



# Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional

Lapierre/Aucouturier: in what sense? A notional frame

**José Luis Muniáin Ezcurra e Irantzu Muniáin Matos**

¿Qué se puede decir sobre la psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier? ¿Cuál es su aportación epistemológica en el campo de la Psicomotricidad educativa? ¿Sus características y su valor pedagógico? Se pretende aquí realizar un acercamiento inicial al tema, comparando sus textos con los de la psicomotricidad cognitiva (PMC): Picq, Vayer, Le Boulch; y con la síntesis de la psicomotricidad de integración (PMI) «Elementos para una noción de Psicomotricidad de Integración (PMI)» (Muniáin, 2001)\*. Para desembocar en una valoración fundamentada que mitigue la subjetividad, se ha elegido un camino premioso y áspero, desmenuzando y analizando al detalle los textos de los autores. La extensión que ha ido adquiriendo el trabajo ha aconsejado fragmentarlo en dos partes: sus marcos conceptuales, estudiado en este artículo, y su concreción en la práctica educativa psicomotriz, de próxima aparición.

El planteamiento es fuerte. Lapierre y Aucouturier ¿descubren para la Psicomotricidad nuevas dimensiones respecto al movimiento y a la persona? Sus descubrimientos ¿terminan por convertirse en invenciones? ¿Amplían el ámbito de la Psicomotricidad o simplemente le ponen otros límites? ¿Construyen un nuevo edificio o únicamente realizan un traspaso? ¿Clarifican la visión del niño o la invierten? ¿Exhiben una revolución o una pirueta?

La respuesta a estas preguntas permitirá una estimación valorativa de la psicomotricidad afectiva de Lapierre y Aucouturier (PMA); y perfilará los rasgos de otro modo de concebir y realizar Psicomotricidad: la PMI; recordando de entrada, que ésta no consiste en la integración de una colección de prácticas o conceptos de la PMC y de la PMA; sino que es la consecuencia del descubrimiento cotidiano de cómo es el niño en el ámbito educativo psicomotriz, y de la lectura, estudio y reflexión que han desembocado en un modo de entender la Pedagogía, marco de la Psicomotricidad educativa.

La frecuente fragilidad de la fundamentación conceptual de diversos autores de Psicomotricidad; la movilidad de pensamiento, extrema en autores como Lapierre y Aucou-

---

\* NOTA DEL EDITOR: Dada la gran cantidad de citas textuales contenidas en el presente artículo, y con el fin de facilitar su lectura, se ha procedido a una reducción de referencias repetidas. De este modo, cuando se cita de manera consecutiva, en un mismo párrafo, una segunda referencia del mismo texto, solamente se incluye la página o páginas entre paréntesis y cuando se cita una obra distinta del mismo autor o autores, sólo se incluye entre paréntesis el año y la página o páginas citadas.

turier, en el conjunto de su obra, y con frecuencia, en una misma obra, y aún en un espacio de pocas páginas; la carencia de corpus conceptual estructurado; la escasez de aparato crítico y de bibliografía, que cuando se aporta, es, con frecuencia, documentación adosada, más que apoyo directo de lo que se dice, etc., dificultan el estudio de los autores de Psicomotricidad. Por ello, tras delimitar con precisión las obras que se analizan y su cronología, se sigue el curso de su pensamiento, tratando de llegar a sus ideas y propuestas directrices.

Las obras de Psicomotricidad, en general, y en concreto las de Lapierre y Aucouturier, se centran preferentemente en la práctica, ante todo educativa y reeducativa, concebida como actuación concreta. En ocasiones lo dicen explícitamente: «En este trabajo hemos querido mantenernos en un nivel muy pragmático; el de la práctica pedagógica. De esta manera nos evitamos amplios desarrollos teóricos» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 2). Teorizan a partir de la práctica, sin conseguir una síntesis de teorías (1977, 10-11). Es más: se limita el campo de la Psicomotricidad a la mera práctica (Aucouturier y otros, 1985, 66). Lapierre inicia la experimentación psicomotriz en la guardería (0-3 años) «sin ninguna aportación teórica estructurada» (Lapierre y Lapierre, 1982, 15) para con las educadoras que iban a compartirla; proyecta una película, que aumenta su inseguridad, malestar y prevención (13). No es de extrañar la fragilidad de la formación conceptual de que adolecen los psicomotricistas según Aucouturier (1985, 31).

El estudio comparativo de los textos de Lapierre y Aucouturier se centra principalmente en cinco aspectos: marco pedagógico, relación con el psicoanálisis, núcleo epistemológico, contenidos y metodología. Este artículo se limita a los tres primeros temas.

## **1.- ASPECTOS INTRODUCTORIOS**

### **1.1.-Psicomotricidad educativa**

El artículo se centra en la *Psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier*. Con frecuencia, esta delimitación no aparece con claridad, lo que constituye una de las causas de su indefinición epistemológica. El caso de Aucouturier, Darrault y Empinet es paradigmático. Titulan su obra: «La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia» (1985); se refieren al reeducador y al terapeuta los capítulos centrales de la formación teórica (37 y ss.) y de la formación didáctica (81 y ss.); al especificar el proceso de formación de la fundamentación teórica de la práctica psicomotriz, se centran en la reeducación (38, 37-55), explicitando situaciones reeducativas (44-45), ante todo terapéuticas (40, 55), o de ambos tipos (45); pero en la introducción se habla al mismo nivel de psicomotricidad educativa (22, 31). La conclusión del libro es una síntesis de esta ambigüedad: se titula, «Reeducador, terapeuta de la psicomotricidad», y en su desarrollo se incluye al educador en pie de igualdad (280-283). En realidad, se dice en nota que este volumen «versa sobre la reeducación y la terapia», y se anuncia otro sobre «temas referentes a la educación psicomotriz» (87).

Los libros de Vayer se presentan como paradigma de psicomotricidad educativa, tanto que a su psicomotricidad se la denomina, abusivamente, pedagógica. No se da en él tanta mixtura conceptual. Pero en su aplicación práctica, «El diálogo corporal» es una breve nebulosa respecto a la dimensión educativa (1971, 163-164), y detalladamente precisa y variada en cuanto a la reeducación, con ejemplos claros de reeducación individual (problemas de origen neurológico y origen afectivo: 1985, 177-187), y de reeducación colectiva de débiles profundos y de clases especiales (1971, 187 y ss.,

191-193). En «El niño frente al mundo» (Vayer, 1973), la aplicación práctica se refiere a niños con problemas (243-255, 258-170), con un breve apartado para niños normales (270-272); con ejemplo de sesiones para minusválidos, disgráficos, y de reeducación individual (273-278). En cuanto a André y Anne Lapierre (1982) la descripción de las características de los 9 niños, de su tratamiento, y el mismo número de niños y de educadores, apenas permite pensar que se trata de educación en una guardería. Lo mismo ocurre en otros autores de Psicomotricidad educativa: Loudes (1974, 1), Lagrange (1978, 11-14), etc. Se podría, quizá, decir que, en la historia de la Psicomotricidad, su rama educativa, y en concreto desde su mayor floración a partir de los sesenta, es un capítulo menor; que en nuestros días, mantiene la misma tesitura; y que aun en los autores típicos de psicomotricidad educativa, los aspectos reeducativos ocupan con frecuencia, un lugar importante o, en casos, preponderante.

Tanto para Picq y Vayer (1977, 9-10) como para Lapierre y Aucouturier (1977, 17) en Psicomotricidad todo es educación.

### 1.2.- Obras y cronología

<p><i>MPC:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Picq y Vayer</li> <li>• Le Boulch</li> <li>• Le Boulch</li> <li>• Vayer</li> <li>• Vayer</li> <li>• Lapierre/Aucouturier</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapierre</li> </ul>	<p><i>Educación psicomotriz y retraso mental</i></p> <p><i>La educación por el movimiento</i></p> <p><i>Hacia una ciencia del movimiento</i></p> <p><i>El diálogo corporal</i></p> <p><i>El niño frente al mundo</i></p> <p><i>Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales.</i></p> <p><i>Educación psicomotriz en la escuela maternal</i></p>	<p>1960 (1977)</p> <p>1966 (1981)</p> <p>1971 (1978)</p> <p>1971 (1985)</p> <p>1972 (1973)</p> <p>1973 (1977b)</p> <p>1975 (1984)</p>
<p><i>PMA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucouturier/Lapierre</li> <li>• Lapierre/Aucouturier</li> <li>• Lapierre/Aucouturier</li> <li>• Lapierre, Anne/André</li> <li>• Aucouturier y otros</li> </ul>	<p><i>La educación psicomotriz como terapia. Bruno</i></p> <p><i>Simbología del movimiento</i></p> <p><i>El cuerpo y el inconsciente</i></p> <p><i>El adulto frente al niño... (0 a 3 años)</i></p> <p><i>La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia.</i></p>	<p>1971 (1980a)</p> <p>(1977)</p> <p>(1980)</p> <p>1981 (1982)</p> <p>1984 (1985)</p>
<p><i>OTROS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dupré</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guilmain, E.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuriaguerra</li> <li>• Bernard, M.</li> <li>• Rosell, G.</li> <li>• Loudes</li> <li>• Bucher</li> <li>• Maigre y Destrooper</li> <li>• Coste</li> </ul>	<p>Enuncia la "Ley de la Psicomotricidad": correlación entre alteraciones mentales y motrices.</p> <p>Funciones psicomotrices y problemas de comportamiento</p> <p>Numerosos trabajos a partir de....</p> <p>El cuerpo</p> <p>Manual de educación psicomotriz</p> <p>Educación psicomotriz y actividades físicas</p> <p>Trastornos psicomotores en el niño</p> <p>La educación psicomotora</p> <p>Las 50 palabras claves de la Psicomotricidad</p>	<p>1909 ó 1920</p> <p>1935</p> <p>1949</p> <p>1972 (1985)</p> <p>1967</p> <p>(1973)</p> <p>1970 (1982)</p> <p>1975 (1981)</p> <p>1976</p>
<p><i>HISPANOS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Molina de Costallat</li> <li>• Martínez/G. Núñez</li> <li>• Ramos</li> </ul>	<p>La entidad psicomotriz</p> <p>Psicomotricidad y educación preescolar</p> <p>Introducción a la práctica de la educación psicomotriz.</p>	<p>1973 (1984)</p> <p>1978</p> <p>1979</p>

El estudio se centra en las obras cuyos títulos aparecen en el recuadro en cursiva; las que se estiman más importantes, significativas, o de mayor influjo en nuestro ámbito psicomotriz. Para contextualizarlas, se citan otras, u otros autores, elegidos por su difusión y/o su importancia en nuestro medio psicomotriz. La cronología en cursiva es la del original de cada obra; se ha extraído o deducido de diversas bibliografías; puede haber alguna variación hacia una mayor antigüedad en alguna de ellas. Así, «El diálogo corporal» corresponde al trabajo de reeducación que Vayer llevó a cabo en el curso 1968-69 (1985, 178); «Simbología» fue escrito cuatro años antes que «El cuerpo y el inconsciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 7). Entre paréntesis se indica la fecha del libro editado en castellano, que es la que se ha manejado, de la que se extraen todas las citas. En cuanto a «Bruno», la fecha indicada es la correspondiente al año en que se realizó el trabajo, editada al parecer en 1977, y en castellano en 1980. Puede llamar la atención su «antigüedad» o «precocidad» (del mismo año que el primer Vayer); y que fuera realizada, ante todo, por Aucouturier. En el mismo sentido, el primer capítulo de «Contrastes», insertado en el último momento (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 20) y que introduce la centralidad de la actividad espontánea del niño, contenía el germen de la evolución posterior.

Conviene tener presente la evolución psicomotriz de Lapierre y Aucouturier, vista por este último (Aucouturier y otros, 1985, 19-21): primera etapa, en la línea de Picq y Vayer y Le Boulch (1977, 14): «Educación vivenciada. Contrastes» y «Educación psicomotriz en la escuela maternal»; segunda etapa, emocional, centrada en el sistema simbólico del movimiento («Simbología del movimiento»); tercera etapa, «determinada por la influencia del psicoanálisis» («El cuerpo y el inconsciente»); cuarta etapa, propia de Aucouturier, etapa del análisis de la práctica psicomotriz («La práctica psicomotriz»). Más en general, se pueden diferenciar en la producción de Lapierre y Aucouturier dos fases tras su despegue de la Educación Física tradicional: obras de Psicomotricidad cognitiva y obras de Psicomotricidad afectiva.

La evolución de Lapierre y Aucouturier ha continuado, pero no es accesible a la mayoría de psicomotricistas, por lo que básicamente el artículo se centra en los libros publicados por Lapierre y Aucouturier traducidos al castellano.

### **1.3.- Déficit de fundamentación conceptual**

La Psicomotricidad en general, y más la PMA, adolecen de fragilidad de fundamentación teórica.

- Se ha aludido al «practicismo» que profesan Lapierre y Aucouturier. Aucouturier, junto con Empinet y Darrault, se proponen solucionar la carencia de fundamentación conceptual de la Psicomotricidad en «La práctica psicomotriz» (1985, 282-3), y dicen que lo han conseguido.
- Empinet y Aucouturier, afirma el primero, eran «dos personas que en absoluto se comprendían» en su tarea de formar reeducadores de psicomotricidad (1985, 37-38). Aucouturier era «un intuitivo» apreciado como reconocido terapeuta, «aunque los principios fundamentales de la práctica estuvieran por desentrañar»; y él mismo se describe como «un psicólogo habituado al análisis conceptual, consecuencia de su formación filosófica, que trataba de hacer comprender la afectividad del niño apoyándose en un enfoque analítico muy marcado por el culturalismo americano» (38). A diferencia del psicoanalista, del rogeriano, del que practica la dinámica de grupo y el psicodrama, el psicomotricista no podía «definir con claridad y poseer un discurso propio» (38); «no podían traducir a

nivel verbal» sus vivencias (39); el psicomotricista habla de lo «sentido» etc., pero es muy pobre «al conceptualizar su práctica», y no saben responder a las objeciones o ataques teóricos que les hacen psiquiatras, psicoanalistas o psicólogos (39).

- Aucouturier insinúa una especie de contagio por el niño como posible causa de este déficit: la «hipersensibilidad para acoger y comprender al niño», la introducción en su mundo, que le acerca a él y le dificulta, como al niño le ocurre, su expresión conceptual (1985, 39).
- Empinet «baja» al terreno de la práctica (hace cursillos, etc.), y en interacción con Aucouturier, cree poder formular los principios que dan identidad a la terapia psicomotriz (1985, 40). Ciñe el apartado de fundamentación conceptual a la asunción de posiciones rogerianas (en detrimento de la transferencia freudiana), al sistema de actitudes del psicomotricista, y a la evolución de las formas compulsivas (1984, 40-55).

#### **1.4.- Terminología**

*La terminología*, como vehículo de conceptos, su clarificación, debiera constituir un empeño constante de cualquier disciplina; más en las ciencias humanas, más en la Pedagogía, más en la Psicomotricidad, en relación directa a la creciente ambigüedad de estas disciplinas. Clarificar y acordar una terminología psicomotriz significaría un paso importante en el itinerario hacia la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad.

##### **1.4.1.- Instrumental**

Término desafortunado y aun equívoco, que se ha impuesto tanto entre especialistas como en los claustros de maestros. Se califican habitualmente de instrumentales las áreas de matemática, escritura y lengua, y sus conocimientos respectivos: son instrumentos que se utilizan en todos los aprendizajes posteriores. No siempre se puede percibir con claridad lo que Lapierre y Aucouturier entienden por «instrumental»; en algunas ocasiones lo concretan: reeducaciones parciales, «especie de repetición de medios distanciados del que los aplica» (en oposición a lo que sería la Tecnicidad de Aucouturier: «conjunto de medios coherente e integrado»: Aucouturier 1984, 164); o las reducciones sintomáticas (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16); las reeducaciones instrumentales están, dicen, «en la óptica absoluta de las faltas de tener. Atacan a dichas faltas y no a su origen» (1980, 11, 32).

El término «instrumental», denota *adultocentrismo*, centramiento en la óptica del adulto: juzgar un aprendizaje actual del niño en función de los aprendizajes ulteriores; desvalorización del trabajo del maestro, que ayuda en la adquisición de los aprendizajes más decisivos de la vida del ser humano; desconocimiento objetivo de aprendizajes que, en sí mismos, son esenciales. Y en el caso de Lapierre y Aucouturier, además, una ruptura entre dimensiones del movimiento (motricidad de control contrapuesta, desgajada, de su fondo afectivo); la separación radical entre síntoma y causa, y una visión peyorativa de los tratamientos sintomáticos. Implica, además, una concepción reduccionista del aprendizaje y de la Pedagogía, limitándolos a lo cognitivo. Con el mismo motivo, y *ad absurdum*, habría que llamar instrumentales a los procesos de adquisiciones relacionales, afectivas, conativas, sociales, fantasmáticas, etc., propios de esta edad, y de importancia capital para el desarrollo humano posterior.

