Según las actividades? ¿En qué circunstancias?
- ¿Cómo administra el niño el tiempo que le es dado en las diferentes actividades de la jornada?
- ¿Es lento para ponerse en acción?
- ¿Concreta la propuesta dada en el tiempo previstos?
- ¿Se apura en la actividad? ¿Termina primero o último?
- ¿Sabe dosificar su actividad? ¿Tiene momentos mejores al comienzo o al final?
- ¿Cómo reacciona cuando se le anuncia el final del tiempo previsto?

Factores de cambio

¿El carácter de esta relación con el tiempo es idéntica en todas las actividades en clase, ya sean libres o dirigidas? ¿Y fuera de clase, en actividades recreativas?

DATOS APORTADOS POR EL NIÑO O LA NIÑA, sobre su vida cotidiana	
Con las personas Adultos Niños	
Consigno mismo Su cuerpo, su imagen	
Con el espacio	
Con los objetos	
Con la duración de las actividades	

Función de comunicación

Toda comunicación presupone el establecimiento de un contacto fático entre interlocutores, que tiene una densidad emocional.

El contacto fático, capacidad inmediata desde el nacimiento o tal vez desde antes, es el origen del acceso al lenguaje en el niño.

Porque finalmente hablar, decir —es decidir ir hacia...— es dejar salir, dejar que emerja y lanzar a distancia una parte de sí -la voz- con la tensión, la intención de... llegar a... rozar, tocar, penetrar, mover, conmover... persuadir... demoler... ¿a quién?

Es prolongarse, proyectarse al afuera, con la intencionalidad de provocar un efecto sobre el otro, demanda una reacción, una respuesta.

¿Con qué... para qué?... ¿con el gesto, la mirada, la actitud, la acción, el gesto, el símbolo, el discurso...?

De la misma manera que escuchar implica abrirse, recibir al otro, acoger al otro, “moverse”, conmoverse con el gesto o la palabra del otro.

Las palabras se aprenden al principio como secuencias de sonido, música, luego como léxico, vocabulario, familia de palabras, gramática, como textos, pero el SENTIDO se construye con nuestro cuerpo y con nuestras emociones.

Mijaíl Bajtin sostiene en su Teoría de la Enunciación²⁶ que la lengua no se aprende con palabras sino con enunciados. El enunciado, es en realidad la

26. Mijaíl Mijaílovich Bajtin (1895 – 1975). Semiótico ruso que elaboró interesantes teorías acerca del problema de los géneros discursivos. Fue contemporáneo de Vygotsky con quien confluye en muchos conceptos.

unidad concreta de la comunicación verbal y sólo es tal en su relación con el contexto extraverbal, que pasa a formar parte de él, interviniendo ineludiblemente en la determinación de su sentido y de su estructura.

El lenguaje es primero social, después egocéntrico y más tarde interiorizado.

Procesos enunciativos en el niño.

La pedagogía se ha focalizado, en general, casi exclusivamente en las estructuras del enunciado y su normatización (producción correcta de fonemas, complejización de las estructuras sintácticas, aumento del stock lexical) sin considerar la necesaria articulación entre la dimensión psicomotriz de las percepciones y de las acciones y la dimensión de las producciones relativas a la expresión de un cuerpo enunciante y enunciándose, en el camino al lenguaje.

El acto de enunciación oral produce un doble efecto:

- La producción de un enunciado lingüístico.
- La constitución misma del sujeto de enunciación: “Yo soy el que digo Yo”.

Este acto tiene su origen en el cuerpo anclado en el espacio: la presencia corporal permite engendrar el presente, al mismo tiempo que permite también implantar un TÚ en relación con un YO. El cuerpo aparece entonces como la instancia de base de puesta en discurso del sujeto en relación con el Otro y el Mundo. Pero es necesario que el anclaje del cuerpo sea sólido y estable para permitir la realización del acto de enunciación, por el cual el sujeto reafirma su existencia, atestiguando al mismo tiempo, la presencia del Otro y la realidad del Mundo.

El relato centrado en el pronombre “él” y en el pasado (él hizo, fue, habló...) manifiesta un borramiento del sujeto enunciador, produciendo un efecto de objetividad.

El discurso por el contrario pone en escena al sujeto, en el aquí y ahora de la enunciación, organizada a partir del YO y de la triada presente-pasado-futuro (yo soy el que digo que yo fui al campo y no voy a ir mañana) con un poderoso efecto de subjetividad.

La “competencia lingüística”, organizada a partir del esqueleto de las estructuras sintácticas, en conexión a la vez con el conjunto del léxico y las reglas morfo-fonológicas permiten la producción oral de los enunciados.

La “competencia enunciativa” autoriza al Sujeto de la Enunciación a seleccionar un dispositivo apropiado a cada situación de comunicación oral.

Escribir es reconocer la ausencia del otro, la separación... y tal vez la soledad...

Dejar salir aquí y ahora, dejar partir de sí el trazo, la marca, la huella de sí mismo, de sus emociones y pensamientos ¿para quién, para qué, después, allá?

Trazo que mantiene permanencia, constancia en el espacio y tiempo, en contraste con lo efímero de la oralidad, de la voz. Y leer la palabra, el dibujo, la marca, el símbolo del otro... es abrirse para recibir, acoger, dejarse tocar, penetrar, llevar, pero, ¿por quién?