La PMA califica de instrumental a la PMC, acusándole de centrarse en el síntoma (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16), y de utilizar el cuerpo como instrumento para alcanzar conocimientos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10); lo cual añade uno más a los inconvenientes del uso del término: la miopía. Si la PMC utiliza el movimiento como instrumento por su insistencia en los aprendizajes concretos referentes a esquema corporal, nociones básicas, dominio motriz, etc., con el mismo motivo se puede tachar de instrumental a la PMA, que utiliza la dimensión tónico-posturo-gestual en función de lo afectivo y relacional.

#### **1.4.2.- Psicomotricidad cognitiva (PMC)**

No es adecuado, por tanto, llamar instrumental a la psicomotricidad de Picq, Vayer y Le Boulch. Desde luego, tampoco «pedagógica», pues consagraría una acepción reduccionista de la Pedagogía, limitada a lo cognitivo y al movimiento de dominio. Podrá llamársele *cognitiva*, en referencia a la dimensión de la persona que privilegia: «permite un aprendizaje más fácil de las habilidades básicas» escolares (lectura, escritura, cálculo: Le Boulch, 1966, 12); o *Psicomotricidad de dominio, o de control, (o clónica, cinética, exteroactiva, etc.)* por el aspecto del movimiento que potencia. Se ha optado por el primer término, por incluirse en la misma categoría conceptual (dimensiones de la persona), que la ya admitida en la otra forma básica de psicomotricidad (relacional).

#### **1.4.3.- Psicomotricidad afectiva (PMA)**

Tanto la psicomotricidad relacional de Lapierre y Aucouturier, como la posterior «Práctica psicomotriz» de Aucouturier (1985), tras su separación de Lapierre, hacen hincapié en la dimensión afectiva, incluyendo la afectividad inconsciente (fantasmática). Lo afectivo califica adecuadamente ambas modalidades de psicomotricidad. Mirando al aspecto de la motricidad que privilegian, podría denominarse *Psicomotricidad tónica*.

Desde el interior de la Psicomotricidad, parecen más adecuadas las denominaciones referentes a lo motriz: Psicomotricidad clónica o cinética, Psicomotricidad tónica. Habría que valorar si su mayor dificultad terminológica de cara a las personas no especializadas compensaría su grado superior de adecuación. En todo caso, ambos tipos de denominaciones: PMC/PMA, y PM tónica/PM clónica, parecen más adecuados que las denominaciones en uso: Psicomotricidad instrumental o pedagógica, etc. La denominación «Psicomotricidad relacional» (Lapierre y Aucouturier), es plenamente adecuada; pero dada su convergencia básica con la «Práctica psicomotriz» (Aucouturier), cuando haya que referirse a ambas genéricamente, sería más adecuado denominarla PMA.

#### **1.5.- Psicomotricidad educativa/reeducativa/terapéutica**

La Psicomotricidad surge y se desarrolla en su modalidad de reeducación. Dado su paralelismo, mejorar los déficit motores, puede incidir en el alivio de los problemas psíquicos (Dupré), desde la vertiente de la Neurología; o desde los problemas de comportamiento (Guilmain, enraizado en Wallon y en la importancia que atribuye a la tonicidad); o desde las perturbaciones psíquicas en el marco de la Psiquiatría (Ajuria-guerra). La obra fundacional que inicia el florecimiento de la Psicomotricidad educativa (Picq y Vayer, 1960), se titula «Educación psicomotriz y retraso mental», y toda su aplicación práctica se refiere a la reeducación psicomotriz (165-270). Posteriormente, Vayer preconiza el tránsito de la Psicomotricidad reeducativa a la educativa y de prevención (1973, 1), afirmando al mismo tiempo la unidad de las modalidades psicomotrices: «no puede haber una educación psicomotriz del niño débil, una educación mo-



triz del niño disléxico, etc., o una educación psicomotriz del niño normal... Para nosotros no puede haber más que una evolución hacia una concepción global de la educación...» (Vayer, 1973, 1).

### **1.5.1.- PMC**

Incluso la psicomotricidad dirigida al niño inadaptado (Picq y Vayer, 1977, 9), o con deficiencia mental, se concibe como educación: «de aquí que utilizemos habitualmente el término «Educación Psicomotriz» y no el de «Reeducación psicomotriz» (Picq y Vayer, 1977, 9-10).

### **1.5.2.-PMA**

La lectura de Lapierre y Aucouturier pone de manifiesto un proceso que va desde la indiferenciación entre educativa y otras modalidades de psicomotricidad hasta la acentuación de diferencias profundas entre ellas.

#### *a) Indiferenciación:*

«Para nosotros no existe una frontera entre educación, reeducación y psicoterapia, no existen mas que matices de aplicación» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22). Su finalidad es la normalidad, el descentramiento: «reinsertar al niño en la dinámica de la vida» (Aucouturier y otros, 1985, 26, 22). Lo implica la misma noción de reeducación: revivir las fases esenciales de la educación, «que es despegamiento progresivo del cuerpo para un acceso a la expresión y a la comunicación simbólica» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 63). «Consideramos que todo es educación, tal como lo concebimos, es decir, desarrollo de las potencialidades propias de cada niño» (1977, 17). Por esta unidad radical, *conviene* que los psicomotricistas intervengan en educación y en las otras modalidades de psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 173). La obra de André y Anne Lapierre (1982), por el tipo de niños, el diagnóstico, y el tratamiento a que son sometidos, más parece de reeducación o terapia que de educación.

#### *b) Diferencias:*

- el sujeto es diferente: en terapéutica no existe comunicación ni identidad (Aucouturier y otros, 1985, 26);
- la reeducación trabaja básicamente a nivel de placer sensoriomotriz (Aucouturier y otros, 1985, 106); el terapeuta a nivel fantasmático (106). Pero en realidad, existe una acción indirecta sobre los fantasmas: derivando hacia un área de juego o/y espacializando (101, 104-5).
- la terapia actúa con mediación corporal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 163); el cuerpo del terapeuta, revela los fantasmas que el niño expresa en su acción. Es espejo no de su cuerpo físico sino de sus fantasmas» (76); para ello debe eliminar sus deseos fantasmáticos: «debe 'matarse' para el otro (abandonar sus propios deseos) y 'renacer' en la relación tónica con el otro, la relación de comunicación» (76);
- en terapia la sesión es individual, con contacto corporal, y técnicas de maternaje; la reeducación se basa en el reconocimiento, valoración, etc., en el área de placer (Aucouturier y otros, 1985, 101-2);

- la terapia se dirige a instaurar o restaurar la comunicación e identidad del niño (Aucouturier y otros, 1985, 32); la psicomotricidad educativa desarrolla la expresividad psicomotriz (31);

c) *Núcleo de la PM terapéutica:*

«Esta regresión a modos de comunicación arcaicos es lo que constituye el principio fundamental de la terapia psicomotriz»: revivir esas relaciones corporales primitivas, para luego pasar al lenguaje, ya estructurado a los 5-6 años (Lapierre y Aucouturier, 1980, 66). Se recrea también la unidad en el tiempo: dar/recibir están confundidos; posteriormente el tiempo se rompe: tiempo en que uno da, tiempo en que uno recibe (1985, 106);

d) *Fases de la terapia:*

Tiene dos fases: regresiva, suprimiendo mediadores «se vuelve a la relación tónica de contacto, a las sensaciones fusionales primitivas, que son referencia inicial de cualquier comunicación»; y *progresiva*: se recrean la distanciaci3n, los mediadores, a partir de nuevas bases (Lapierre y Aucouturier, 1980, 106).

e) *Metodologí3a:*

En la educaci3n se articulan el deseo de saber del ni3o y el deseo de ense3ar del educador. El educador «Debe situarse 'detrás' del deseo del ni3o, en el sentido de seguirle y ayudarle a expresarse, pero al mismo tiempo 'delante', en el sentido en que él sabe hacia dónde quiere conducir ese deseo» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 99). «En terapia, por el contrario, el terapeuta no tiene saber para transmitir, no tiene nada que ense3ar. Se sitúa por tanto siempre «detrás» del deseo del ni3o, para ayudarle a afirmarse y tomar conciencia» (99).

## 1.6.- Contexto

- *Contexto sociopolítico:* las obras de Lapierre y Aucouturier aparecen cerca de mayo del 68, que supuso una crítica radical a la educaci3n tradicional; al autoritarismo y aun a la autoridad y a las estructuras sociales, a la opresi3n del cuerpo pulsional. Vayer (1973, 180) cita la obra de G. Mendel sobre este tema. Y Lapierre y Aucouturier afirman: «Si bien la sociedad actual, especialmente después del 68, empieza a desprenderse de ese conformismo «burgués», la escuela continúa aún visiblemente impregnada» (1980, 10) de él. La escuela es elitista, segregacionista, de estructuras nocivas: se impone su revisi3n (1977, 13). La introducci3n del cuerpo pulsional en la escuela en su actuar espontáneo es «algo subversivo», tiende a «destruir la institucionalidad de las relaciones maestro-alumno» (1980, 11), mina la posici3n de poder del maestro (11) y el dominio sobre el ni3o (11-13).
- *Contexto psicopedag3gico:* Vayer dice fundamentar la Psicomotricidad en la psicología del momento (finales de los sesenta), «una psicología de las interacciones que considera al hombre en su totalidad» según Rioux (Vayer, 1973, 8-9); que integra neurología, psicología, sociología y que considera «al hombre todo entero» (cita a Ey: 12); que acentúa la influencia en los grandes autores vigentes en el momento: Wallon, Piaget, Erikson, Gesell. Todas esas psicologías del momento tienen un denominador común que es la presencia del cuerpo» (12). Interdisciplinarietà, cuerpo, totalidad, etc., son concepciones asumidas, comunes.



- *Contexto educativo legal*: se habla de «derribar» los compartimentos estancos que hubieran podido establecerse entre las diversas disciplinas, y de «sobrepasar la noción constrictiva del programa» (Vayer, 1973, 256).
- *Ambiente de polémica*: la propuesta y actuación psicomotriz de Lapierre y Aucouturier, «ha sido motivo de enconadas controversias entre los partidarios de diversas teorías y de diferentes escuelas» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 15).
- *Contexto respecto a la dimensión relacional*: La importancia de los aspectos relacionales domina la época: prestigio y vigencia de Rogers, etc. Jolivet, perteneciente al ámbito de influencia de Ajuriaguerra y Bergès, con trabajos importantes sobre psicomotricidad entre 1961 y 1973, había definido la psicomotricidad como «motricidad en relación»; y Chassagny había propuesto la pedagogía relacional del lenguaje, como consecuencia de la cual aparece la psicomotricidad relacional de Lapierre, según P. Arnaiz (1987, 29).

### 1.7.- Talante

Se alude aquí al talante por su influjo en los contenidos de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier. Junto a los rasgos del talante tan positivos, que han frugado en una nueva y productiva forma de Psicomotricidad, se perciben otros:

- a) Planteamientos maximalistas: todo o nada, uno o lo otro. Dilemas radicales: motricidad tónica o motricidad de control; dimensión cognitiva o dimensión afectiva; síntoma o causa; partir de los defectos o de las potencialidades (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16), directividad o espontaneidad, etc., etc. O lo que subyace como modelo: naturalismo pedagógico o culturalismo pedagógico.
- b) Experimentación responsable. El talante y la situación llevan a estos profesores de Educación Física a experimentar, a tantear, en busca de una manera diferente de educar; en un acceso progresivo a niños de menor edad. «De esta forma hemos sido encaminados a experimentar esta educación psicomotriz en la escuela maternal y en los primeros años de la escolaridad elemental» (Vayer, 1973, 1). Esta situación plantea dudas, reflexiones etc.: «¿sería capaz de adaptarme?» (Lapierre, 1984, 5). Hay, pues, una actitud responsable, un talante reflexivo; habían precedido largos años de formación y de experimentación pedagógica.
- c) Experimentación al límite. Pero cuando *el educador* traspasa la frontera de la educación o reeducación para internarse en la terapia (psicóticos, etc.), y lo hace en el marco del Psicoanálisis sin análisis personal ni especialización profunda en el mundo inconsciente, las dudas crecen y cambian de naturaleza. «Se trataba de poner a prueba, como terapia, los conceptos que habíamos extraído de nuestras experiencias 'educativas' y 'reeducativas' (Aucouturier y Lapierre, 1980, 15). Ante este gran salto, surgen inquietudes razonables, que no sólo son fruto de defensas inconscientes. «También con el adulto se juega al psicoanálisis, a la búsqueda sin referentes, sin ninguna aportación teórica estructurada» (Lapierre y Lapierre, 1982, 15).

Otro aspecto del talante de Lapierre y Aucouturier (más percibido en Aucouturier, por el mayor contacto tenido con él), se refleja en una cierta tendencia por lo extraordinario, en cuanto a estrategias, actitudes, resultados etc., por desvelar

grandes descubrimientos, por la novedad, presente en cada cursillo anual; por provocar el escándalo/admiración; por buscar la imagen, la contradicción, lo llamativo; una alta valoración de sus producciones (junto a expresiones de moderación y modestia: 1977, 12) ; acentuación de la propia originalidad e independencia; cierto mesianismo, respecto al pensamiento y a la práctica etc. Un cierto disfrute en la polémica. Los apartados a) y c) manifiestan este talento.

Algún otro ejemplo:

- La novedad como valor en sí: prurito por producir y proclamar novedades; en la evolución de su pensamiento psicomotriz; en los cursillos anuales (de Barcelona en concreto). En uno de ellos, por ejemplo, inventa el «cuento», o lo adelanta como preparación para la representación, interrumpiendo la acción motriz; la interpelación de una maestra que le dice que el cuento ya estaba inventado queda sin respuesta. Frente a la importancia básica de la comunicación infraverbal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 5), concebida como peculiaridad de la Psicomotricidad (1977, 16), a la restricción del lenguaje (120), a la deselaboración del lenguaje superficial y convencional como condición para el diálogo auténtico educador/niño (1980, 69), se produce, de repente, un giro radical para primar (casi) la palabra; en el mismo cursillo, la pregunta de un participante sobre el tema, no obtiene respuesta.
- En otro cursillo, Aucouturier se centra en diversas angustias (angustia de despellejamiento, etc.); sin aludir a ninguna fuente; sorpresa, admiración en los asistentes... Al poco tiempo sabemos que las aportaciones corresponden, literalmente, a un autor francés.
- Autovaloración nocional: afirman que han llevado a cabo una «investigación fundamental» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149); la acción del inconsciente a través del cuerpo es un «descubrimiento fundamental» (150); la obra de Aucouturier ha solucionado el problema epistemológico de la Psicomotricidad (1985, 283);
- Autovaloración práctica: «En este lugar (sala) vive... instantes que no tienen ningún punto de comparación con los que vive habitualmente en la escuela o en su familia» (Aucouturier y otros, 1980, 65).
- Expectativas muy elevadas: esperaban un cambio radical de la educación, del niño y de la sociedad con la Psicomotricidad que llaman instrumental (PMC). Al no producirse, proclaman que el gran cambio vendrá con la PMA;
- Perfección del psicomotricista: el psicomotricista responde «en todo momento» a lo que el niño quiere en sus deseos más profundos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77): El psicomotricista ha de ser capaz de «sentir mediante el contacto las modulaciones más pequeñas en las reacciones tónicas del niño» (Aucouturier y otros, 1985, 173); goza de plenitud de empatía tónica (188). En la relación hay humor porque existe una gran confianza mutua, y una excepcional comunicación con el niño» (207). «El practicante de la psicomotricidad es capaz de aprehender, por todos los canales sensoriales, las menores variaciones tónicas del sujeto, que manifiestan su estado emocional profundo» (263);

- «Heroicidad» del psicomotricista, que elimina sus fantasmas, que «debe matarse» para el otro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 76);
- Especie de taumaturgia: dos sesiones bien llevadas a cabo sobre el lobo, consiguen la superación del fantasma de devoración (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17); la sintonía con el balanceo, «le revela al niño el sentido escondido de su comportamiento» (75);
- Gusto por la metáfora, el contraste, lo llamativo, descripciones maravillosas, casi mágicas: sobre Jerome (Aucouturier y otros, 1985, 214), Gael (221), Philippe y Sylvie (222);
- Gusto por la polémica: retan a psicoanalistas, a Piaget, etc.;
- Afán por lo llamativo: la introducción del cuerpo pulsional es «algo subversivo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11).

En síntesis, y como coloración perceptible, un talante «fallero», pirotécnico; por no incurrir en su jerga, entre narcisismos y centramientos.

Ninguno de estos rasgos empaña las aportaciones de Lapierre y Aucouturier; pero sí señalan peculiaridades que interesa aislar para evitar su repercusión en el tipo de Psicomotricidad que producen.

### **1.8.- Prácticos de la Psicomotricidad, teóricos eclécticos**

Lapierre y Aucouturier intentan acentuar su independencia de cualquier autor o de cualquier teoría psicológica o pedagógica. Proclaman su autonomía respecto a cualquiera de ellas (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10-11; 15-16). No parten de teorías psicopedagógicas. «Nuestro camino es el opuesto: nuestra teorización se elabora y evoluciona a partir de nuestras experiencias pedagógicas, tanto con niños como con adultos» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 10-11; 1977b, 2). Precede la experiencia directa; posteriormente se asumen concepciones de naturaleza diversa, en cuanto confirman, integran y hacen evolucionar esas vivencias (11).

### **1.9.- Marcos conceptuales**

El artículo intenta aclarar los marcos conceptuales de la Psicomotricidad educativa; sus principios fundamentales. Dichos principios están sumamente intrincados. Aquí se contempla básicamente el cruce de dos aspectos de esos principios: su patencia e importancia aparente y su naturaleza.

#### **1.9.1.- Por su patencia e importancia aparente...**

...los principios pueden ser:

- *Explícitos*: se enuncian con claridad, como centrales o como secundarios;
- *Subyacentes*: no se enuncian, o se enuncian marginalmente;
- *Principios de la práctica educativa*: rigen la práctica educativa, y corresponden o no con los explícitos y/o subyacentes.

#### **1.9.2.- Por su naturaleza:**

- *Filosóficos*:
  - o *La llamada filosofía de la vida* contiene principios integrados en la idiosincrasia de cada persona: estilo de ser/comportarse/sentir; o propios de

un tipo de sociedad: se manifiesta en el estado de opinión, los valores y su jerarquía, los usos y *costumbres* (*cosmovisión*).

- o *Filosofía elaborada*: indaga la naturaleza del ser humano o de sus dimensiones (conocimiento, etc.): qué es, cómo es, composición, finalidad, sentido de la vida. Ser humano como sujeto individual o como elemento del Todo; como unidad o como duplicidad, como trascendente o como immanente, como naturaleza o como cultura, como individuo o como sociedad, etc. Conocimiento como asociación de experiencias o como elaboración de ideas (parto), mente como sistema central o como conjunto de módulos, etc.
- *Científicos o técnicos o disciplinares*: propios de la especificidad de cada disciplina o de sus escuelas u orientaciones. Aprendizaje como estímulo y respuesta, o como estímulo/organismo/respuesta; centralidad del comportamiento o de su origen afectivo, etc.

En cada *disciplina* existen principios de los tres tipos, con frecuencia difícilmente deslindables; más en los profesionales de esas disciplinas

### **Conclusión:**

Dejando de lado la concepción educacional de Lapierre y Aucouturier como transmisión de saberes, se puede decir alguna palabra sobre estos aspectos introductorios. La mera organización de los textos, introduce una lógica que da luz y, consecuentemente, diluye la provocación; el razonamiento no se lleva bien con el *marketing*.

1. Lapierre y Aucouturier son un modelo actitudinal para el educador: de búsqueda, actitud creativa, reflexión/investigación sobre la práctica, ilusión profesional, autoeducación, capacidad de transmisión, consciencia del descubrimiento continuo que es la actividad educativa, autoformación afectiva, etc. Al mismo tiempo, conviene distinguir esa realidad central de las gangas que la acompañan.
2. Junto a la capacidad de arrastre, al éxito práctico, a la comunicación, a la imagen, se requiere una sólida fundamentación conceptual; la humilde y poco llamativa construcción del habitáculo donde arde la llama de lo afectivo/fantasmático; desde los ocultos fundamentos, sólidos, hasta cada paleta y cada ladrillo, elementos de todo edificio, tan comunes y aun vulgares como imprescindibles. La Psicomotricidad requiere una estructura conceptual firme, como toda disciplina. Epistemología elaborada, orientación pedagógica crítica, orientación psicológica, trasfondo filosófico cribado, contenidos estructurados, metodología.
3. Es preciso superar la imagen, y la realidad, del psicomotricista como mero práctico, sujeto de experiencias inefables. Es la imagen que Empinet tiene del mismo Aucouturier. El psicomotricista ha de poner palabras y conceptos a las vivencias intransferibles, propias de la formación personal. Ha de afianzar sus intuiciones, y transformarlas en una red estructurada de principios sólidos. Los siguientes puntos (4-5) se orientan en esa dirección. El psicomotricista, al menos en el campo de la educación, ha de someterse a una formación académica universitaria. La Psicomotricidad no puede ser el coladero para que fisioterapeutas, titulados de danza, música, relajación, asistentes

sociales, masajistas, enfermeros, etc., etc., ingresen en la escuela. En la Psicomotricidad terapéutica, al menos en la vigente o dominante, de orientación psicoanalítica, la cuestión sería distinta; como para los analistas, que tienen sus cauces propios de formación y de acceso a la profesión; que, desde luego, no debieran ser menos exigentes que los académicos.

4. Se ha de delimitar el ámbito propio de las ramas de la Psicomotricidad: los niños de educación común (Psicomotricidad educativa), los niños con problemas que no afectan al núcleo de la personalidad (Psicomotricidad reeducativa), los niños con problemas que afectan al núcleo de la personalidad (Psicomotricidad terapéutica). Como intención final, como proyecto, existe unidad entre las tres ramas de la Psicomotricidad. La totalidad de la persona aparece en autores importantes de psicoterapia, como Laing: «la psicoterapia debe seguir siendo un intento obstinado de dos personas para recuperar la totalidad del ser humano a través de la relación entre ellas» (Martorell, 1996, 13). En la práctica, las diferencias son esenciales: en cuanto al sujeto mismo, al punto de partida de la acción psicomotriz, a los objetivos inmediatos, metodología, etc. La confusión terminológica arrastra y/o es un signo de la confusión conceptual; y, sobre todo, lleva a interferencias en la actividad psicomotriz. La carencia de programación, por ejemplo, la espontaneidad a ultranza, etc., no pueden ser las mismas en las tres ramas de la psicomotricidad.
5. La terminología propia comúnmente aceptada es un requisito imprescindible para la constitución de una disciplina autónoma. Terminología como vehículo de conceptos básicos. Principalmente los centrales: cuerpo, movimiento, globalidad, totalidad, espontaneidad, programación, objetivos, etc.; y otros: concepto de «lo instrumental», denominación de las diferentes orientaciones psicomotrices, etc. No se puede utilizar habitualmente la metáfora, el sentido subjetivo, la distorsión semántica, cuando se trata de clasificar, de ordenar y expresar lógicamente los contenidos de una disciplina. Es necesario concordar una terminología básica común.
6. El talante puede considerarse accesorio, circunscrito a la peculiaridad personal, etc. No es el caso del talante del fundador, que queda reflejado en su producción.
  - *Respecto a la trascendentalidad (dilemas)*: la mente puede construir realidades excluyentes; la realidad extramental, las integra. Baste pensar en el ciclo de la vida, que incluye inseparablemente la muerte. Junto al contraste, que moviliza y vende, se ha de contemplar la interacción y la integración, la sufrida exposición racional.
  - *La realidad destruye el dilema*: Cada uno de los temas centrales en Lapierre y Aucouturier encierra toda la gama posible de opiniones, incluso las contradictorias, como un arco iris al que se añadieran, como franjas dominantes en negro en las críticas a los «adversarios». Se pretende en estos dos artículos llegar a las centrales, las que más resaltan sus autores; sin olvidar las equilibradas, que pueden ser contempladas como concesiones inevitables en el fragor polémico. La mera clasificación, o solamente la ordenación de los textos de Lapierre y Aucouturier diluye gran parte de sus contradicciones y de sus señuelos.



- *Respecto a la acción directa con personas:* lo terapéutico, más en el ámbito psicoanalítico, es otro campo, una especialización diferente, que requiere una gran formación conceptual, y el análisis personal. Habría que diferenciar los experimentos con ideas y los que ponen en juego a personas. Poner a prueba los conceptos extraídos de la experiencia educativa y reeducativa en aspectos vitales era, en realidad, poner a prueba a Bruno en sus fibras más sensibles. Habría que calibrar muchos factores que no se explicitan: profundidad del conocimiento y experiencia con psicóticos, formación teórica y personal en psicología analítica, etc., para emitir un juicio seguro sobre el talante; pero los indicios dan que pensar. Entre riesgo personal y poner en riesgo a otro hay un abismo; franquearlo, quizá no resulte nocivo en algún terapeuta psicomotriz naturalmente muy bien dotado, como puedan ser Lapierre y Aucouturier; o respecto a algún tipo de paciente (Bruno). Pero sin los requisitos indicados, en modo alguno puede considerarse como modelo a seguir.
- No interesa acentuar lo relativo a las exageraciones, exquisiteces, autovvaloración, megaexpectativas, etc., en sí mismas. Interesa, sí, proponer la posibilidad de vivir la Psicomotricidad, con otro talante, más pegado, quizá, a la realidad; y conviene no mezclar el talante con la actividad psicomotriz, ni calificarlo por sus peculiaridades. Alguna de las notas de ese otro posible talante pueden indicarse:
  - o la realidad ambiental no se crea ni se destruye de un plumazo. No se puede estar en otro planeta ambiental; con toda la gama de variedades, por ejemplo desde el macropanorama del binomio naturaleza/cultura, se está predominantemente en uno de esos polos o se habita en ambos. Pienso que en las páginas que siguen se verá con suficiente claridad hasta dónde hasta Lapierre y Aucouturier están incardinados en marcos conceptuales no precisamente nuevos;
  - o no adscribirse a una escuela, a un autor, no es incompatible con tener preferencias e influjos poderosos de alguna o algunas de ellos;
  - o confesar las fuentes no resta originalidad. Circunscribirlas, con precisión, es un requisito epistemológico para la constitución de una disciplina. Y en temas tan magmáticos como el psicoanálisis, tan complicados para el no profesional, y tan delicados por sus repercusiones prácticas, aclarar las fuentes, delimitar con nitidez el espacio en que se está, estudiar y exponer a fondo la estructura nocional y práxica, resulta imprescindible;
  - o cuando el escuchante, ya no juvenil, presenciaba año tras año el descenso de Aucouturier desde el Tabor, si no desde el Sinaí de Tours, con el nuevo secreto de la eficacia, con la nueva ley inspirada, no podía por menos que sonreír con simpatía, aparte de asimilar un nuevo impulso positivo. Venturosamente para el ser humano, la práctica psicomotriz demostraba, también año tras año, día a día, que como era de esperar, todavía no se había inventado el secreto para la educación salvadora; por eso el ser humano no ha muerto todavía. El autoaprecio sobre las propias producciones no ha de conducir al autocentramiento doctrinal o disciplinar;



- o similar realismo es posible concebir respecto a la cualificación y a la actividad del psicomotricista. Su relación con el niño siempre estará larvada de peculiaridades idiosincrásicas, de torpezas, de insensibilidades, de proyecciones recibidas y transmitidas;
- o no se inventa cada semana el luminoso mediterráneo doctrinal, ni se descubre el ungüento que siempre cura. La más sólida aportación pedagógica no transformará al niño ni a la sociedad.

Ni la ilusión, ni la entrega, ni la eficacia, ni la originalidad, ni la sensibilidad, ni la creatividad o el deseo de cambio están reñidas con otro talante más pegado a los hechos, a las personas, y a las actividades concretas en la práctica de la Psicomotricidad, a la cotidianidad, al ser humano común, al educador tipo, a la eficacia limitada de la acción pedagógica.

## **2.- PEDAGOGÍA Y PSICOMOTRICIDAD**

La Pedagogía General, refleja la cosmovisión de una sociedad, y debiera contribuir a mejorarla. Concebida como disciplina de síntesis (Quintana, Sanvicens, etc.) acoge las aportaciones sobre la naturaleza del ser humano y de la sociedad: valores, expectativas, usos, costumbres, actitudes, normas, sensibilidad, conocimientos, etc. Integra así afluencias de las disciplinas reflexivas (Filosofía, Antropología, Ética, Teoría de la educación, etc.); y de las Ciencias la educación (disciplinas del hecho educativo: Psicología de la educación, Sociología de la educación, Biología de la educación, Psiconeurología, etc.). Y organiza las referencias al cómo educar (disciplinas del acto educativo: Didáctica, Pedagogías especiales, Educación física, Psicomotricidad, etc.). La Pedagogía General es el arranque, el marco y el sentido de todo un cúmulo de ciencias y disciplinas, en cuyo extremo evolutivo se encuentra la Psicomotricidad. El especialista de psicomotricidad educativa *ha de ser ante todo un especialista en Pedagogía*. Se intenta aquí, deslindar el anclaje de las diversas orientaciones de la Psicomotricidad en un marco pedagógico, psicológico y epistemológico..

La mera terminología revela la diferencia en las concepciones de la pedagogía de los autores de Psicomotricidad. Para Le Boulch el educador es instructor (1985, 43, 44), la sesión una lección que comienza con el calentamiento y acaba con la recuperación (42-44); Picq y Vayer, le llaman educador; Lapierre y Aucouturier, animador (Lapierre y Aucouturier, 1980, 15, 17, 107, 116; Aucouturier, 1985).

### **2.1.- Reacción, reactivismo y modelo antitético**

Las aportaciones más importantes de muchos descubridores en cualquier rama del conocimiento, y en concreto, en la de las dimensiones del movimiento y de la persona, en Pedagogía y en Psicomotricidad, tienden a convertirse en reactivismo, y transforman a sus autores en inventores.

El nuevo modelo se presenta, paso a paso, como la antítesis virtuosa del compendio de defectos que era el modelo anterior. Así la PMC respecto a la Educación Física, y la PMA con referencia a la PMC. Es el modelo antitético; expresa una postura diametralmente opuesta a la anterior, con lo cual se pierden dimensiones objetivas bien contempladas en la orientación pedagógica previa; y el descubrimiento sobre la naturaleza del niño y de la educación corre el peligro de transformarse en invento que, en parte, las deforma.

La Psicomotricidad a partir de 1960 sigue el esquema trillado de cualquier movimiento pedagógico que se precie de renovador: a) situación actual desastrosa (catálogo de todos los déficit posibles); b) cambio radical que supone el descubrimiento realizado (nuevo concepto de ser humano, de sociedad, de educación); c) solución maravillosa y/o mesiánica de la nueva propuesta. Todo ello en el marco conceptual de la Escuela Nueva, concebida en sí misma y como paradigma de movimientos reformadores de la educación.

## **2.2.- Esquema del naturalismo pedagógico**

### **2.2.1.- Noción de naturalismo pedagógico**

Cosmovisión (filosofía rudimentaria, que da sentido a la realidad de la vida), más que filosofía (sistematización), posicionada frente al sobrenaturalismo y al humanismo, ve en la naturaleza el valor supremo. Arrancando del siglo XVIII influye y colorea, ante todo a través de Rousseau, y su naturalismo pedagógico romántico (más que a través del naturalismo científico de Spencer), gran parte de los movimientos de renovación pedagógica, de muy diversa orientación. Pedagogía liberal: Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Dewey, Kerschensteiner, Ferrière, Claparède), Pedagogía comunista inicial, Pedagogía no directiva (Pedagogía institucional, Rogers); Pedagogía libertaria (P. Anarquista, Neill, desescolarización de Illich y Reymer); Pedagogía liberadora; Pedagogía idealista (Froëbel); Educación activa (Bovet), Educación progresiva (USA), Educación funcional (Claparède) (ver Quintana, 1988).

Si el niño es bueno, feliz, autosuficiente en su desarrollo, requerirá una Pedagogía negativa (no hacer), del «dejad crecer»: Rousseau, E. Key, Neill, Ferrière; Pedagogía funcional, del interés (según las necesidades del niño), sin castigo ni temor (Claparède), etc.

El naturalismo pedagógico aporta el conjunto de rasgos que dibujan la otra cara del niño y de la educación. Aportación esencial, contaminada por la focalización exclusiva en los nuevos aspectos descubiertos. En concreto:

- el concepto básico de niño es unilateral: bueno de por sí, feliz, autosuficiente en su desarrollo. Las aportaciones positivas de estos rasgos si se toman como complementarios, en plano de similitud, con los anteriores, se tornan contraproducentes, si se sustancializan como exclusivos. Algunos botones de muestra:
  - o contradecir al niño, frustrarle, es contraproducente (hasta el trauma, según orientaciones psicopedagógicas);
  - o aprendizaje sin esfuerzo (aprender jugando);
  - o espontaneidad y libertad sin fronteras;
  - o autosuficiencia, facilidad, etc., del aprendizaje...;
  - o «el niño difícil no existe, existen padres difíciles» (Neill). Que se puede traducir: el niño difícil no existe; existe una sociedad difícil, una escuela difícil, etc.

Una síntesis de las características del naturalismo pedagógico, permitirá ver el anclaje de Lapierre y Aucouturier en esta orientación pedagógica.