El camino de transformación, de conversión de la emoción intensamente vivida en el cuerpo propio en código, sea gestual, proxémico, ó verbal ó gráfico o de cualquier tipo que intente enlazar dos sujetos. El otro en uno separado de uno. La escritura, así como el hablar, escuchar, leer, son actos profundamente relacionales y están no sólo impregnados sino entretejidos en la historia de los vínculos. Por lo tanto, requieren no solo una “maduración” instrumental, funcional, de habilidades y destrezas, sino fundamentalmente una maduración y estructuración e integración afectivo-emocional perceptivo motriz y subjetiva que lo haga posible.

“El acto de lectura no es un acto cognitivo solamente, mero resultado de un aprendizaje confiado a especialistas de la pedagogía, sino que constituye una etapa decisiva de la ontogénesis y de la psicogénesis del sujeto.

Por eso proponemos inscribir el acceso a la lectura/expresión escrita como etapa del proceso de separación, como una prueba ontogénica enorme”²⁷.

“La comunicación es una necesidad, un acto vital”. Un niño que se comunica es un niño que escucha, que se coloca en el lugar del otro y ajusta su respuesta en función de lo que recibe.

27. Van Darrault-Harris Ivan. DARRAULT-HARRIS es profesor en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Limoges en Francia. Conferencia: La enunciación oral en el Jardín de Infantes, Ministerio de Educación, Lima 2012.

La comunicación cuando no es solamente el pasaje de información, supone la existencia de una relación entre las personas fundada en el placer o la necesidad o el deseo de incidir o provocar conductas en el otro, permitiendo la expresión de las capacidades imaginarias y emocionales. Simultáneamente implica una cierta distancia (la descentración) en relación a las propias emociones y a las imágenes que muchas veces invaden al niño y arriesgan con desestabilizar y bloquear la competencia para escuchar al otro.

Se puede apreciar la calidad de la comunicación a través del lenguaje verbal y la comunicación no verbal que tiene una fuerte tonalidad semántica y emocional.

Las competencias enunciativas desde el contacto, el tipo de contacto, mirada, gesto, el sentido, la ocasión, los recursos expresivos.

Las competencias lingüísticas considerando el habla como instrumento de comunicación:

Es interesante observar cómo se comunica más frecuentemente el niño.

- ¿Habla fácilmente con otro niño? ¿Siempre con el mismo?
- ¿Con el maestro, con otras personas de la escuela, del exterior?
- ¿Se expresa dentro del grupo, toma la palabra espontáneamente interrumpiendo la palabra de los otros, sólo cuando se le da la palabra?
- ¿Sabe escuchar al otro antes de responder?
- ¿Responde con pertinencia o no? ¿Se pierde en su discurso?
- ¿Fabula? ¿Habla solamente de sí mismo?

A nivel de comprensión

- ¿Comprende las consignas verbales dadas por el maestro?
- ¿Las consignas simples? por ejemplo: "Toma tu libro".
- ¿Las consignas más complejas? por ejemplo: "Toma el lápiz que está dentro del cajón amarillo"

A nivel de la organización del habla, de la articulación, el vocabulario y la sintaxis

- A nivel de la calidad de la elocución, de la velocidad, ¿es apurado o con una lentitud excesiva, tartamudea, se interrumpe o tiene bloqueos?

- Y a nivel de la entonación y de la prosodia, ¿la palabra aparece neutra, débil, intensa, grave o aguda? ¿Presenta otras manifestaciones como ecolalia, ruidos en la garganta?

La actitud de comunicación

- ¿Es capaz de hablar de una persona, de un objeto, de un acontecimiento pasado, actual, futuro?
- ¿Está atento a las palabras del maestro, a las consignas, a los contenidos de las propuestas pedagógicas?
- ¿Se pueden observar diferencias en cuanto a la palabra y a la calidad de la emisión cuando el niño está en una relación dual, o cuando está en grupo?
- ¿Hay modificaciones del lenguaje en función de la relación afectiva, de las actividades, o de los lugares?

COMUNICACIÓN: LENGUAJE VERBAL

En diferentes relaciones	Competencias	Factores de cambio Consecuencias
Relación dual		
Relación en grupo		

La expresión, la producción y la creación

Todos los actos de alguien, percibidos por una mirada atenta, y a través del pasaje por la sensibilidad del otro, dijimos al principio, en un capítulo anterior, se transforma en “expresividad”. Podríamos decir que en la relación no existe la posibilidad de “no expresividad”. Puede expresar encerramiento, miedo, rechazo o apertura, deseo de compartir, desborde de emociones, ideas, juegos. Es justamente una capacidad imposible de eludir, más allá de los deseos o la intencionalidad, que está ligada en realidad a la sensibilidad y a la capacidad de otro de dar “sentido”. Puede resultarle más evidente, más claro o más confuso, o difícil o poco interesante, pero el hecho es que la persona vive sus actos y es el otro que los transforma en “expresión” de ...

Por lo tanto no hay expresión sin relación. Aunque a veces el “otro” sea uno mismo con quien se dialoga, uno se muestra o se dice a sí mismo. Como decía Wallon, un *socius*, intrasubjetivo.

En las acciones cotidianas, en el movimiento, la producción, la creación aparecen, muchas veces, cuando se los captan y se los significan, los contenidos, que van más allá de lo consciente, de lo más profundo de la historia personal. Ellas suponen una movilización del imaginario y de las emociones y el placer de instrumentar una sucesión de actos y la utilización de una serie de herramientas para la realización de la creación.

Ante la mirada de un adulto sensible, el niño da a conocer, muestra y enuncia su mundo interno. Exterioriza sus emociones profundas y sus imágenes en una relación de placer compartido.

La expresión y la creación, al mismo tiempo que son producto de la imagen y de la representación, facilitan el acceso a la función de simbolización.