### 2.2.2.- Panorámica comparada del naturalismo pedagógico

NOCIÓN DE:	NATURALISMO PED	CULTURALISMO PED	REALISMO PED.
<b>1.Naturaleza:</b>	<i>Buena: seguirla</i> • norma suprema; • confianza. • lo abarca todo. <i>Ped. Negativa</i> (no actuar)	<i>Mala: superarla</i> • norma positiva; • desconfianza; • cult. el centro <i>Ped. Coercitiva</i>	<i>Ambivalente;</i> • ambas normas; • ambivalencia; • natur y cultura. <i>P. Escucha/acción</i>
<b>Sociedad:</b>	<i>Mala: aislar.</i>	<i>Buena: someter.</i>	<i>Integrar/respetar</i>
<b>2.Hombre:</b>	<i>Bueno;</i> • 1º lo subjetivo, la vida.	<i>Malo,egoísta;</i> • 1º lo cultural	<i>En tensión;</i> • integrar.
<b>3.Niño:</b>	<i>Bueno/feliz;</i> • notas, intereses y fines propios; • activo, creativo (métodos activos) • libertad; • 1º lo afectivo; • 1º el presente;  • relación afectiva Globalidad	<i>Malo/frágil.</i> • miniadulto; adulto inmaduro. • pasivo,receptor (mét.memorísticos) • control;obedecer • 1º conocim y vol. • para el futuro;  • distancia. Análisis	<i>Ambivalencia;</i> • notas etc. propios  • ambos;  • ambos; • toda dimensión; • Presente en perspectiva; • equilibrio. De globalidad a diferenciación
<b>4.Desarrollo:</b>	<i>Autónomo:</i> • autoaprendizaje; • fácil,agradable; • espontaneidad; • no directividad; • juego; • no programa o leve • acción sobre medio	<i>Dependi/adiestrar</i> • heteroaprendiza. • esfuerzo; norma • deber; obligación • directividad; • racionalidad • programa rígido. • acción s. niño.	<i>Ambos.</i> • ambos; • integrar; • integrar; • integrar; • integrar; • integrar p Niño/Ed • ambos.
<b>5.Pedagogía:</b>	<i>Ped. Paidocéntrica</i> <i>De libertad, espont. crecimiento, dejar hacer, Educere</i> • iniciativa el niño Apje. experimental Acción sobre medio Met. paidocéntrica	<i>P. Magistocéntrica</i> <i>Coercitiva; conducción,implantar, Dúcere.</i> • iniciat. educador Apje. racional Accción sobre el niño Met. magistocéntr	<i>P. Dialógica.</i> <i>De integración. Ayuda,cuidado, Comple.</i> • iniciat. alterna Apje. varios tipos Ambas Met. dialógica
<b>Antropología:</b>	<i>Optimista</i>	<i>Pesimista</i>	<i>Realista</i> Commenio,Pestalozzi
<b>Cosmovisión:</b>	Rousseau, Decroly	Kant,Durheim,	
<b>Autores:</b>	Montessori, etc	Skinner	
<b>6.Educador:</b>	<i>Jardinero:</i> <i>Auxiliar, animador</i> <i>Autoridad el grupo</i>	<i>Escultor:</i> <i>Centro.El protago.</i> <i>Autoridad, maestro</i>	<i>Guía, modelaje</i> <i>Coprotagonista</i> <i>Maestro=ayuda.</i>

Quedan otras antinomias básicas: educación para el individuo (desarrollo máximo y equilibrado de las propias posibilidades) o educación para la sociedad (para trans-

formarla: sociologistas, socialistas), etc.; pero, aunque insinuadas, no afectan al núcleo de la pedagogía de Lapierre y Aucouturier.

### 2.3.- Pedagogía de la PMC

#### a) *Reactivismo*

«La pedagogía psicocinética –radicalmente opuesta a la pedagogía tradicional...» (Le Boulch, 1981, 28); «La educación psicomotriz se opone, esto es evidente y de una manera total, a la educación y a la reeducación tradicionales» (Picq y Vayer, 1977, 10); hay una oposición evidente y total a la educación y reeducación físicas tradicionales: «no hay síntesis posible» (10). La Psicomotricidad se diferencia de una forma fundamental de la Educación Física, porque se realiza en función de la edad del niño contemplado en su unidad (Vayer, 1973, 31).

#### b) *Paradigma de la contradicción:*

- *La Pedagogía tradicional:* se centra en las adquisiciones (cognitivas, habilidades, conductas sociales), no en las capacidades; en hábitos concretos (realización exacta); da una respuesta concreta, y utiliza la repetición. Es la Pedagogía del «drill», que consiste en: a) descomponer lo que se aprenderá, b) adquirir cada elemento, c) repetirlos y ensamblarlos. El instructor es el modelo: hace, explica, para que repitan los niños. El centro son los contenidos; y adquiere gran importancia la progresividad (Le Boulch, 1981, 19). Es el modelo, dicen, de la Educación Física tradicional; abstracta y verbal; causante de dificultades en la generalización de los aprendizajes.
- *La Pedagogía activa, la de Le Boulch, en cambio, y según el autor:* forma capacidades: iniciativa, creatividad, plasticidad, espontaneidad (que se orientan hacia la adaptación), y son aplicables por ejemplo a habilidades fundamentales como la lectura y escritura (Le Boulch, 1981, 20). Crea capacidad de responder: no se basa en la técnica (19), es aplicable a diferentes campos.

El educador sabe qué aptitudes se han de desarrollar, y elige para ello ejercicios, modificables según las reacciones del niño. Su hipótesis inicial es clara: el origen de la actividad concreta son las aptitudes y capacidades, que son lo esencial. (Le Boulch, 1981, 19-20).

#### c) *Naturalismo pedagógico*

Sus manifestaciones son múltiples:

- «*La educación psicomotriz utiliza los mismos principios que la escuela activa*» (Vayer, 1973, 177).
- *Concepto de enseñanza/aprendizaje:* «El niño debe más descubrir y comprender que imitar o reproducir» (Picq y Vayer, 1977, 223): «La pedagogía consiste en conducirlo a encontrar las soluciones él solo» (224) (*idúcere* y *educere* al mismo tiempo!); en «conducir al niño a participar en la creación de dicho cuadro» (de prohibiciones) (Vayer, 1985, 48);
- *Importancia de la experiencia:* se aprende lo que se vive (Le Boulch 1981, 21-23: cita de Dewey); importancia del ensayo/error (30: cita de Freinet); del descubrimiento, de la creatividad, «durante el cual la programación es

inconsciente» (30); «las explicaciones y demostraciones no le ayudan y, por el contrario, sólo sirven para impedir y limitar su propia experimentación» (22).

- *Utilización de métodos activos* (Picq y Vayer, 1977, 10); «La educación psicomotora utiliza los principios de la escuela activa: el niño actúa y habla, comprueba, controla, corrige y descubre» (209); «la psicocinética es un método de pedagogía activa» (Le Boulch, 1981, 19);
- *Superación de la directividad* (ver en artículo posterior);
- *Educador integrado en el grupo, como su líder, «despaternalizado»* (Vayer, 1973, 184);
- *Desconfianza teórica en el ejercicio*: «en modo alguno se ha podido demostrar que los ejercicios progresivos... sirvan para alcanzar un desarrollo significativo de esas capacidades» (Le Boulch, 1981, 20); se da predominio a la capacidad sobre la destreza (en el mismo sentido Vayer, 1973, 111, 176).
- *Expresión en términos de conducta*, no de déficit: se habla de inadaptación en vez de deficiencia física; de comportamiento (Picq y Vayer, 1977, 12); hay que desacondicionar para constituir nuevas actitudes (187);
- *Concepto de educador*: como *facilitador* de los descubrimientos del niño (Vayer, 1985, 153), y con los demás atributos no directivos de Rogers (152-154); como *organizador* de situaciones (49); como *catalizador* (Vayer, 1973, 184); como *quien coloca* al grupo en situaciones experimentales (Le Boulch, 1981, 22) (situaciones problema), para «crear condiciones para los ensayos y errores del niño» (Le Boulch, 1981, 37); no como quien transmite saber y conocimientos, sino *como ayuda* «en imaginar una situación psicosocial que incite al niño a descubrirla por sí solo y a integrarla en una obra verdaderamente original» (Vayer, 1985, 48-49). *Organiza situaciones* (49), lo que implica un objetivo, «guiando o dejando al niño que lo descubra» (51); son situaciones/ejercicios (en el mismo sentido Vayer 1973, 184, 187-188, 190, etc.).
- *Importancia de lo afectivo y relacional*, del diálogo (Picq y Vayer, 1977, 222-223. Ver Vayer 1985, 132, 152-155, 201, 48-49; 1973, 180 y ss.).

#### d) *Claridad sobre la naturaleza pedagógica de la PM*

- *Picq y Vayer*: «la educación psicomotriz no es... una técnica misteriosa o excepcional, es en esencia una acción educativa» (Picq y Vayer, 1977, 9, 209), no terapia. Es pedagogía: con sus fines y principios (208), objetivos, método etc. Incluso la reeducación, la psicomotricidad dirigida al niño inadaptado (9), o con deficiencia mental (título del libro) se concibe como educación: «de aquí que utilicemos habitualmente el término «Educación Psicomotriz» y no el de «Reeducación psicomotriz» (9 y 10). La psicocinética, que equivale a la Psicomotricidad en niños menores a los 12 años (Le Boulch, 1981, 18), es educación por el movimiento (12, 17, etc.).
- *Para Vayer*, la Psicomotricidad también es pedagogía (1985, 1-3, 20, 201-202, etc.); «la educación psicomotriz es ante todo una educación» (1973, 175).

e) *Divergencia radical sobre la autonomía de la PM.*

- *Picq y Vayer*: la Psicomotricidad es *disciplina autónoma*: «disciplina básica» (1977, 270), «fundamental» (207); en primaria la educación motriz ocupa «lugar de preferencia» «junto con las materias básicas de la lectura, escritura y aritmética» (Le Boulch, 1981, 31).
- *Vayer*: *no es una disciplina autónoma*: «no deberá ser considerada como una disciplina aparte o como una actividad entre otras, sino que debe ser la actividad educativa del niño» (1985, 167); «todo el mundo está de acuerdo en reconocer que la primera educación es una educación del ser completo a través del cuerpo, es decir una educación psicomotriz» (161).

f) *Correcciones o vacilaciones respecto al naturalismo; o contradicciones e integración:*

- *La PMC manifiesta dificultad para asumir la dirección educativa*, como consecuencia lógica de su paidocentrismo proposicional. Para superarla se recurre a una especie de engaño: «El niño debe tener la impresión de encontrar las cosas solo, de comprender solo, en una palabra de educarse solo» (Picq y Vayer, 1977, 209); «Para que una acción sea educativa debe ser querida, pensada y controlada, pero por otro lado, el niño debe vivir la situación con todo su ser, debe tener el sentimiento de descubrir y educarse solo» (Vayer 1985, 154; 1973, 177, con cita de Rogers).
- *Ambigüedad respecto a Rogers*: se asume la mentalidad rogeriana: el niño no se siente juzgado, se rechazan los juicios valorativos (Vayer, 1985, 152). Pero al mismo tiempo se indica que no hay que disimular los fracasos (152).
- *Limitación de la autonomía del niño*: «De todas maneras, no puede esperarse que el niño encuentre solo la solución a sus problemas. Hay que ayudarlo y ayudarlo es obligarle a respetar las cosas y a los demás» (Vayer, 1985, 133-134).
- *Limitación de la expresividad del niño*: no ha de haber en la sesión «una atmósfera de alegría escandalosa y desordenada. Podríamos hasta llegar a decir que la risa es una manifestación animal (sin control de la voluntad); la sonrisa, al contrario, es un control de sí mismo y un objetivo hacia el que debemos tender» (Picq y Vayer, 1977, 177); «las manifestaciones de gran alegría corren el riesgo de perturbar el orden» (Vayer, 1973, 178). La sesión se concibe como conjunto de ejercicios prefijados (ver artículo siguiente).
- En Vayer se enuncia un *intento de síntesis*: además de libertad, seguridad, creatividad, autonomía, expresión libre y espontánea se habla también de ejercitación del gesto gráfico (para que la libertad, etc., no quede en el vacío) (Vayer, 1985, 137). Pero no se desarrolla el tema, ni se refleja en las sesiones.

**Reflexiones sobre Pedagogía y PMC**

Aparecen textos disarmónicos con las posiciones de la Escuela Nueva que asume la PMC; en concreto respecto a la autonomía, al ejercicio y al aprendizaje vivencial y experiencial (Dewey), por ensayo y error o tanteo (Freinet). Por ejemplo:



- *Los ejercicios desarrollan capacidades*: capacidades y ejercicios no son anti-téticos (Le Boulch, 1981, 20);
- *No se ha de olvidar el aprendizaje por modelos*, por imágenes;
- *Ni del aprendizaje inteligente*, cuya programación es consciente, y «exige «la representación mental del un «esquema motor» (Le Boulch, 1981, 30);
- *En niños con algún déficit en cuanto a capacidades* las situaciones abiertas, la autonomía sin ayuda, puede acentuar su desnivel con respecto al grupo (Le Boulch, 1981, 22).

#### 2.4.- Pedagogía y PMA

La PMA critica radicalmente a la pedagogía «tradicional».

a) *Situación actual desastrosa de la educación*: denuncian el monumental fracaso de la educación (Lapierre y Aucouturier, 1977, 12), que es fábrica de inadaptados (1980, 10). Aseveran que infunde miedo a la expresión espontánea y auténtica (106), que impide la creatividad (127); que es un medio no acogedor, demasiado restrictivo, demasiado directivo (2); de lenguaje hipócrita, comunicación muy superficial, «condenando toda espontaneidad», «instrumento de segregación social» (10), y de «conformismo burgués» (10); de transmisión del saber (10); que concibe al cuerpo como instrumento de saber, que requiere poder y mantenimiento de la autoridad (11, 13). Es una pedagogía normativa con base racionalista (1977, 13), de «estructuras segregativas y elitistas»; produce la enseñanza del tener no del ser, que da conocimientos intelectualizados (1980, 31); es racionalista: reprime los estados emocionales: profesa el culto a la objetividad, intelectualismo, represión emocional (54) y moral (culpabilidad) (1977, 70); el niño tiene que adaptarse al deseo del educador (72; se basa en condicionamientos por estímulos externos (70 y ss.); impide la creatividad (127); «en la escuela actual la frustración es masiva, casi total y absolutamente prematura sin dar tiempo a la maduración afectiva (1980, 18); el pedagogo tradicional está «imbuido de su autoridad, de su saber y su poder» (71). Llamam pedagogismo al racionalismo, a los objetivos precisos de aprendizaje delimitados y predeterminados (1977, 61). Rechazan la programación etc. *Son acusaciones calcadas idea a idea de las que la Escuela Nueva hizo a la educación tradicional desde el primer tercio del siglo veinte.*

También aparecen críticas típicas de la *antipedagogía de procedencia psicoanalítica*, basadas en la primera fase del pensamiento de Freud (hasta 1920); conceptos trasladados a la realidad pedagógica por V. Schmidt, Neill, la Pedagogía institucional, etc., y referidos tanto a la pedagogía tradicional como a la Psicomotricidad cognitiva: educación superyoica, «basada principalmente sobre lo «prohibido», el «tabú», el enjuiciamiento moral, social, integrado en el inconsciente del superyó»... «la culpabilización del deseo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 13-14). Educación autoritaria, del yo consciente, con hipertrofia del superyó y debilidad del yo, basada en el condicionamiento operante (premio/castigo) (14); que rechaza y culpabiliza la dinámica del deseo (1977, 10; 1980, 14); que es captativa: «el objetivo inconsciente de toda «educación» corporal y motriz es que el niño no escape al adulto, «que éste, discipline el cuerpo del alumno, y le mantenga, al precio que sea, al nivel de un cuerpo instrumentalizado» (1980, 13). Así, la reeducación sintomática «es vivenciada como una agre-

sión insegurizante, ansiógena y culpabilizante» (1977, 16); la escuela es ley, función tradicional del padre (1980, 51); rechaza y culpabiliza la dinámica del deseo (1977, 10), se limita al síntoma, con todos sus inconvenientes (70 y ss.). En la obra con su hija Anne (1982), Lapierre reafirma esas críticas.

Y entre este aluvión de críticas reactivistas, con frecuencia unilaterales, el punto de ponderación y equilibrio: la acusación de un «punto de vista demasiado intelectual» a la Psicomotricidad cognitiva (Aucouturier y otros, 1985, 20), etc.

b) *Crítica de la PMA a la PMC:*

- La llaman *instrumental*: de cuerpo estructurado, intelectualizado, que organiza el espacio y el tiempo, con aplicaciones en la lectura, escritura y cálculo; «El cuerpo se convertía en un instrumento, instrumento de conocimiento» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10); instrumento racional al servicio de un pensamiento consciente (11); «nosotros excluimos decididamente ese enfoque» (Aucouturier y otros, 1985, 91).
- Se exige *la conversión* de ese instrumentalismo: «en el trabajo de formación personal, el psicomotricista «que realice una práctica 'instrumental'... no sería rechazado de forma definitiva»... pero debe comprometerse desde el principio «con una perspectiva relacional ante los niños» (Aucouturier y otros, 1985, 115).

c) *Propuesta radicalmente diferente:* Ante esta situación, defienden «un cambio total de enfoque» en la educación (Lapierre y Aucouturier, 1977, 9 y ss.).

c1. *Primera fase: Educación vivenciada* (Lapierre y Aucouturier, «*Contrastes*», 1977b): es una pedagogía del respeto a cada niño y al grupo (14), que se encuadra en la unidad y globalidad de la persona, superando el dualismo psique/soma; que, partiendo de vivencias, proporcione el paso de la vivencia motriz a lo abstracto (2, 13), que adapte la enseñanza al niño y no viceversa (13), que afirma que el niño asimila sólo lo que él puede descubrir por sí mismo (el maestro debe saber esperar) (15). Con las características típicas de la Escuela Nueva: superar el espíritu directivo, el programa tradicional, el ejercicio predeterminado; que trasciende el síntoma en las reeducaciones y se dirige a la personalidad total del niño (22); que utiliza el contacto corporal directo con los psicóticos (23); que parte de la actividad espontánea (27). El proceso es claro: vivencia motriz-percepción-análisis perceptivo-abstracción (16);

c2. *Segunda fase: en síntesis:*

- o *Superación de la Pedagogía:* realizan algo que no es Pedagogía, sino psicología o psicoterapia, etc., en el marco del cuerpo erógeno; una actividad centrada en contenidos relacionales, afectivos, simbólicos y fantasmáticos; sin objetivos para el grupo (Lapierre y Lapierre, 1982, 26).
- o *Antipedagogía:* la prohibición causa el conflicto (Lapierre y Lapierre, 1982); actitud opuesta a la pedagógica (26); antiprogramación: antiejercicio; educador como caja de resonancia de los fantasmas del niño; metodología que parte siempre del deseo del niño, de la espontaneidad; educador como miembro del grupo a quien ha cedido su autoridad, como animador.

o *Características contrarias* en la novedad propuesta, propias, igualmente, del naturalismo pedagógico y/o de las propuestas rogerianas: «Es un cambio total de enfoque (Aucouturier y Lapierre, 1977, 9) de la dimensión cognitiva a la afectiva y fantasmática, al «cuerpo erógeno» (cita de S. Leclair en 9); actitud de no-enjuiciamiento (Lapierre y Aucouturier, 1977, 74), predominio de la afectividad, adaptación a los deseos del niño (72). Y/o numerosos rasgos de origen psicoanalítico: desculpabilizar del deseo (75), liberarse del deseo del adulto (fantasmático y/o superyoico) (72 y ss.), no reprimir el inconsciente (Lapierre y Aucouturier, 1980, 13) (sí dominarlo), considerar la fantasmática corporal (1980, 8), etc., etc. La libertad, central en la Escuela Nueva, considerada como liberación, es lo que permite «encontrar una liberación real que ya no es oposición, sino independencia y disponibilidad» (1977, 22); una hiperlibertad: «una puerta abierta a la libertad sin fronteras, a la libre expresión de las pulsiones a nivel imaginario y simbólico y al desarrollo libre de la comunicación (21).

d) *Proceso personal reactivo*: «cuanto más se aleja nuestra pedagogía de las normas de la escuela tradicional, más se evidencia la inadecuación y la nocividad de esas estructuras» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 13).

e) *Noción deformada de Pedagogía en Lapierre y Aucouturier*.

No se trata únicamente de la adscripción más o menos estereotipada al paradigma del naturalismo pedagógico. En Lapierre y Aucouturier se manifiesta un concepto restrictivo y erróneo de Pedagogía:

- en ocasiones se *contrapone la Psicología a la Pedagogía*, cargada aquélla de positividad, frente a los déficit de la Pedagogía: «lo que acabamos de exponer se sitúa en la óptica de una acción con mira exclusivamente psicológica, sin preocupaciones de orden pedagógico»; al nivel psicológico pertenecería «la dinámica gestual simbólica», y a la pedagogía, los aspectos nocionales (Lapierre y Aucouturier, 1980, 71);
- en otras ocasiones, se *cercenan campos esenciales de la Pedagogía*. Tras una sesión sobre el lobo, escriben: «En estas sesiones no hay ningún contenido pedagógico. Su contenido es de otro orden: ¿psicológico, fantasmático, o psicoanalítico»? (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17). El mundo afectivo queda, pues, fuera de la pedagogía; a la pedagogía corresponderían exclusivamente la objetividad, la racionalidad, el lenguaje y el pensamiento conceptual (18). No se trata únicamente, pues, de una pose o una licencia o un estereotipo: *se confunde la pedagogía en sí con una caricatura deformante de la misma*; se da, además, un concepto deformado de pedagogía asumido personalmente. No se trata de un *lapsus* o de mero *marketing*;
- *concepto cognitivista de Pedagogía, de enseñanza*: «es el conjunto de procedimientos que permiten hacer adquirir nuevas nociones»;
- y, en el consabido texto de concordia, asoma una postura equilibrada, quizá como respuesta a críticas y posicionamientos externos, e «imposible» desde el dualismo reactivista que profesan Lapierre y Aucouturier: en psicomotricidad educativa existen dos posibilidades: a) situarse a nivel cognitivo, para lo que el psicomotricista «sólo necesita una sólida información, mucha disponibilidad, y un dominio suficiente para asumir la inseguridad de una búsqueda

poco programada» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 62); b) atender además el nivel simbólico y fantasmático, lo que requiere una formación psicológica y sobre todo personal mucho más completa».

## 2.5.- ¿Pedagogía diferenciada entre Lapierre y Aucouturier?

¿Cuál es la relación entre Lapierre y Aucouturier tras la producción autónoma de este último?

### 2.5.1.- Similitudes:

- Adscripción pedagógica: similar (combinación del modelo de la escuela nueva y de la antipedagogía psicoanalítica).
- Modelo disciplinar: similar (cuerpo erógeno); motricidad tónica; concepción del cuerpo *como medio*.
- Contenidos: similares: contenidos relacionales, afectivos, fantasmáticos.
- Objetivos: ambos tienen objetivos claros, también Lapierre (Lapierre y Lapierre, 1982, 26, 65), sólo que los no iniciados no los descubren.
- Metodología: similar paidocentrismo: espontaneidad a ultranza; en realidad, espontaneidad como manipulación más eficaz; horror al ejercicio (Lapierre y Lapierre, 1982, 50).
- Programación: en Lapierre mediante el objeto que se elige para cada sesión (Lapierre y Lapierre, 1982, 56).

### 2.5.2.- Diferencias

- Adscripción pedagógica: mitigación de algún aspecto de la adscripción al Psicoanálisis (Aucouturier).
- Objetivos: Lapierre: el itinerario evolutivo afectivo/relacional de cada niño; en concreto, lo que haya surgido en la sesión anterior. Aucouturier: los concretos: comunicación, creatividad, pensamiento operatorio (1985, 31); concreción relativa, puesto que son más bien grandes finalidades de la educación, una leve concreción del itinerario evolutivo.
- Sesión: más estructurada previamente en Aucouturier (se tratará en artículo posterior).

## 2.6.- Síntesis de la Pedagogía Psicomotriz

La psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier, a pesar de sus aspiraciones de ser psicología, algo diferente, está enmarcada (se podría decir: *calcada*), ante todo, en el naturalismo pedagógico; con elementos de fondo cultural de la pedagogía occidental y de la circunstancia histórica.

### 2.6.1.- Naturalismo pedagógico de la Psicomotricidad

1. *Adscripción a la Escuela activa*: «utiliza los mismos principios que la escuela activa» (Picq y Vayer, 1977, 209; Vayer, 1973, 177). Los conceptos que exponen Lapierre y Aucouturier (1977b, 13-17) coinciden con los de la Escuela Nueva.
2. *Defensa de otra escuela*: con objetivos sociales y relacionales, que rechace «la segregación escolar, en provecho de una escuela más abierta, más tolerante,

menos polarizada por el 'triumfo escolar'... y en donde el niño no sea sólo un alumno» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 19).

3. *Niño bueno y feliz*: partir de lo positivo del niño (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16).
4. *Centralidad de la libertad*: «supresión del máximo de prohibiciones» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 94). Libertad, en el cruce entre la filosofía clásica y el psicoanálisis: «El deseo profundo del niño es ser libre de sus actos, real y verdaderamente libre, es decir, no juzgado y no sometido afectivamente al deseo del adulto» (96).
5. *Importancia de la afectividad y la relación*: la pedagogía psicomotriz ha de ser «verdaderamente relacional» (Picq y Vayer, 1977, 197; Vayer, 1973, 168; 1985, 158, 150-152; Lapierre y Aucouturier, 1977, 12, 26, 32).
6. *Primacía del desarrollo de la capacidad sobre el adiestramiento*: Le Boulch (1981, 37). Idem Lapierre y Aucouturier.
7. *Globalidad: No atender únicamente al déficit, sino a la globalidad de la persona*: Vayer (1973, 1). Idem Lapierre y Aucouturier.
8. *Niño autosuficiente*; es la razón de ser de la pedagogía paidocéntrica.
9. *Aprendizaje como experimentación personal, vivenciado*: el niño debe sentirse libre, tener el sentimiento de educarse solo (Vayer, 1973, 177, con cita de Rogers).

*Aprendizaje por tanteo/descubrimiento*: el educador no ha de enseñar el modo de saltar etc., a no ser que lo pida expresamente (Vayer, 1973, 123); por descubrimiento personal. (Vayer, 1985, 48-49; 1973, 186; Lapierre y Aucouturier, 1977, 122-123).

10. *Pedagogía paidocéntrica*: se educa en función del niño, no de un solo tipo de aprendizajes (lectoescritura) (Vayer, 1973, 255). *Adaptación continua al niño*: (2, 287); a su deseo (Lapierre y Aucouturier); «no son los niños los que están a disposición del educador, sino a la inversa» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96); el educador se adapta al niño continuamente, no viceversa (Vayer, 1973, 179).

11. *Metodología paidocéntrica*.

- *Globalización*: métodos globales. Globalización disciplinaria en torno a la Psicomotricidad: «en el curso de la pequeña infancia [2-4/5 años] toda la educación es educación psicomotriz» (Vayer, 1973, 33); en la infancia media [4/5- 7 años], la Psicomotricidad es el núcleo de la educación (idem) («*Panpsicomotricidad*»).
- *Transmisión de la autoridad del maestro al grupo*: (Le Boulch, 1981, 24) autoridad recibida del grupo, no de la institución (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11-12).
- Otros aspectos metodológicos en 5.4.3.

12. *Educador como catalizador* (Aucouturier y otros, 1985, 88; Vayer, 1973, 184), *como dispensador de situaciones y de materiales, como actor sobre el medio y no sobre el niño, como miembro del grupo y su líder* (Vayer, 1973, 187-188): como conductor privilegiado (188), como animador (Lapierre y Aucouturier, 1977, 22), como adulto «despaternalizado» (Vayer, 1973, 184, 187-188). Su «papel es pro-



poner objetos, etc., dejar a los niños explorar, y saber esperar a ser requerido (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96). *Grupo cooperativo y autogestor*: Lapierre y Aucouturier (1977, 19).

### **2.6.2.- Fondo pedagógico común de la cultura occidental (Grecia)**

13. *Hombre considerado como unidad* (Vayer, 1973, 8-9, 272-273, 287).
14. *Educación de todos los aspectos de la persona*: educación concebida como empeño por «favorecer el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del niño» (Vayer, 1973, 272-273); globalidad como totalidad: dimensión corporal, intelectual, afectiva, social (Lapierre y Aucouturier, 1977, 17, 137).
15. *Totalidad armónica*: con equilibrio entre todas sus dimensiones. Totalidad equilibrada: ha de haber equilibrio entre integración social y autonomía (Vayer, 1973, 167-168; 198 y ss.; Lapierre y Aucouturier, 1977, 9).
16. *Finalidad de la educación*: desarrollar al máximo las posibilidades del niño (Vayer, 1973, 1, 287-288; Lapierre y Aucouturier, 1977, 17). (O la transformación de la sociedad, según las corrientes socialistas).

### **2.6.3.- Elementos del medio en el que surge la Psicomotricidad reciente**

Otras tendencias vigentes en el medio: *Interdisciplinariedad*: una de las acepciones de la globalidad (Vayer, 1973, 8); importancia del cuerpo, de la relación, prestigio del Psicoanálisis etc.; mentalidad del mayo del 68.

*La conclusión parece razonable: la Psicomotricidad educativa, en concreto desde su eclosión a partir de 1960, se encuadra, ante todo, en un doble patrón: actitudinal (reactivismo) y conceptual (naturalismo pedagógico). Enmarcada con fidelidad en los principios de la Escuela Nueva y sus derivaciones, presenta, con frecuencia como novedad singular, repeticiones o modificaciones de sus postulados secularmente ancianos, acentuando su polaridad naturalista frente al culturalismo pedagógico de la escuela tradicional (mejor que tradicional, inmovilista).*

### **2.7.- PMI y pedagogías de la realidad**

La PMI se enmarca en cuatro postulados iniciales, que parecen obvios, pero que han sido negados por los mismos adalides de corrientes psicomotrices:

- a) La Psicomotricidad educativa es Pedagogía, y sólo Pedagogía.
- b) La Psicomotricidad es un área disciplinar propia; si todo es Psicomotricidad («panpsicomotricidad»), la Psicomotricidad no existe.
- c) En la Psicomotricidad, como en cualquier disciplina pedagógica, cabe cualquier modelo pedagógico: naturalismo pedagógico, culturalismo pedagógico, modelo dinámico, modelo cognitivo, modelo comportamental, etc. El naturalismo pedagógico y el modelo dinámico que Lapierre y Aucouturier presentan como el único válido, es una de las múltiples opciones válidas de la Psicomotricidad.
- d) La PMI se encuadra en otra ideología pedagógica, en otro modelo: el de las pedagogías de la integración, las pedagogías de la realidad. Proceso que surge del estudio y de la experiencia del niño y de la realidad de la interacción pedagógica, no de una selección de conceptos, estrategias, etc., de las diversas modalidades de psicomotricidad.



### 2.7.1.- Pedagogía de la realidad

Existe un *tertium* entre naturalismo y culturalismo pedagógico, que no es un punto medio entre ambas tendencias, sino una manera propia de concebir la Pedagogía. El de las pedagogías integracionistas, el de la pedagogía real (ver Quintana, 1988); el del quehacer cotidiano de los maestros; principalmente el que llevan a cabo los educadores reflexivos; quienes tras estudiar a fondo los sucesivos sistemas, teorías, modelos pedagógicos, los contrastan, sin espíritu de escuela, rigurosamente, con la realidad del hecho educativo. Llegar a la *realidad*: una utopía a la que ese tipo de educador se esfuerza por acercarse.

La PMI se asienta, por ser Psicomotricidad, en el descubrimiento de la importancia de la motricidad humana, en su relación inseparable con el psiquismo (Dupré), y con el desarrollo cognitivo (Piaget, PMC); en la dimensión tónica de la motricidad (Guilmain/Wallon, Ajuriaguerra); en el descubrimiento impagable de la dimensión afectiva y fantasmática impresa en la motricidad (Lapierre y Aucouturier). *Y previamente, como Psicomotricidad educativa, se enmarca en la pedagogía de la realidad.* Y en este marco, ante todo atiende y estudia *lo que el niño es y hace en la sesión.* En ella, constata la construcción del niño *'en' la totalidad del movimiento*; la inseparabilidad de lo tónico y lo clónico en el nivel fisiológico, psiconeurológico, psicológico, pedagógico, experiencial; y contempla, en esa totalidad motriz, la presencia de *cada una de las dimensiones de la persona.* Y la *insupeditabilidad* de ambos aspectos del movimiento, o de cualquiera de las dimensiones de la persona respecto a otra. Contempla también una peculiaridad del niño: *su globalidad*, con su cara amable de unidad y su cruz de indiscernibilidad, de supeditación a la percepción. Y, con similar vigor, se admira de su tendencia/necesidad/deseo primarios, insuperables, *de desglobalizarse.* En esa doble percepción, actúa con similar interés sobre la globalidad y la diferenciación. *Es la realidad que percibe la PMI:* el hecho decisivo que todo lo determina.

En Pedagogía, la realidad central inmediata es *el hecho pedagógico*, y su actualización: *el acto educativo.* Es el criterio de validación de las concepciones, los experimentos, los sistemas, psicológicos, pedagógicos, y en concreto, psicomotrices. El laboratorio de referencia. El niño, la interacción niño/educador, validan la teoría, no viceversa. La teoría ha de encajar en el niño, en la interacción educativa; mientras que todos los «ismos» pretenden encajar al niño y a la interacción educativa en una teoría. Sus autores, convierten el descubrimiento en invención; y transformarían la creación en destrucción si no fuera por los educadores. Frente a la frecuente inercia y a los déficit conceptuales, el gigantesco cuerpo de maestros y educadores, por su contacto con el niño real, garantiza la ayuda a la maduración del niño según los rasgos reales de la especie en una situación temporal dada. El descubridor, ilumina al educador sobre nuevos ámbitos, o nuevas perspectivas; el educador confirma y lleva a la realidad creativamente esos descubrimientos; o en su caso, los invalida y arrincona. La PMI se esfuerza por observar, ante todo, al niño y a la interacción educativa; en *descubrir su realidad.* Y con ahínco similar trata de enfocar sobre esa realidad los sistemas psicopedagógicos. Todo puede ser subjetivo, menos el sujeto. La interacción la vive un sujeto, que a diferencia de la Física, no sólo modifica con su acción al objeto, sino que al ser éste también sujeto, produce interacciones combinadas. En la relación educativa se modifica lo observado, y lo observado modifica al observador. Pero en definitiva, esa realidad intermodificada, *es una realidad*, y tiene una cualidad real. Tras los modelos psicopedagógicos y su terminología (empatía o directividad, etc.), subyace la realidad de la calidad de una relación.