Los modos y las competencias del niño para expresarse son diversas.

El juego indudablemente es una de las principales.

Es por eso importante registrar si él juega, ¿solo? ¿o con quién? ¿Qué juegos? ¿Es una actividad exploratoria, tendiente al conocimiento o realmente lúdica predominantemente dirigida a la búsqueda de placer? Se pueden observar:

- Manipulaciones de objetos sin finalidad manifiesta, actividades exploratorias, y cognitivas sobre los objetos, los utiliza como herramientas, de manera instrumental, utilización de objetos de manera estereotipada o diversificada, utilización sensorial de los objetos, búsqueda de sensaciones, se frota, se desliza, se aferra, se hunde, huele, chupa, acaricia, se envuelve, utilización pulsional de objetos, los arroja como proyectiles, los desgarran, los destruye, los muerde, los aferra, los acapara sin sentido manifiesto, hay una utilización simbólica: las telas como vestidos, capas, techos, los almohadones como caballos, motos, camas, las maderas como revólveres, los bastones como espadas, etc.
 - Juegos a predominio motor (corre, salta, trepa).
 - Juegos simbólicos de roles (zorro, lobo, la comida, el cumpleaños, médico, negocio, los héroes).

- Juegos de construcción con distintos materiales.
- Juegos reglados, recreativos sociales (payana, saltar la soga, a las bolitas, cartas, dominó, carreras de autitos), deportivos (fútbol, raqueta, otros).
- Juegos de ingenio, rompecabezas.

Las competencias en el juego

Con los otros niños ¿dirige el juego, se impone, organiza, sigue el juego de los otros?

- ¿Tiene una buena coordinación, un buen equilibrio? ¿está bien lateralizado?
- ¿Cómo se comporta durante el juego?
- ¿Puede estar mucho tiempo jugando con placer?
- ¿Se detiene bruscamente?
- ¿Huye del juego?
- ¿Es pasivo o agresivo?
- ¿Se pierde en el juego?
- ¿Le cuesta reencontrar la realidad?
- ¿Es incapaz de comprometerse en el juego?
- ¿Cuáles son sus reacciones emocionales?
- Frente a la finalización impuesta del juego, ¿se enoja, protesta, llora, es indiferente?

Las actividades plásticas y pictóricas y los otros modos de expresión

- ¿Utiliza diferentes modos de expresión?
- ¿Tiene otras formas de expresión privilegiada además del juego?
- ¿Qué actividades prefiere: el modelado, el dibujo, la pintura, el canto, el teatro, la poesía, la danza?
- ¿Cómo manifiesta sus competencias en la ejecución?
- ¿Controla su gesto? ¿su voz?
- ¿Elige su actividad?
- ¿Sigue a los otros niños?

- ¿Obedece las consignas?
- ¿Manifiesta capacidad de asombro? ¿es capaz de un acto creador? (Encadenar una serie de acciones, anticipar y esperar el resultado final).

El niño durante sus actividades de expresión

- ¿Cómo se conduce durante estas actividades?
- ¿Es capaz de perseverar en la misma actividad? ¿sabe concentrarse? ¿es perfeccionista? ¿se apega a su producción?
- Ante la finalización impuesta, ¿cuáles son sus reacciones emocionales? Ante el fracaso en la producción ¿se enoja, protesta, llora, es indiferente?
- ¿Se puede observar diferencias de competencia, de conducta si la actividad es libre o dirigida? ¿Hay modificaciones en relación con el lugar, con los momentos del día, con una relación afectiva?

EXPRESIÓN

	Los modos	Las competencias	El comportamiento	Los factores de cambio y sus ...
El juego				
Las actividades plásticas, pictóricas y otros.				

La función de representación

Dice Bernard Aucouturier que un niño capaz de representar es aquél que tiene placer en hacer presente, a través de una imagen o un signo, un estado sensorial, emocional, un objeto, un acontecimiento y comunicarlo a otro a través del lenguaje.

La representación engloba toda la función simbólica, se enriquece de las relaciones y la fluencia existente entre el funcionamiento mental profundo inconsciente y el funcionamiento mental preconscious y consciente.

La actividad simbólica permite distinguir varios niveles de representación:

- La representación en ausencia de las cosas (el dibujo por ejemplo del auto). La articulación aquí entre el objeto y la representación es evidente. Es frecuente en este caso hablar de simbolización.
- El signo es una simbolización que cobra sentido en relación a la ausencia de las cosas, pero también en relación a lo arbitrario (la palabra auto es un signo).
- La representación que no remite directamente a “cosas” sino que se constituye como una simbolización de la cual el sujeto no tiene conciencia, a partir de una asignación inconsciente de significados y que tiene sus raíces en la historia relacional profunda (el auto como símbolo de la potencia, de la velocidad, de la virilidad).

En este caso la articulación entre el símbolo y la representación del objeto no es evidente sino el producto de un proceso de semiotización donde se juegan estructuras profundas y roles.

Toda representación de cosas está cargada de simbolismo.

Los modos de expresión y las competencias del niño para representar

- El dibujo es otro instrumento poderoso de expresión. ¿El niño dibuja espontáneamente? ¿A pedido del adulto?
- ¿Qué contenidos tienen los dibujos, qué temas, qué personajes, qué formas, qué colores, qué variedad o repetición?
- ¿Dibuja la figura humana?

Competencia en la ejecución

- ¿Reproduce según un modelo una forma geométrica? ¿Cuáles, redonda, cuadrada, triangular, otras? ¿Reproduce un objeto o una construcción?