No es difícil extraer la almendra de esa realidad que persigue la PMI:

- a) el niño se manifiesta como *ser de totalidad*, más que de globalidad. Totalidad del movimiento, y en ella, totalidad de las dimensiones de la persona.
- b) una de las características básicas de su fase evolutiva es la globalidad en un proceso imparable de desglobalización. Como dos caras de una misma realidad: *globalidad desglobalizándose*.
- c) La educación psicomotriz se produce como *relación dialógica entre dos coprotagonistas*, el niño y el educador, en el ámbito de la motricidad completa.
- d) *El educador es protagonista* de todo el ámbito de los medios, de las ayudas. Y con su persona, *es elemento constituyente de la educación*. Y su *dinamizador*: espera, activa, descubre estrategias que pueden, incluso en su sencillez, facilitar en profundidad la autoconstrucción del niño. Ni magistocentrismo ni paidocentrismo.
- e) *La relación está cargada de trampas y de gangas*, también inconscientes, tanto para el niño como para el educador; de gangas agresivas y captativas. Es parte de la realidad educativa, y el educador procura sortearlas.
- f) En cada sesión el educador es *investigador de esa realidad*: del niño, de sí mismo, y de la interacción educativa.
- g) *De esta percepción de la realidad educativa se deriva una Psicomotricidad educativa netamente diferenciada de la PMC y de la PMA*.

### 2.7.2.- Algún rasgo del marco pedagógico de la PMI

Traduciendo esos principios generales a proposiciones más arriesgadas, quede aquí constancia, al menos, de algunas tesis centradas, en su mayoría, en la gran antinomia pedagógica: naturalismo/culturalismo pedagógicos en referencia a la percepción de la realidad educativa. Se enuncian aspectos que se tratarán posteriormente para ofrecer una visión de conjunto.

En un lenguaje pedagógico y psicológicamente incorrecto, sin circunloquios ni enmascaramientos académicos, traduciendo, por ejemplo, el «es verdad parcial», «es matizable», «es cuestionable», etc., por el coloquial: «no es cierto que», «es opinable que», etc., se propone:

- a) *no es cierto que el niño sea feliz*, ni que la felicidad sea su destino. Pero la utopía de Rousseau descubre que *también* lo es; que aunque se imponga el principio de realidad, lo hace para conseguir el placer posible (Freud). Y nos gusta tanto esa felicidad sin opresiones ni culpabilidad, directa, inmediata, que la hemos asumido en masa, se ha constituido en nuestro ideal, y la donamos a nuestros hijos con seguridad fiducial, hasta convertirla en el mayor obstáculo para la educación (consentimiento). Pero las preguntas básicas permanecen: ¿qué felicidad?; ¿qué placer? Freud acabará enseñando que la frustración hay que buscarla en la estructura misma de la persona, más que en la represión de la sociedad o de la educación;
- b) *no es cierto que el niño sea bueno*, que la norma sea sólo seguridad, que la ley se asuma felizmente, que el crecer sea fácil; que cada paso en el crecimiento no sea una renuncia; pero el añorado retorno al nunca olvidado paraíso bueno y

- feliz desvela nuestro deseo más profundo, o al menos más primitivo. Freud enseñará en su segunda fase que la contradicción está en las exigencias diferentes y opuestas de las diversas instancias del aparato psíquico;
- c) *no es cierto que la sociedad haga al hombre infeliz y malo*. No existe individuo sin sociedad; el individuo es sociedad; el individuo hace sociedad;
  - d) *no es cierto que el hombre esté en función de la sociedad, o viceversa*. O que la finalidad de la educación sea «capacitar al alumno para intervenir en la realidad» (Zavala, 1999, 64); respecto a la formación del tipo de ciudadano, dice, «mi opción... ampliamente compartida, se puede reducir a entender la función del sistema educativo como medio para desarrollar todas las capacidades de las personas con el fin que sepan intervenir de forma crítica en la transformación y en la mejora de la sociedad» (10). Como tampoco es verdad que la única finalidad sea la formación individual para el desarrollo de la propia profesión;
  - e) *no es cierto que el niño se construya autónomamente en cualquier dimensión de su persona*: ni siquiera que aprenda solo a caminar (o a hablar) (no lo haría en la manada). Pero del naturalismo pedagógico podemos aprender que el niño tiene mecanismos propios para hacerlo si se dan requisitos básicos, aparte del esencial: la sociedad humana (el maestro);
  - f) *el paidocentrismo no debe ser un axioma*; sin sociedad, no existe el niño, y sin educador no existe educación; pero es verdad que el niño tiene características propias, que no es un adulto imperfecto, y que el objeto de la educación es el niño;
  - g) *es indudable que el niño es el protagonista de la educación en la escuela*; mas el educador, y sólo él, es su coprotagonista (no un técnico aplicador, como, en parte, el Diseño Curricular actual supone); o mero catalizador, animador, dispensador de recursos etc;
  - h) *no es acertado que se constituya como campo de la Psicomotricidad (objeto material)*, a la motricidad clónica, a la dimensión cognitivo/volitiva, y al esquema corporal como núcleo de la Psicomotricidad (PMC); o a la motricidad tónica, a la dimensión afectivo/fantasmática y relacional, y al Cuerpo erógeno (PMA). Se fractura la dimensión motriz del ser humano y se fractura la persona del niño o de quien hace psicomotricidad. Sólo la integración equilibrada de todos estos aspectos puede ser el campo de acción u objeto material de la Psicomotricidad;
  - i) la globalidad no puede ser, epistemológicamente, la peculiaridad más específica de la Psicomotricidad (objeto formal). Es una característica evolutiva de todo niño, y de cada disciplina que verse sobre el niño. La totalidad de la motricidad, continente y vehículo de la totalidad de la persona, pueden considerarse como la peculiaridad de la Psicomotricidad (objeto formal);
  - j) no es seguro que la espontaneidad, sea el mejor procedimiento para conseguir los aprendizajes que dependen de la estructura del entendimiento (gramática universal, cálculo básico); y es falso que sea suficiente en los aprendizajes sobre el medio natural y social;
  - k) la antinomia incompatible entre espontaneidad y directividad como metodología es un tema mal planteado; decantarse sólo por la espontaneidad sustantiviza los medios, y empobrece la panoplia de recursos pedagógicos;

- l) las antinomias, la exclusión de lo contrario o de lo diferente impiden el tratamiento de la totalidad del niño, en cuanto a los contenidos; y metodológicamente, empobrecen los procedimientos metodológicos. Por ejemplo:
- entre acción concreta y proceso: «Lo que nos interesa, no es el resultado inmediato, el éxito en el 'ejercicio' en sí sino la búsqueda, la marcha creadora del niño y del grupo frente a una situación dada» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 16; Vayer, 1985, 141);
  - entre causa y síntoma:
  - entre actividad espontánea y actividad propuesta;
  - entre motricidad tónica y motricidad de control (clónica);
  - entre dimensiones afectivo/fantasmático/relacional y dimensiones cognitiva y volitiva;
  - entre psicología y pedagogía;
  - entre modificación del medio utilizado por el niño y acción directa sobre el niño (Aucouturier y otros, 1985, 28);
- m) *no está claro que partir del deseo del niño* (impuesto por el marco que el educador determina) para luego manipularlo sea más respetuoso con el niño que interactuar directamente con él desde el principio;
- n) *no es verdad que elegir la espontaneidad* de Lapierre y Aucouturier: antiprogramación, partir sólo del deseo del niño, etc., *sea mejor que* compaginarla con las propuestas del educador; ni siquiera que resulte inocuo. Las conquistas motrices concretas (objetivos didácticos propuestos por el educador) son el mejor escaparate del crecimiento personal del niño; manantial de autoestima y de aprecio del grupo; moneda para comprar la «prima de amor» del educador (Freud). Olvidarlo es una concepción adultocéntrica de la globalidad;
- o) *no es seguro que, tras los dos años, el desarrollo motor está asegurado*, y que por lo tanto, baste con la actividad motriz espontánea (Picker); al menos en cuanto a la economía de su desarrollo, a la inversión de capacidades mentales en otros aprendizajes (exclusiones cerebrales), y en relación a los niños motrizmente «torpes» (un 10% según Cratty);
- p) *no es verdad que partir siempre del deseo del niño no sea directivo*; Lapierre y Aucouturier lo expresan con claridad en algunos textos, en medio de su ir y venir, tejer y destejer. Ni siquiera es seguro que sea menos directivo partir del deseo del niño (PMA) que construir la sesión como mero conjunto de ejercicios (PMC); poner ante el niño un circuito o una construcción de gomaespuma es una «coacción» insuperable; y además, resultará más difícil para el niño rebelarse contra el educador (en esta edad mediante el aburrimiento, la falta de atención o esfuerzo, etc.) que en la lección de ejercicios, porque éstos le exigen esfuerzo;
- q) *la actuación sobre el medio* (espacio y material) y no directamente sobre el niño, que Aucouturier presenta como barrera diferenciadora entre Psicomotricidad y prácticas corporales (Aucouturier y otros, 1985, 28), trasladada también a la Educación Física actual, tesis antiquísima de la Escuela Nueva (E. Key, Montessori etc), es una acción sobre el niño, puede que más eficaz y más constrictiva;

- r) *no es verdad que el ejercicio se oponga o disminuya la adquisición de la capacidad; todo lo contrario;*
- s) *entre la sesión compuesta íntegramente de ejercicios (PMC), y la sesión sin ningún ejercicio (PMA) existe toda una gama de puntos intermedios, entre los que la PMI busca el equilibrio entre propuestas del niño y propuestas del educador.*

### **3.- PSICOMOTRICIDAD AFECTIVA Y PSICOANÁLISIS**

El Psicoanálisis es una realidad central en la PMA de Lapierre y Aucouturier.

#### **3.1.- Autovaloración**

Su psicomotricidad, dicen con rotundidad Lapierre y Aucouturier, no es un trabajo psicoanalítico, defendiéndose de esta crítica que se les hacía (Aucouturier y Lapierre, 1977, 99). En 1985, en cambio, Aucouturier dirá: «esta etapa me deja insatisfecho porque me doy claramente cuenta de la discordancia que existe entre el concepto utilizado y la práctica desarrollada con el niño. La ambigüedad existe...» (Aucouturier y otros, 1985, 20). De esta etapa psicoanalítica dice que se alejó rápidamente (21).

#### **3.2.- La PMA, concepción psicoanalítica**

A partir de 1974 toda la Psicomotricidad evoluciona hacia el Psicoanálisis. En Lapierre y Aucouturier la evolución es clara.

*a) Acuerdos con el Psicoanálisis:*

- *Vienen a definir la Psicomotricidad como acceso al inconsciente por vía corporal: «La Psicomotricidad debe afirmarse como una vía nueva, con su propia originalidad para abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 101). La Psicomotricidad es una vía de exploración del inconsciente por vía corporal (no por la palabra): «aprehende directamente el cuerpo en su hacer y su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional» (1980, 149).*
- *El psicomotricista viene a ser el analista de la acción motriz; sobre el lenguaje tónico-posturo-gestual dicen: «Este lenguaje encuentra su coherencia a nivel inconsciente, un poco como en la técnica de las asociaciones libres en psicoanálisis verbal. No es por puro azar que una acción o un comportamiento suceda a otro. Nos corresponde a nosotros el descifrar, bajo esa aparente incoherencia, la trama inconsciente que lo sustenta» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 69).*
- *Se asume plenamente la teoría psicoanalítica sobre el síntoma, y el desplazamiento de la pulsión inconsciente reprimida (Lapierre y Aucouturier, 1977, 15-17): el síntoma es expresión de una demanda inconsciente: si se reprime, aumentarán las tensiones (angustia, alteraciones psicósomáticas), y la pulsión inconsciente reprimida se desplaza y se manifestará en otro síntoma; «centrar la atención en el síntoma es fijarlo, estructurarlo», y los éxitos del tratamiento sintomático no se generalizan, y se deben a la calidad de la relación. «Estas constataciones y reflexiones nos han inducido a rechazar cualquier reeducación llamada 'instrumental' dirigida específicamente al síntoma»: parten de lo positivo y rechazan el modelo médico; «esto ha marca-*



do una etapa decisiva en nuestra evolución». Por ello, se respeta el síntoma, se acepta, etc., aún a costa de la agresión al propio psicomotricista (1980, 17); posteriormente, Aucouturier rechazará la agresión física (Aucouturier y otros, 1985), aunque más tarde, en la misma obra, la admite (215). Ya desde el principio no creen en reeducaciones demasiado específicas que sólo atacan al síntoma (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22), y en la última obra comentada, se dice que no hay que partir del déficit (síntoma), sino de las potencialidades (Aucouturier y otros, 1985, 29).

- Los problemas afectivos provienen de la *represión* (primera fase del pensamiento de Freud); de la madre, causante de represión (Lapierre y Lapierre, 1982, 29); de la escuela (Lapierre y Aucouturier 1980, 11-13).
- *La secuencia de la terapia psicomotriz* puede sintetizarse: expresividad psicomotriz-*captar la demanda profunda*-ajuste del plano sensoriomotor a esa demanda. Y tiene dos fases, respecto a la comunicación: fase regresiva (supresión de mediadores para llegar a la fusión), y fase progresiva (inserción de mediadores: gesto, palabra) (Lapierre y Aucouturier, 1980, 106). Se contempla la carga afectiva preconsciente e inconsciente; la regresión a la fase preverbal, inconsciente (Aucouturier y Lapierre, 1977, 44, 52), el objeto transicional, etc.; reviviendo etapas mal o insuficientemente vivenciadas (53).
- Se afirma *la importancia de las regresiones*, pues «Sólo ellas permiten reestructurar la personalidad en sus aspectos más inconscientes» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 92), etc.
- En el ámbito de la terapia: se trabaja a *nivel fantasmático* (Lapierre y Aucouturier 1980, 61).
- *El núcleo* de «Simbología del movimiento» es *lo simbólico* en sentido psicoanalítico; y el de «El cuerpo y el inconsciente» es *lo imaginario en sentido lacaniano*: «los fantasmas inconscientes que sustentan el comportamiento, así como el lenguaje»; «la fantasmática corporal» del niño y del educador (Lapierre y Aucouturier, 1980, 8): «Lo que a continuación vamos a intentar desarrollar es toda una concepción de la fantasmática corporal» (21);
- La terapia psicomotriz versa sobre *la falta o carencia de ser*, de cuerpo; es el fantasma originario, origen de todos los deseos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 32).
- *Su objetivo* es reconocer la pulsión, el deseo, sin rechazarlo, y favorecer su evolución hacia la expresión abstracta (Lapierre y Aucouturier, 1977, 10); buscar el dominio del deseo, no la represión; y para ello, los fantasmas han de ser reconocidos, aceptados, no seguidos (1980, 15).
- *Contenidos*: su psicomotricidad está «basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 61), el «núcleo más profundo de la personalidad» (60). Los miedos inconscientes tienen más importancia que los conscientes en la educación (1977, 127).
- *Dentro de la orientación psicoanalítica*, más bien muestran concepciones lacanianas (Lapierre y Aucouturier, 1980, 8) y kleinianas (padre bueno-padre malo (Aucouturier y otros, 1985, 99).



- *Requisitos operativos*: «Esta práctica no puede hacerse operacional y eficaz si no se da un sentido al texto gestual y tónico del otro, de ahí su dimensión psicoanalítica» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

Por fin, dos aspectos testimonian en Lapierre y Aucouturier la fe del converso al psicoanálisis:

- *la validez única del psicoanálisis*: la Psicomotricidad está centrada en lo fantasmático. Por ello el Psicoanálisis «Es el único tipo de enfoque de la psicosis y de las perturbaciones graves de la personalidad, es así mismo el modo de abordaje privilegiado de la primera infancia» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 60);
- *la fantasmática inconsciente como valor!*, «los valores morales intangibles que sustentan «la ley» se derrumban... y parecen periclitados»; mientras se inventen nuevos valores, «nos parece importante que los educadores se conciencien, no solamente de la fantasmática del niño, sino también de sus propios fantasmas»..., «pues lo que sí sabemos es que estos nuevos valores no podrán implantarse si no se integran en la fantasmática inconsciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 52).

b) *Diferencias de la PMA respecto al psicoanálisis clásico*:

Estas aportaciones de Lapierre y Aucouturier provocan respuestas críticas duras ante las que responden marcando diferencias con el psicoanálisis clásico.

- El tipo de *estructura social y familiar* freudianas eran muy diferentes (Lapierre y Aucouturier, 1980, 47-52): patriarcal, falocrática, autoritaria: madre fusional, padre como ley (poder, saber). Por ello, actualmente se desvanece el Edipo freudiano (48): la fusión y separación se dan con respecto al padre y a la madre; el inconsciente es muy diferente (52); las consecuencias en el papel del padre y de la madre, de la condición de la mujer y de la sexualidad, del Edipo etc, provocan diferencias en cuanto a los fantasmas derivados de la familia;
- La Psicomotricidad no versa sobre el discurso sobre el cuerpo, sino que es *el mismo cuerpo* (tonicidad): «Nuestra experiencia es completamente diferente a la de Freud y de los psicoanalistas clásicos. Nosotros no trabajamos a nivel del discurso sobre el cuerpo, sino al nivel del mismo cuerpo, en la espontaneidad primitiva de sus reacciones (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22, 64). Es la diferencia radical; el psicoanálisis, mediante la palabra y la racionalización, incide en lo tónico-emocional para tornar a la racionalidad. La Psicomotricidad parte del cuerpo: «el actuar simboliza los deseos más profundos» (1977, 136-137; 1980, 91). Se centra en el simbolismo directo del actuar (1980, 72); no en la verbalización y en el pensamiento consciente (64, 72).
- No admiten la identificación freudiana (Lapierre y Aucouturier, 1977, 82).
- En el niño puede modificarse el inconsciente poniendo de nuevo en juego los mismos procesos sensorio-emocionales que han elaborado los fantasmas, sin pasar por la interpretación consciente (Lapierre y Aucouturier, 1980, 64).
- *Rechazo del transfert*: (ver después).

- *Noción de transfert freudiano en PMA*: Empinet (en Aucouturier y otros, 1985, 40-43), lo entiende como repetición de representaciones y emociones de vivencias del pasado a situaciones presentes, a la relación con el analista; lo que implica carga emocional y representaciones. El psicoanalista ayuda a tomar conciencia de ello, a analizarlo. La persona del psicoanalista es un espejo más o menos fijo; en él se proyecta la imagen del analizado, que ha de des-construir y hacer consciente esa imagen por el análisis, por la interpretación. La actitud de «benévola neutralidad» del psicoanalista favorece la relación transferencial. Subyace al *transfert* la «compulsión de repetición» (Freud): la emoción y el comportamiento ante los objetos, situaciones, personas actuales reciben su sentido, inconscientemente, del pasado; son reproducciones de lo vivido anteriormente.
- *En la última obra de Aucouturier*, se expresa su conversión del psicoanálisis (1985, 20) a posiciones rogerianas. Así, dicen, el *transfert* desaparece ante la «actitud de comprensión» rogeriana; la actitud es lo determinante; los materiales diversos de la sala hacen que el *transfert* no pueda cristalizar en una persona; además, a diferencia de M. Klein, el psicomotricista no da al niño la interpretación (A. Freud no lo hacía). Para diferenciar su Psicomotricidad de la orientación rogeriana y la analítica, Aucouturier configura una formación específica para el terapeuta psicomotriz: «el análisis psicomotriz» (117), centrado en la *expresividad psicomotriz* (118). En las sesiones mensuales de control al psicomotricista a lo largo de un año (114-115), se analizan los parámetros de la expresividad psicomotriz del niño y del psicomotricista, «por medio del movimiento, la tonicidad, la mirada, la voz, los desplazamientos, la utilización del material, y, eventualmente, por medio del lenguaje asociado a la expresividad psicomotriz» (118). El mismo Rogers transitará de la Psicoterapia centrada en el cliente hacia la Enseñanza centrada en el alumno, en la enésima versión del paidocentrismo rousseauiano. El psicomotricista «no interviene sobre el sentido profundo de estas manifestaciones, sino sobre las manifestaciones mismas» (213).

### c) Diferencias entre Lapierre y Aucouturier.

Las diferencias no son de gran consideración (ver «Lapierre y Aucouturier ¿en qué sentido? Práctica educativa», de próxima aparición).

## 3.3.- Reflexiones sobre PMA y Psicoanálisis desde la PMI

### 3.3.1.- La PMA es una psicomotricidad de base psicoanalítica

A pesar de la opinión de Lapierre y Aucouturier, el pensamiento de fondo y la *praxis* derivada de él no parecen corroborar la superación del psicoanálisis. Ya en «*Simbología del movimiento*» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 21-22) la liquidación del *transfert* es debida a que el niño actúa espontáneamente, a que el psicomotricista no actúa ni expresa deseo ni juicio; se produce mediante la «acción del comportamiento psicomotor», no mediante la palabra, y gracias a la actitud empática del educador. No hay pues un cambio significativo en la postura ulterior de Aucouturier.

Aparte de lo dicho en 3.2.a, se puede señalar:

- *Terminología y contenidos psicoanalíticos*: se tratan producciones fantasmáticas (Aucouturier y otros, 1985, 213 y ss.). Otros contenidos son: la comunica-

ción como deseo de captar al otro, la creación como voluntad de poder (198), la inmovilidad relacionada con la angustia difusa, con el fantasma de muerte (Lapierre y Aucouturier, 1980, 74); o la concepción del padre como «objeto», que está escindido en «padre u objeto malo», que el niño puede proyectar sobre el soporte del reeducador a quien puede exorcizar sin culpabilidad: «padre u objeto bueno», que puede ser interiorizado y aceptado (Aucouturier y otros, 1985, 99).

- *La Psicomotricidad, dicen, es una vía de acceso* al inconsciente, más rápida y segura, según Lapierre y Aucouturier; en realidad, pues, una metodología corporal, propia; una metodología de fundamentación psicoanalítica.
- *Interpretación psicoanalítica de la realidad*: corresponde al reeducador, «responder al sentido de la demanda profunda» (Aucouturier y otros, 1985, 98); «percibir, más allá del acto mismo, su significación profunda» (98) (tras la agresión, quizá se expresa una demanda de afecto (100). Tiene fe en el componente interpretativo psicoanalítico: la evolución positiva en la conducta agresora se debe a la aceptación de la misma (percibida como expresión de queja, llamada, salida de tensiones etc.) sin culpabilizarla (203); se desculpabiliza la agresión, no se la condena (202-203). Ante la agresión, al psicomotricista, para no romper la relación, le conviene pensar que no va contra su persona, y derivarla hacia otras áreas: juego, otros soportes simbólicos comunicativos, etc. (203 y ss.).
- *Sentido psicoanalítico de la actuación psicomotriz*: ser compañero simbólico es una de las tres funciones básicas del psicomotricista (Aucouturier y otros, 1985, 99); requiere al reeducador captar el sentido simbólico de lo que hace el niño, y para ello captar su demanda, que es de orden fantasmático (99 y ss.). Baste el ejemplo de la agresividad: se trata de limitarla sin ahogarla (198), como quería Freud (y como aconsejaría un cierto sentido común); el psicomotricista «acepta las agresiones del niño porque las comprende y sabe manipularlas» (195, 198): «el niño manipula, empuja, agrede al psicomotricista con el gesto, el objeto o el lenguaje; el adulto puede ser inmovilizado, atado, sepultado...» (215).
- *Formación psicoanalítica del psicomotricista*: «es evidente que para analizar con seriedad la «demanda profunda», es indispensable una comprensión de la psicología proyectiva» (Aucouturier y otros, 1985, 108). «La perspectiva analítica es particularmente interesante para situarse emocional e intelectualmente frente a las propias particularidades y resistencias» (113); el psicoanálisis es un medio pertinente para el psicomotricista que es compañero simbólico (116); (si le llaman «padre», no lo acepta).
- *Sentido psicoanalítico*. Tras el análisis psicomotor de quien se forma para terapeuta psicomotriz, se propone, al final, una hipótesis sobre el significado de lo observado (Aucouturier y otros, 1985, 119), hipótesis enmarcada en la psicología dinámica.

Por lo demás, no falta, como sobre otros temas, la afirmación ajustada, la precisión expositiva: el interés de la psicología dinámica para la Psicomotricidad, etc.

No es fácil negar el núcleo psicoanalítico de la PMA. En general se podría decir que el campo, el área, donde toda la interpretación y la acción de sentido psicoanalítico

se llevan a cabo es la expresividad psicomotriz. En las sesiones mensuales de control al psicomotricista a lo largo de un año (Aucouturier y otros, 1985, 114-115) se analizan los parámetros de la expresividad psicomotriz del niño y del psicomotricista, «por medio del movimiento, la tonicidad, la mirada, la voz, los desplazamientos, la utilización del material, y, eventualmente, por medio del lenguaje asociado a la expresividad psicomotriz» (118); y su sentido se basa en el Psicoanálisis. Por lo tanto, se trata de una psicomotricidad de orientación psicoanalítica; o, en algún sentido, de un psicoanálisis con metodología psicomotriz. En esencia:

- a) *Se capta e interpreta la realidad en clave psicoanalítica.*
- b) *La acción terapéutica es consecuencia directa de la interpretación psicoanalítica.*
- c) *Los procedimientos son psicomotores.*

### 3.3.2.- Cuestionamientos

- a) Chirría la disonancia entre la habitual proclama de la *superación del síntoma* para llegar a la causa y la afirmación transcrita: el psicomotricista «no interviene sobre el sentido profundo de estas manifestaciones, sino sobre las manifestaciones mismas» (Aucouturier y otros, 1985, 213). ¡Las manifestaciones son los síntomas! En realidad, e intentando deshacer el entuerto, se podría decir que el propósito es no actuar sobre el síntoma; se actúa sobre las manifestaciones, no como síntomas; sobre las manifestaciones «verdaderas», no sintomáticas: ¿una paradoja vacía? En todo caso, se actúa sobre las manifestaciones en clave psicoanalítica.
- b) *Transfert*: su liquidación debido a que el niño actúa espontáneamente, a que el psicomotricista no actúa, a que no expresa deseo ni juicio ¿pueden liquidar el *transfert*? ¿No sucede, por el contrario, que la inseguridad que el niño o el adulto sienten ante esa situación abierta agudiza el *transfert*? Mientras hay alguien delante habrá *transfert*, más si éste está investido de autoridad; y la autoridad en modo alguno desaparece en quien utiliza la actividad espontánea como metodología (como medio para); más bien aumenta: despoja de defensas, arrebatada los puntos de referencia, juega al gato y al ratón con el niño o el adulto, succiona la voluntad sin consentimiento, se le introduce a traición en el campo donde se siente inerte, donde puede ser manipulado sin contestación. Quien se inscribe en esta mentalidad haciendo el papel de gato, podría pensar que la reacción de inseguridad no expresa tanto, desamparo ante la ausencia del padre simbólico, cuanto defensa ante el superpadre, simulacro de padre eterno. El interviniente, al menos el adulto, ante esa situación, puede jugar sin más, vivir agobios agudos y culpabilizantes, entregarse sin prevenciones, o decir: «mequetrefillo: voy a jugar» o «vete al cuerno, aprendiz de psicoanalista». Y el *transfert* lucirá nítido tras estas cuatro actitudes. Por otro lado, el *transfert*, en psicoanálisis, es el gran recurso, el campo de trabajo; lo que hay que reelaborar, no el blanco a liquidar.
- c) Llama aún más la atención *la concepción de fantasma* en Lapierre y Aucouturier: el fantasma de devoración se liquida en dos sesiones para siempre, y con la «seguridad» habitual dicen Lapierre y Aucouturier: si no ha sucedido así es porque «el animador» no ha actuado adecuadamente (1980, 17). No parece compaginarse esto con el carácter recurrente del fantasma.

- d) Que la *represión exterior sea causa de los problemas psíquicos*: (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11); es una tesis que Freud superó en la segunda parte de su producción.
- e) Aceptar la agresión física plantea cuestionamientos serios; uno de ellos, la reafirmación del fantasma. Y es, en la práctica, en una situación educativa real (un educador para 25 niños), difícilmente controlable.
- f) *Respecto al recurso a Rogers*:
- La relación puede constituir el núcleo del sistema *de actitudes* del psicomotricista, como de cualquier otro profesional en múltiples disciplinas; no da ninguna peculiaridad a la Psicomotricidad;
  - El espejo móvil, tal como lo presentan Aucouturier/Empinet, difícilmente puede considerarse un recurso sólido para superar los inconvenientes del *transfert*; y, en el conjunto de su producción, no parece constituir el núcleo de la visión de la realidad sobre el niño, ni de su *praxis* terapéutica, fuertemente manipuladora a partir de una forma inicial de espontaneidad;
  - *La superación del Psicoanálisis mediante Rogers*, no es ninguna novedad, tal como se pretende en la última obra de Aucouturier (1985). Rogers está presente desde el primer momento (Aucouturier y Lapierre, 1977, 17). El análisis muy atento de la terapia rogeriana que dice haber hecho Empinet (Aucouturier, 1985, 40), no se traduce en aportaciones de interés ni en novedad alguna sobre lo ya aportado por Lapierre y Aucouturier.
  - En cuanto a la *peculiaridad del recurso a Rogers en general*, se usurpan las aportaciones de un autor como si fueran propiedad específica de la Psicomotricidad, o como si le proporcionara alguna peculiaridad. Rogers (como Freud, o Piaget o Wallon, también considerados como «propios») es patrimonio multidisciplinar; no puede considerarse peculiaridad del campo de la Psicomotricidad. Todo tipo de psicomotricidad resalta la importancia de la relación de calidad: diálogo tónico, empatía tónica, positividad radical de la persona (escucha, descentramiento, etc.); mediante el cuerpo/movimiento (Psicomotricidad en general), o con el matiz tónico (PMA)... En todo caso, Rogers liberaría a la Psicomotricidad de la dependencia del Psicoanálisis, pero no le daría ninguna peculiaridad, y quizá, podría hacerle dependiente de Rogers.
- g) *El balance psicomotor de Vayer y Le Boulch*, duramente criticado por Lapierre y Aucouturier (1977, 14), no implica necesariamente partir del déficit. La intención de quien realiza el balance psicomotor puede ser encontrar aspectos positivos en un niño con déficit, aparte de tener un acercamiento inicial a la realidad deficitaria del niño.

La Psicomotricidad ha de enmarcarse en un *horizonte más amplio*. En concreto, la terapia psicomotriz ha de contemplar la posibilidad de ampliar el campo teórico y práctico otros sistemas conceptuales posibles: terapia de conducta: desensibilización sistemática (Wolpe), entrenamiento asertivo, biofeedback, etc.; psicoterapias humanistas y existenciales: análisis existencial (Laing), psicología del ser (Maslow), psicoterapia centrada en el cliente (Rogers), bioenergética (Lowen), psicoterapia gestáltica (Perls); psicoterapias cognitivas: constructos personales (Kelly), racional-emotiva (Ellis), cognitiva (Beck); modelos sistémicos de psicoterapia: interaccional (Bateson), estruc-



tural (Minuchin), sistémica, ecosistémica; eclecticismo e integración (Lazarus, Grindler y Bandler), PCA; tendencias más actuales: constructivismo, cibernética de segundo orden, sistemas autopoyéticos, sistemas de la complejidad, orientación narrativas. El psicoanálisis es uno de los posibles marcos conceptuales para la Psicomotricidad, no el único, como quieren Lapierre y Aucouturier. El monismo psicoanalítico que predicen Lapierre y Aucouturier es una limitación y una rémora.

- h) Conviene *delimitar el campo* de actuación de la terapia psicomotriz. Las neurosis, en cuanto afecciones sin lesión cerebral, aunque con expresiones somáticas, fueron el campo propio del Psicoanálisis, como originariamente lo entendió Freud ¿También los trastornos más graves forman parte del campo de acción de la terapia psicomotriz? Si fuera así, y si se desea enmarcar la terapia psicomotriz, como una de sus posibles modalidades, en el Psicoanálisis, ¿convendría que olvidase por completo la ayuda de psicofármacos?
- i) Por fin, es imprescindible, una formación sólida, muy sólida, a todos los niveles, en quien se dedique a la terapia psicomotriz de fundamentación psicoanalítica, en la que no debiera faltar el análisis personal (Bofill/Tizón, 1994, 243). Sirva como mero ejemplo una cita de F. Claramunt «Como tratamiento de ciertos trastornos, las enfermedades nerviosas sin lesiones del cerebro (las neurosis), sigue mostrándose útil en manos de terapeutas sensatos, aplicado a pacientes en los que esté verdaderamente indicado» (en Vallejo-Najera, 1991, 676-677).