- ¿Cómo ejecuta el dibujo? ¿A qué velocidad? ¿Se toma su tiempo para instalarse, para dibujar? ¿Dibuja en todo momento sobre apoyos diferentes? ¿El trazado es ejecutado rápida o lentamente?

Respecto a la habilidad:

- ¿El trazado es seguro, preciso, dudoso, fracturado?
- ¿Utiliza todo el espacio de la hoja, una parte solamente, cuál?
- ¿Los elementos están orientados sobre una dirección común, de arriba hacia abajo, o están en cualquier sentido?
- ¿Respeto un marco dado? ¿Desborda ese marco?
- ¿Da vuelta el apoyo a medida que va dibujando?

El niño y su dibujo

- ¿Habla espontáneamente de su dibujo al maestro, a otros niños?
- ¿Qué dice? ¿hace una enumeración de diferentes elementos? ¿Cuenta una historia sobre su dibujo?
- ¿Habla únicamente si se le pregunta? ¿cómo responde?
- Si él no habla ¿por qué no lo hace? ¿Hay un rechazo a la palabra? ¿Hay una incapacidad para verbalizarlo?
- ¿Qué hace luego de su dibujo, lo muestra, lo ofrece, lo guarda, lo esconde, lo destruye?

La simbolización

- ¿El niño tiene acceso a lo simbólico? ¿Es capaz de establecer una relación inmediata entre la simbolización y el sentido?
- ¿Qué simbolizaciones concreta? ¿La simbolización de una percepción visual, auditiva, táctil, gestual? ¿La simbolización de un objeto? ¿La simbolización de una acción, de varias acciones que tienen una secuencia lógica?

El signo

- ¿El niño tiene acceso al signo? ¿Es capaz de comprender signos, es decir de establecer una relación entre el significante y el significado?

- ¿Qué signos?
- ¿Uno o varios signos aislados en relación con su vivencia o no?

¿Qué hace con sus producciones?

- ¿Las muestra?
- ¿Las ofrece?
- ¿Las guarda?
- ¿Las esconde?
- ¿Las destruye?

	Los modos de representación	Las competencias a representación	La relación con las producciones	Los factores de cambio y sus consecuencias
El dibujo				
La simbolización				
El signo				

El análisis perceptivo

La discriminación auditiva, visual, táctil, ¿es adecuada, semejante en cuanto a su calidad o no es semejante, tiene matices, diferencias muy marcadas?

La organización espacial

- ¿Sabe situarse en un espacio dado, recorrer un itinerario simple, tomar puntos de referencia?

Respecto de la orientación, las direcciones:

- En relación a su cuerpo,
- En relación a un objeto,
- En el espacio gráfico,

La organización temporal

- ¿Se ubica en el tiempo?
- En relación a un momento inmediato, ahora, antes, después, a los momentos del día, hoy, ayer, mañana, a tiempos más alejados: semana, mes, año.
- ¿Se sitúa en relación a acontecimientos de la vida cotidiana en relación a los otros?
- Los mismos tiempos, en lugares diferentes.
- Los mismos lugares, en tiempos diferentes.

Organización lógico - matemática

¿Reconoce la permanencia de las propiedades de un objeto, de un acontecimiento en relación a sus cambios de espacio y de tiempo?

Clasifica:

- Según un criterio estético, colecciones, figúrales (por ejemplo los objetos son yuxtapuestos espacialmente, en líneas, en cuadrados, en círculos o en otras formas).
- Según algo que parezcan de acuerdo a varios criterios que se retienen de manera global (por ejemplo todos los elementos idénticos, se agrupa lo que es parecido).

- Según un criterio abstracto que está aislado entre los otros (por ejemplo los objetos son ordenados por forma, color, tamaño, material).
- Realiza seriaciones, sucesiones espaciales, ordenamiento de elementos, entre ellos según tamaños, crecientes o decrecientes.
- Por parejas o pequeños conjuntos incoordinables entre ellos.
- Por tanteos empíricos y el resultado es alcanzado por el método de ensayo/error.
- Utilizando la comparación sistemática de los elementos entre ellos.
- ¿Puede organizar secuencias de acción por seriación de acontecimientos en una sucesión temporal o por comprensión de las causas y de las consecuencias? ¿Tiene capacidad de verbalizar?
- ¿Tiene capacidad de anticipación para prever lo que puede llegar a pasar en una acción, en una vivencia, o en un relato imaginario?
- ¿Evidencia capacidad para resolver un problema, sabe razonar a partir de indicios dados y encontrar una solución? (Por ejemplo para poder comprender y utilizar un cuadro de doble entrada).
- ¿Demuestra capacidad para construir problemas? (Por ejemplo saber plantear adivinanzas).

El niño capaz de actividades lógicas es aquél que experimenta placer en desarrollar ajustadamente su pensamiento operatorio, es decir en establecer relaciones lógicas entre los objetos, el espacio, los acontecimientos, las personas.

El funcionamiento mental de la competencia lógico-matemática se construye progresivamente gracias a la observación atenta, la imitación, al juego, al dibujo, a la imagen, a la memoria y al lenguaje.

La estructuración del pensamiento lógico requiere por parte del niño una distanciación en relación a la emoción y al imaginario.

Fecha de observación	Capacidades lógicas
Análisis perceptivo	
Organización espacial	
Organización temporal	
<p>LÓGICO-MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permanencia de las propiedades • Clasificaciones • Seriaciones • Organización de las secuencias de acción • Capacidad para: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de anticipación - Resolver un problema - Construir un problema 	

EPÍLOGO

El Arte de la Psicomotricidad

*Pensar, analizar, inventar no son actos anómalos,
son la normal respiración de la inteligencia*
Jorge Luis Borges (Ficciones)

Los artistas intuyen, captan, descubren y reflejan la cosmogonía del ser y el sentirse siendo en una cadena de múltiples significantes, con infinitas facetas, desbordando la ley, el encuadre y los dogmas, ahondando en los pliegues, en los intersticios, las constelaciones profundas que los científicos revelan, organizan, ordenan, verbalizan, difunden, publican como hallazgos propios mucho tiempo después.

La Psicomotricidad, en sus orígenes, como propuesta práctica, como técnica, como herramienta operativa, muchas veces mecánica, otras improvisada, además de saberes empíricos, de “un saber hacer”, encerraba ya en algunos de sus artistas como Bernard Aucouturier, la intuición de un sujeto-objeto inaprensible y sutil, esencialmente humano, más allá de las definiciones aproximativas, de las categorizaciones, clasificaciones, caracterizaciones y discusiones apasionadas, donde el discurso no aparecía más que como un pálido e impotente representante de la intensidad de la vivencia, de la experiencia y de la búsqueda, del asombro y del deslumbramiento de la génesis de lo humano.

La marca y el torbellino de los tiempos nos fueron empujando a transformar el arte, el exquisito ARTE DE LA EMPATÍA TÓNICO EMOCIONAL, en ciencia. ¿Como un real impulso cognitivo o como una conciliación posmoderna?, ¿como una claudicación académica, por la exigencia de formalizar, de volverse creíble, de formar o deformar/nos nuevos y viejos profesionales, de someterse a las reglas del mercado científico-académico o de las corporaciones profesionales?

Había entonces artistas y artesanos, luego técnicos, prácticos, idóneos, ahora hay licenciados, magister, doctores, investigadores..., pero ¿al servicio de qué? ¿Para qué, para quiénes? ¿Cuáles son las nuevas o viejas preguntas, los nuevos o viejos desafíos, algunas o pocas certezas después de 50 años de Psicomotricidad en la Argentina, en Nuestra América y también en Europa?

Este libro aspira, con humildad, a integrarse en un espacio de encuentro de profesionales de la educación y de la salud, de psicomotricistas, psicólogos, pedagogos, colegas con diploma o sin diploma, con y sin matrícula, que nos brinde la posibilidad de pensar juntos, a luz de los actuales paradigmas. Es, cierto, un terreno muy amplio, un lugar de confluencia, pero también de confrontación, una encrucijada de diferentes ciencias, de diversas concepciones, de múltiples prácticas sociales, clínicas, educativas, formales y no formales, de propuestas pedagógicas. Es indudablemente un campo de encuentro inter y transdisciplinario cuyos ejes se anudan alrededor del cuerpo, su movimiento, su espacio-tiempo, su papel en la construcción y desarrollo de la subjetividad y en los aprendizajes.

¿Cómo deviene el organismo –de sistema neurofisiológico, atado a las leyes de la biología– en cuerpo-sujeto? ¿Qué valores sociales soporta, engendra y transmite consciente o inconscientemente? ¿De qué valores, sentidos, deseos, ansias, frustraciones se hace “carne” encarnando el cuerpo marcado, tatuado, punzado y punzante, reconstruido, injertado, travestido, cuerpo dibujado, ilustrado como el del hombre de Ray Bradbury, que ya no es metáfora?

¿Cómo se marca nuestro ser-persona-cuerpo en los instantes “infinitos” e “indecibles” del dolor, de la angustia, de la confusión, de la humillación? ¿Cuáles son las huellas, los signos, los gritos del cuerpo, de los cuerpos golpeados, torturados, amputados, abusados o de los cuerpos abrazados, acariciados y amados?

La acuciante necesidad de buscar respuestas a tantas situaciones dolorosas, urgentes, ha ido abriendo senderos, encontrando luces, manos y caminos, como los que nos aportaron de manera fundante Bernard Aucouturier y Emmi Pikler, tras las huellas de Henri Wallon, Lev Vygotsky y de Anton Makarenko, Olga Cossetini, María Montessori, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Celestin Freinet y tantísimos otros, porque la memoria del pasado constituye la herramienta para comprender, vislumbrar y construir el futuro.

Hemos aprendido de ellos y con ellos que la maduración precede al aprendizaje, y que, por lo tanto, anticipar los aprendizajes es anticipar los fracasos.

Entonces, seamos conscientes o no conscientes de ello, se ejerce una violencia que resulta una agresión, cada vez que se induce al niño, al sujeto, aun con las mejores intenciones, a desempeños o a una competitividad excesiva para su metabolismo emocional, a partir de modelos que exigen una precocidad que desconoce y niega su madurez y su desarrollo actual.

Para S. Ferenczi²⁸, sería como si la mente del otro se insertara dentro del niño, como si colonizara la mente del niño y éste, respondiendo al mandato, llegara a desarrollar sorprendentes facultades intelectuales o habilidades. Es la vida del “bebote genio” que ponen en acto competencias reparativas para hacerse cargo de las expectativas parentales.

Esto cobra particularmente importancia si se reconoce la necesidad esencial de un sujeto de experimentar un afecto vital: el sentimiento de existir, emoción vivida como cualidad del existir y no un mero dato cognitivo, en contraposición con el angustioso e incierto sentimiento de inexistencia y de vacío de Sí, de falta de significado, de sentido de la propia existencia. El sentimiento de no existencia lleva a la depresión, a sentirse en la vida como un huésped indeseado.

28. Sándor Ferenczi, húngaro (1873-1933). Médico y uno de los primeros psicoanalistas del grupo de Freud, fundador de la Sociedad Psicoanalítica de Hungría.

Numerosas observaciones parecieran confirmar que desde los primeros días de vida (y tal vez durante toda la vida), el sentimiento de existir exige que acompaña a toda experiencia el de ser comprendido en sus múltiples y propias necesidades.

Este afecto vital de existir es un factor amalgamante de la conciencia de Sí, imprescindible para el engendramiento de la vida mental.

S. Ferenczy la caracteriza como una vivencia exquisitamente mental que se expresa en un estado de tranquilidad, después de la satisfacción. Desde recién nacido, el bebé tiene una necesidad vital de ser captado, considerado, visto, percibido como persona viva, de sentirse comprendido, tomado por otro. ¿Cuál es la naturaleza de ese deseo? En el neonato podría consistir en ser feliz de sí mismo, de existir en sí mismo. Cuando el neonato tiene la experiencia de la atención de otro, le brinda un sentido de existir por otro, el sentimiento de existir no como un sentimiento de sí, de identidad autónoma, sino como un sentimiento de “existir para otro”. En una dialéctica conflictual entre las sensaciones de sí mismo y lo que proviene del otro.

En un artículo publicado hace años, en la Revista *La Hamaca* N° 9, del año 1998, hablábamos ya del lactante que se desliza fácilmente al estado de no existencia individual, mucho más que el adulto. Es la fusión, la confusión inicial. Se podría pensar que se desliza más fácilmente por la fragilidad del ser humano en su génesis, hacia el sentimiento de inexistencia. Por lo cual necesita un plus de cuidado que S. Ferenczy llama ternura. La ternura y el placer experimentado por la ternura del otro es lo que permite al niño superar la condición insoportable de ese deslizamiento hacia el sinsentido de la inexistencia.

El niño abandonado puede estar rodeado de gente que lo cuida, pero está abandonado de la ternura y se torna supersensible a cada manifestación de desvalorización de su personalidad que provenga de otro.

Las posibles consecuencias es que el niño se encuentre “fuera de sí”, en un “irse lejos emocionalmente” en que se diluye en sensaciones evanescentes, (licuefacción, fragmentación, sideración) como manifestación de un creciente sufrimiento al no sentirse existir, no ser en el sentido de una escisión que puede llegar hasta la despersonalización. La verdadera soledad del niño impotente de reaccionar, vulnerable hasta sentirse inexistente para ayudarlo a retomar contacto con la confianza y la esperanza de ser y sentirse comprendido por el otro.

Es el riesgo de la “atracción fatal” de la forzosa identificación con los deseos parentales: Para sentirse “visto” por el otro, y existir por él, para liberarse del sentimiento de no existir, el niño se conforma, se modela a como es querido, se adapta y adquiere un sentimiento de ser sustitutivo, de “falso self”. “¿Yo existo para ti como soy yo mismo? No, existo solamente si soy como me quieres. Sino, no soy nadie”. Tantas frases del tipo “si no te portas bien, no te quiero”, Y qué es “portarse bien” sino responder a los mandatos, expectativas de éxito parentales.

Sentimiento tan presente en la sociedad posmoderna del niño traumatizado, colonizado, con la amenaza de sentirse indeseado, que genera en contrapartida, como defensa reactiva al niño tiránico, con un exaltado sentimiento de la propia existencia.

El niño que no se rebela, se identifica inconscientemente con el agresor que le induce respuestas de sometimiento ante una agresión enmascarada contra su propia especificidad, su singularidad. Entonces se esfuerza hasta con entusiasmo, asume como propio el cumplir el proyecto parental, aprende inclusive a anticiparlo, desarrollando de manera inconsciente una vida diferente, artificial, diversa de la propia vida, inducida por la ausencia de empatía sustancial del adulto a pesar de las buenas intenciones.

¿Acaso no reflejan la hiperactividad, los problemas atencionales, el desborde de las ansiedades producto del desencuentro entre cada sujeto y las

expectativas del otro; entre los miedos y los anhelos de uno y la mirada decepcionada o sobrexigente de otro que lo invade, lo tironea, lo juzga, lo subestima o lo abandona? Más allá del cerebro y de los neurotransmisores, ¿la conducta conflictiva del niño no expresa un desesperado, y generalmente fallido, intento de conexión, de comunicación o de defensa a través de una auto-envoltura tónico-motriz emocional, que funciona imaginariamente como frontera y fortaleza protectora frente a un entorno que no puede ni contenerlo ni sostenerlo?.

Existir entonces es realmente existir para el otro en el entramado de su historia. Hacer una historia significa no sólo narrarse, sino sentirse vivo en las emociones. Esto requiere una atención disponible y alerta de otro sensible por todo lo que se da por descontado, por lo que es de rutina, como diría Emmi Pikler, en la ciencia de los “pequeños detalles”.

La ayuda se construye a través de la ternura de la que habla Ferenczi, que no es “blanda”, “asistencial”, “inactiva”.

Lo que opera en la cura, si la hay, en el suspiro del alivio del peso del sufrimiento, en el ordenamiento del relato que hace luz y vibra dando sentido a la vivencia.

Es el arte de artistas como Bernard Aucouturier en su *Práctica Psicomotriz*, en actos de presencia, de imaginación, de poesía, llenos de coraje y de esperanza.

Myrtha Chokler
Julio 2014

ANEXO²⁹

Los niveles de lenguaje

- De 0 a 18 meses: pre-lenguaje
- De 18 meses a 3 años: constitución progresiva del lenguaje desde los primeros esbozos .
- Fonética elemental y provisoria.
- Gramática restringida (frase de 3 palabras).
- Vocabulario restringido pero con un desarrollo rápido.
- Entre los 2 y 3 años hay una ruptura y un salto importante: hacia los 2 años el vocabulario activo utilizado es de 150 a 200 palabras.
- A los 5 años el lenguaje está ya en marcha.
- El niño de 2 - 3 años está en un estadio de palabras aisladas y luego de palabras yuxtapuestas.
- Hacia los 2 años tiene un vocabulario activo de 700 a 800 palabras.
- Lo que puede llamar la atención en el vocabulario, es la pobreza que molesta la expresión espontánea, dificultades para nombrar, dificultades de adquisición de nuevos términos.
- En relación a la articulación pueden presentarse grados de comprensibilidad variables sabiendo que la articulación todavía no es perfecta.
- En cuanto a la sintaxis no hay ningún intento de yuxtaposición de palabras, emplea el “YO” después de los 3 años.

29. Estos cuadros y el anexo son traducciones directas del documento del GEPP de Tours. No se corresponden totalmente con nuestra concepción sociolingüística del desarrollo del lenguaje y en particular de la relación entre comunicación y lenguaje pero consideramos que pueden ser una referencia de interés para algunos docentes. (M. Chokler).

El niño hasta los 5 años

- Estadio de frases simples.
- Comienzo de frases más complejas.
- Entre los 3 y 1/2 años y los 5 años hay un vocabulario activo de 1000 a 1500 palabras.

Lo que puede llamar la atención:

- En cuanto al vocabulario: es notar sobre todo las dificultades de adquisición.
- En cuanto a la articulación: pronunciación reducida, abreviada, modificada, fonemas ausentes totalmente, escamoteados, deformados o reemplazados.
- En cuanto a la sintaxis: sin construcción en el plano gramatical.
- Ausencia total de conjugación.
- Ausencia de pronombres personales.
- Ausencia de preposiciones simples y nexos.

Niños de más de 6 años

- Estadio de la frase compleja.
- Competencias narrativas.

En cuanto al vocabulario

- Desarrollo lento, pocas adquisiciones.
- Empleo de palabras memorizadas sin comprensión del sentido.
- En cuanto a la articulación: alteraciones persistentes en la emisión de los fonemas, las mismas alteraciones ligeras.
- En cuanto a la sintaxis: frases simples yuxtapuestas sin articulación entre ellas (sin articulaciones de causa y efecto, ni relaciones de espacio y tiempo).

- Ausencia de pronombre relativos.
- Incapacidad para producir un discurso indirecto.

Los estadios de la representación

- Realismo fortuito: es el garabato con significación descubierta durante la ejecución.
- Realismo fallido: los elementos son yuxtapuestos en lugar de ser coordinados en un todo.
- Realismo intelectual: no hay perspectiva visual, transparencia.
- Realismo visual: el niño no representa más que lo que es visible desde el punto de vista perspectivo particular (hacia 8 o 9 años, no hay un plan de conjunto y proporciones métricas).

Referencias: G. Luquet - *El dibujo infantil*.

Comentarios de los cuadros

Este cuadro intenta poner en correspondencia, dos abordajes independientes desde las competencias del niño entre los 2 y los 8 años, para hacer la hipótesis de las articulaciones de sentido.

El primer abordaje tiene por origen los trabajos de investigación de los neo-piagetianos dirigidos por F. ORSINI-BOUICHOU. Han sido estudiadas las producciones de los niños que manipulan y organizan a su conveniencia un material simple.

El segundo abordaje surge de los trabajos de KHOMSI, psicolingüista. Se refiere al análisis de estrategias de comprensión que el niño pre-operatorio pone en marcha para tratar una información lingüística, y darle sentido en referencia a las imágenes.

LA CORRESPONDENCIA ENTRE EL DOMINIO DEL LENGUAJE Y LA ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO LÓGICO	
F. ORSINI BOUICHOU INDUCCIONES LÓGICAS	KHOMSI - ESTRATEGIAS DE COMPETENCIAS Competencias léxicas
1° regularidad (2 a 3 1/2 años) <ul style="list-style-type: none"> Manipulaciones de tipo interactivo: una acción sobre un objeto tomado aisladamente. Es la fase de la identificación. 	Estrategias pragmático-lexicales (0 a 4 y 1/2 años) <ul style="list-style-type: none"> Relevamientos de formas aisladas comprendidas en función de la vivencia. No hay lectura, hay contar.
2° regularidad (4 a 5 1/2 años) <ul style="list-style-type: none"> Relaciones duales elementales Construcción de la imagen mental. Es la fase del descubrimiento de una ley de organización. 	Estrategias morfo-sintácticas (4 y 1/2 a 5 años) <ul style="list-style-type: none"> Cambios de indicios de comprensión. Puesta de relación de los indicios. Lectura dependiente del código.
3° regularidad (6 a 7 años) <ul style="list-style-type: none"> Relaciones duales cada vez más complejas. Puesta en relación de una familia de objetos con otra familia de objetos. Es la fase de generalización. 	Estrategias narrativas (6 años ...) <ul style="list-style-type: none"> Relación temporal, causal, de los acontecimientos. Lectura y comprensión.
4° regularidad (7 a 8 años) <ul style="list-style-type: none"> Capacidad de engendrar las transformaciones equilibradas y reversibles. Puesta en marcha de mecanismos operatorios. Abstracción. 	Estrategias metalingüísticas <ul style="list-style-type: none"> Metadiscursivas. Tratamiento en un contexto no comunicacional. Metalingüística. Capacidad de aislar las variables lingüísticas. Lectura autónoma.

El niño entre los 2 y los 4 años y medio

Primera regularidad

En una colección de objetos, el niño aísla ciertos objetos, siempre los mismos.

Yuxtapone un objeto a su precedente creando lineamientos hasta agotar las posibilidades. Cada objeto está así identificado: el niño caracteriza el objeto por su relación con el idéntico.

Cuando el niño comenta lo que hace, no formula una ley, pero enumera cada objeto, cada gesto, de manera que la palabra constituye una copia de la acción.

Estas regularidades primitivas representan una manera sumaria de organizar un medio inestable. La rigidez de estas regularidades expresa una cierta toma de posesión del mundo.

El aspecto monótono de las producciones no parece jamás cansar al niño cualquiera fuera el dominio ejercido: juegos motores, vocales, sensoriales, afectivos.

Estrategias de comprensión pragmático - lexicales.

La información lingüística es comprendida a partir del análisis de un indicio mínimo: la palabra, por una forma de focalización rígida. La comprensión es forzosamente parcial. El contexto está ligado a la vivencia del niño y toma una gran importancia.

En el ejemplo: "el gato al que yo le tiré de la cola me arañó", la palabra *gato* está aislada y representa lo que el niño puede reconocer. Así, toda imagen sobre la cual está dibujado un gato puede ser considerada como que da cuenta de este enunciado.

El niño de 4 a 5 años y medio

Segunda regularidad

En una colección de objetos, el niño opone de próximo a próximo un objeto a otro, creando una relación de pareja, prefigurando la noción de

complemento, de la noción de clase: un objeto y lo que no es él. Ciertas propiedades de los objetos son tomadas episódicamente en cuenta (color, forma) más fácilmente que otras, por ejemplo la cantidad. El actúa sobre los objetos.

En situación de ordenamiento de objetos, el niño constituye esbozos de colección aislada sin relación entre ellas. Son utilizadas disposiciones espaciales, pequeños alineamientos organizados alrededor de un eje de simetría con cambios de dirección, que forman líneas poligonales abiertas.

En las actividades entre dos, las acciones de imitación del otro son preponderantes y producidas por simetría.

Juegos de alternancia, juegos de palabra, juegos de ritmos, juegos de oposición dan cuenta de las características de esta regularidad.

Estrategias de comprensión morfo-sintácticas

Se realiza la puesta en relación entre un tema y un objetivo. La unidad lingüística tomada en cuenta es del orden de la oración o de la frase simple. En el ejemplo: “el gato... arañado”, son asociados “gato y tirar de la cola”. Pero el enunciado puede ser comprendido como: “yo tiro la cola del gato.” La puesta en relación es local.

El niño de 6 a 7 años

Tercera regularidad

El niño aprende las propiedades de los objetos a partir de un soporte visual. No se trata más del objeto sino de las propiedades del objeto y pone en evidencia la relación abstracta que puede hacer. La generalización se hace posible.

Las disposiciones espaciales se complejizan. El niño toma en cuenta elementos cada vez más numerosos pero imponiéndoles un principio de composición estricta. Se utiliza el eje bilateral (algunas veces el niño actúa simultáneamente con las dos manos). Se constituyen figuras cerradas simétricas sin que los criterios de los objetos sean tomados en cuenta.

En los juegos de carácter numérico se pide al niño mantener una regla y adaptar su respuesta a los cambios que plantea el compañero. El niño mantiene constante un sistema de relaciones figúrales por complementación, es decir que deduce su respuesta constante de la modificación aportada por el compañero. “Si faltan 3, entonces yo pongo 3.”

El niño puede expresar verbalmente una representación de la regla y de su necesidad para que su sistema funcione y se mantenga coherente.

Estrategias de comprensión narrativa

El enunciado es analizado en términos de sucesión temporal y/o causal. Las relaciones entre los términos son complejas y permiten la comprensión de los relatos. La unidad lingüística se amplía a un conjunto de oraciones ordenadas.

En el ejemplo: “el gato arañado”, la sucesión de las acciones es tomada por el niño y él puede anticipar el estado final que resulta de este personaje: que está arañado da cuenta del enunciado.

Más allá de los 7 años

Cuarta regularidad

Las combinaciones de los objetos hacen aparecer relaciones de simetría complejas y las propiedades de los objetos son tomadas en cuenta de nuevo sin este contexto.

En los juegos en parejas, de carácter numérico, (se mantiene una constante numérica) el niño anticipa su acción deduciéndola de la de su compañero por compensación: “si vos te llevaste 3, entonces yo tengo que poner 3.”

El niño establece relaciones de relación y usa representaciones abstractas. Los objetos son considerados como soportes de relaciones abstractas.

Éste nivel de regularidad es contemporáneo al acceso a las operaciones concretas.

**Estrategias de comprensión
meta-lingüísticas, meta-discursivas.**

Necesitan que el niño considere el enunciado propuesto como un discurso relacionado y no como un discurso que le es dirigido. El niño puede entonces descentrarse de la información lingüística.

El lenguaje se convierte, entonces, en objeto de observación, de análisis. Las referencias morfo-sintácticas toman sentido.

El niño puede justificarse o argumentar con el lenguaje sobre el material lingüístico.

Impreso en los Talleres Gráficos Paulina S.A.C.
Jr. Luis Varela y Orbegoso N° 565.
Surquillo, Lima - Perú