### **Conclusión:**

1. Se podría decir que la psicomotricidad que Lapierre y Aucouturier proponen es un *método específico* de actuación psicomotriz y de formación de terapeutas de psicomotricidad; pero que *el sentido es de orden analítico. Los procedimientos varían: la palabra o la expresividad psicomotriz. El sentido, no:* captación e interpretación de la realidad, actuación y valoración de los resultados.
2. Los aspectos indicados, más la complejidad del ámbito de la psicología dinámica, en concreto la psicoanalítica; y el carácter de reflexión personal, idiosincrásica, de las obras de Lapierre y Aucouturier, entre otros aspectos, pueden provocar insatisfacción y aún malestar en quien busca anclajes nocionales, y no sólo práctica; fundamentación y sistematización de la práctica, más allá de la pirotecnia, del contraste llamativo, de la radicalidad chocante, de la frase transgresora, la unilateralidad resultona; en quien pretende autonomía más que devoción. En este sentido conviene:
  - 2.1. no partir, como fundamentación conceptual, de Lapierre y Aucouturier para realizar su Psicomotricidad terapéutica; se requiere una formación previa sólida en psicología y pedagogía dinámicas; como no conviene hacer Psicomotricidad pedagógica sin una sólida fundamentación pedagógica;
  - 2.2. diferenciar fundamentación conceptual, base epistemológica, sistematización teórica, etc., frágiles en Lapierre y Aucouturier, y capacidad de realización: intuición, fluidez relacional, facilidad para comunicar (y para vender); o su aportación fundamental a la *práctica psicomotriz* de una



nueva perspectiva centrada en las dimensiones relacional, afectiva y fantasmática de la persona, radicadas en la motricidad tónica y en la motricidad espontánea. En concreto, en Aucouturier, sus aportaciones a la organización del proceso de formación personal, sistema de actitudes, panoplia de procedimientos, etc., donde las aportaciones son el punto fuerte, como después de todo, el mismo Aucouturier reconoce (1985, 282).

3. En cuanto a la relación del Psicoanálisis con la *Psicomotricidad educativa* la posición de la PMI se puede resumir:

- el psicoanálisis ilumina y complementa la pedagogía psicomotriz, principalmente en las dimensiones afectiva y fantasmática de la persona;
- el educador contempla y trabaja el inconsciente, pero no con la técnica ni en el marco conceptual del psicoanálisis. Atiende a comportamientos y reacciones tanto del niño como propias del educador, de uno mismo; percibe en todos ellos componentes no conscientes, y trata de encauzarlos adecuadamente;
- no acepta la agresividad física, aunque perciba el sentido en que lo defienden Lapierre y Aucouturier. La aceptación de la agresión no extrema puede tener su campo en la terapia, no en psicomotricidad educativa;
- el educador psicomotriz no pretende ni puede desvelar el origen del fantasma (superación del síntoma); percibe, en la totalidad del movimiento, manifestaciones afectivas profundas, y responde actuando mediante procedimientos pedagógicos. No fracciona síntoma y causa. El síntoma no sólo expresa enmascaradamente una causa, sino que es parte integrante de ella, sea ésta cual fuere. No se fractura la unidad funcional causa/síntoma. El síntoma puede ocultar, más que desvelar, su causa precisa. La PMI no pretende llegar a la causa «verdadera» de la que habla el psicoanálisis; contempla y trata el síntoma y su *causa genérica*: la carencia de fusión y/o de identidad, sean cuales fueren sus raíces profundas, ocultas, distorsionadas, cultivando la presencia afectiva y la firme claridad normativa;
- contempla y trata la totalidad del movimiento, y en ella, la totalidad de las dimensiones de la persona, y trabaja en conseguir un equilibrio entre los aspectos varios del movimiento y las diversas dimensiones de la persona;
- respecto al *transfert* y al *contratransfert*, los cree inevitables, y trata de percibirlos y trabajarlos en alguna al menos de sus manifestaciones afectivas y relacionales, las más superficiales;
- se adscribe a un paradigma multidisciplinar, paradigma de la complejidad, enriquecido por los autores que tienen voz sólida en cada una de las dimensiones de la persona.

Se debe a Lapierre y Aucouturier la apertura de la dimensión afectiva y fantasmática a la Psicomotricidad; la elaboración de un conjunto de procedimientos para contemplarlas y tratarlas; y la apertura de cauces para trabajar esas dimensiones en la persona del educador. Es el gran legado de Lapierre y Aucouturier.

#### 4.- NUCLEO EPISTEMOLÓGICO

El tema se ha tratado en los números 55 y 68-69 de la revista «Psicomotricidad» (Madrid, CITAP). Aquí se centra la atención en Lapierre y Aucouturier, en el marco comparativo de todo el artículo.

La Psicomotricidad actúa en el campo del movimiento y/o del cuerpo. Este consenso entre psicomotricistas entraña diferencias radicales que conviene dilucidar.

##### 4.1.- Cuerpo y movimiento en PMC

###### 4.1.1.- Movimiento y PMC

- a) *La Psicomotricidad se centra en el movimiento* (por medio del movimiento) (Le Boulch, 1981, 11, 17-18, 28, 35-36); es una educación por el movimiento (Picq y Vayer, 1977, 10-11, 270).
- b) *Se considera la totalidad del movimiento*, al menos en los enunciados: «el movimiento humano en todas sus dimensiones» (Le Boulch, 1981, 17; Picq y Vayer, 1977, 209); «los distintos dominios de la motricidad y psicomotricidad están firmemente ligados, son inseparables». Así se intenta en cada lección (Picq y Vayer, 1977, 209). El método psicocinético es un «medio educativo fundamental» para niños hasta 12 años (Le Boulch, 1981, 18). La psicocinética «utiliza el movimiento humano en todas sus dimensiones» (17).  
*El movimiento es un «medio educativo fundamental»* (Le Boulch, 1981, 11); lo central: «la Educación por el movimiento» (título de Le Boulch, 1981);
- c) *Tipos contemplados de movimiento*: conductas motrices de base, neuromotrices, perceptivo-motrices (Picq y Vayer, 1977, 12); motricidad y esquema corporal, conocimiento y relación (afectividad) (9-16). El tono se trabaja mediante movimientos segmentarios guiados: físicamente, por otro niño, por la palabra (51-5); y mediante «situaciones de decontracción y movilizaciones segmentarias» (Vayer, 1985, 63).
- d) En realidad, la práctica educativa, *se centra en la motricidad de dominio y de control* (Picq y Vayer, 1977, 9, 12, 41, 112-216; Le Boulch, 1981, 38-46). Y el movimiento se concibe como *medio*.

###### 4.1.2.- Cuerpo y PMC (Vayer)

Vayer trata el tema con amplitud, al menos relativa, en las dos obras que aquí se estudian. Señala la «extrema ambigüedad» (Vayer, 1972, 17-18) de los conceptos referentes al cuerpo e intenta aclararlos.

- a) La Psicomotricidad se centra en el cuerpo (por medio del cuerpo). Es «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1; 1973, 2, 31, 36, 188-272). Las alusiones son continuas: «La educación es un diálogo y el primer diálogo es un diálogo corporal» (1985, 201). La educación corporal es la base de la educación del niño joven, la educación del Yo corporal.
- b) Da importancia central al Yo corporal (Vayer, 1985, 10), referido al Esquema Corporal (48), al conocimiento del cuerpo (Vayer, 1985, 59). En su obra posterior, aunque cercana (1973), enuncia una diferencia entre Yo corporal y esquema corporal, diferencia que no queda reflejada en las definiciones que da de ambos conceptos (18-19), ni en el uso que de ellos hace (272-273).

- c) La primera expresión es corporal (Vayer, 1973, 58); todo es expresión corporal en el niño joven.

Para Vayer, pues, el campo de acción de la Psicomotricidad es el cuerpo, considerado *como medio*.

*El esquema corporal como modelo conceptual:* Sea el cuerpo o el movimiento el campo de acción de la Psicomotricidad, todos los autores de la PMC están de acuerdo en nuclearla en torno al Esquema Corporal: «la educación del Esquema Corporal es la clave de toda la educación psicomotriz» (Vayer, 1973, 176); núcleo fundamental (272-273; Le Boulch 1981, 87-191; Picq y Vayer, 1977, 13 y ss y 42-164; Vayer, 1985, 10 y ss.)

- d) En nota a pie de página (Vayer, 1985, 134), dice: Hay dos aspectos en el Yo corporal: la imagen del cuerpo ligada a la motilidad y al conocimiento, y el tono relacionado con la actividad postural y la afectividad. Es la consabida inclusión de la postura equilibrada, postura mental que no se traduce en las sesiones de psicomotricidad.

*En resumen,* Picq y Vayer, y Le Boulch centran el campo de acción de la Psicomotricidad en el movimiento; Vayer, tras su obra con Picq, en el cuerpo. Ambas posturas adoptan como marco nocional el Esquema Corporal, y privilegian el movimiento de dominio y control, concebido como *medio*.

### **Opinión sobre cuerpo y movimiento en la PMC:**

- a) *Respecto a la concepción de cuerpo de Vayer:* el tema entra de lleno en el ámbito de la filosofía, y habrá que diferenciar los planos. Hay que superar el «pancorporalismo». Vayer dice: previamente a la distinción sujeto/objeto, «la consciencia es el cuerpo» (Vayer, 1973, 22, citando a Zazzo). En realidad, no existe consciencia. La consciencia significa la aparición de la psique, irreductible al cuerpo aunque sea corpórea. El concepto «yo corporal» puede ser válido como intento imposible de expresar la unidad psique/cuerpo, no si reduce el yo a lo corporal. Sin entrar en este tema central de la filosofía occidental, la naturaleza de la mente, es abusivo llamar cuerpo a la mente humana, y contradictorio en nuestra cultura occidental. Dejando de lado el tema de la espiritualidad, transcendencia e inmortalidad o no del alma (espiritualismo), tampoco el «materialismo», el inmanentismo filosófico, puede entremezclarse con el plano epistemológico del campo propio de la Psicomotricidad. Es una simplificación reduccionista, y una mixtura incompatible. Aparece en Zazzo, Vayer y otros psicomotricistas, y queda reflejada en la opinión de P. Arnaiz (1986, 9).
- b) *Respecto al tema cuerpo y/o movimiento:* ver «Elementos para una noción de Psicomotricidad de integración (PMI)» (Muniáin, 2001).

Por otro lado, no se puede negar la transcendencia de la psique humana respecto a todo lo corpóreo no humano. Una incursión en Zubiri (corporeidad anímica, o su posible correlativo: animidad corpórea) podría solucionar el tema, al menos verbalmente. Pero la Filosofía y los filósofos son entidades alienígenas en el microcosmos psicomotriz. La Filosofía fundamenta la Psicomotricidad como cosmovisión ineludible de la época, de profundo influjo social y vital, pero no como reflexión sistemática. En todo caso la filosofía fundamenta valores, cultivables en Psicomotricidad; no tiene por qué delimitar campos epistemológicos.

## 4.2.- Movimiento y PMA

Lapierre y Aucouturier hablan ante todo de cuerpo. Cuando se refieren a motricidad, resaltan el tono, o el movimiento espontáneo.

- a) *Movimiento tónico*: el cuerpo es, ante todo, tono. Y en torno al tono, la voz, mirada, postura, gesto...; la respuesta tónica, gestual, postural (Aucouturier y otros, 1985, 63). Se clasifican los estímulos usados por el terapeuta en estímulos por contacto y estímulos laberínticos (tónicos) (Aucouturier y otros, 1985, 177-178). Posteriormente se desarrolla este aspecto. Se habla de:
- b) *Empatía tónica* (Aucouturier y otros, 1985, 67): es la actitud propia del formador, junto a las de compañero simbólico y símbolo de ley; como primera condición para responder al sentido de la demanda: «la empatía tónica debe considerarse como la manera de ser fundamental del psicomotricista» (71).

La primera comunicación es de naturaleza tónica, regulada subcorticalmente (sistema arcaico, «animal»), inconsciente. Ligada al placer/displacer (sexualidad difusa de Freud); cargada, pues, afectivamente, propia de la fase inicial. Los modos siguientes de comunicación, corticalizados, son sus sustituciones, sublimaciones (Aucouturier y Lapierre, 1977, 37), y en ellos anida parte de aquel placer tónico. «Una de las ideas dominantes que animan nuestras intervenciones educativas, reeducativas o terapéuticas, es la de encontrar esa carga afectiva...» (38).

- c) *En la formación del educador*, dice Aucouturier (1985), se privilegia la apropiación del placer sensoriomotor, de naturaleza tónica primordialmente por sus actividades, con las que se cultiva (69). Se requiere vivir el ajuste tónico (70), la apertura tónica (70), la sintonía (fusionalidad), la ruptura tónica (71), la empatía tónica, y el nivel empático (263-265).
- d) *También aparece el movimiento espontáneo*: «Es sobre el origen y la evolución de ese movimiento espontáneo sobre lo que hace falta interrogarse y no sobre el «cuerpo», que acaso no sea, después de todo, más que un concepto filosófico, indefinible por otra parte en una perspectiva monista. Con esta fluidez permanente del movimiento es con lo que nosotros trabajamos y no con cuerpos estáticos» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 41). La congruencia con esta frase, que podría ser profundamente clarificadora, tendría que conducir a Lapierre y Aucouturier a centrar en el movimiento el campo de acción de la Psicomotricidad. Sin embargo, todo el libro habla del cuerpo: yo corporal, carencia del cuerpo, fantasmática corporal, placer corporal, complementariedad corporal, etc.; aparte de limitar la motricidad clónica al movimiento espontáneo.

## 4.3.- Cuerpo y PMA

El cuerpo es el núcleo de «Simbología del movimiento» y de «El cuerpo y el Inconsciente». El núcleo de la evolución de «El cuerpo y el inconsciente» respecto a las obras anteriores es «la introducción de un nuevo parámetro en la relación con el niño, y es el cuerpo del adulto» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 7); la posibilidad de tocar, agredir, amar; un nuevo camino, «que es el de la fantasmática corporal; el cuerpo del adulto en los fantasmas del niño, pero también el cuerpo del niño en los fantasmas del adulto» (8); se permite al niño «vivenciar su cuerpo en el plano pulsional, afectivo y fantasmático»; el niño lo hace espontáneamente si no hay

consignas y prohibiciones (11). Ya en «Simbología del movimiento», la postura estaba clara: «Nuestro punto de partida es en esencia diferente, ya que nosotros partimos del cuerpo, cuando éste actúa en una relación directa con los objetos, los sonidos, el espacio y los demás». (1977, 136). En este marco claro sobre la centralidad del cuerpo «florece» la polisemia corporal, el «pancorporalismo» e, incluso, el monismo corporal.

#### 4.3.1.- «Pancorporalismo»

- a) *Cuerpo pluriforme*: se habla de «cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 59); cuerpo social: el de un personaje social (68); cuerpo anatómico y fisiológico (1977b, 3-4), etc.
- b) *Cuerpo cognitivo*: se alude a él en Lapierre y Aucouturier (1977b, 19); relacionan, en parte, cuerpo con *conocimiento*; hablan de cuerpo, de vivencia corporal (IX), de vivir el cuerpo (4), de organizar el mundo a partir del cuerpo (5-6); de yo corporal (6) (también yo motriz), de captación y expresión de nociones a través del cuerpo (8).
- c) *Cuerpo erógeno*: desde *Simbología del movimiento*, fijan la atención en el «cuerpo erógeno»: pulsiones, deseos primitivos, inconscientes; en «reencontrar el cuerpo y el movimiento en toda su significación afectiva» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 9).

El cuerpo «es, ante todo, lugar de placer y de displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente, tanto o más que del consciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11).

- d) *Cuerpo y motricidad tónica*: la emocionalidad corporal, tónico-emocional, (Aucouturier y otros, 1985, 47), permite colocarse ante el niño descentradamente; corporeidad que equivale a tono (47-48)
- e) *Cuerpo y relación*: el contacto corporal «es para nosotros la base de la autenticidad de la persona y de la relación» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 38).
- f) *Cuerpo y vida fantasmática*:
  - la fantasmática corporal, es el tema fuerte del libro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 62, etc.);
  - la fantasmática original (fusión, espacio fusional, etc.) «es una fantasmática corporal» (40);
- g) *Cuerpo y reeducación*: la reeducación es corporal: «esa remodelación (de la personalidad) no puede hacerse si no es a partir de situaciones realmente vivenciadas a nivel del cuerpo, no según procesos intelectuales, sino *poniendo en juego los mismos procesos «sensorio-emocionales» que han presidido la elaboración de esa fantasmática»* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 64). El fantasma originario es la carencia de cuerpo (54-55).
- h) *Cuerpo y terapéutica*: el gran mérito de la Psicomotricidad «ha consistido en reunir prácticas diversas en las que se reconoce al cuerpo como una vía primordial en el tratamiento de determinados trastornos de la personalidad» (Aucouturier y otros, 1985, 282).



- i) *Cuerpo y formación*: el terapeuta psicomotriz se forma por vía corporal, asimilada por medio del movimiento y por su componente tónico (situaciones primeras no verbales): placer del movimiento, etc. (Aucouturier y otros, 1985, 59-60).
- j) *Cuerpo del terapeuta*: el cuerpo del terapeuta está a disposición del niño de modo activo: «se convierte en lo que quiere el niño hacer», respondiendo tónicamente a sus deseos profundos. «El cuerpo del terapeuta es siempre el sustituto simbólico del cuerpo de la madre o del padre (alternativa o simultáneamente). Debe responder a la imagen fantasmática que tiene el niño» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

### **Sentido del cuerpo en Lapierre y Aucouturier**

En realidad cuando Lapierre y Aucouturier hablan de cuerpo, *están refiriéndose ante todo al tono*: el tono se relaciona con el cuerpo (Aucouturier y otros, 1985, 47-8). El cuerpo en realidad se expresa en lo tónico/afectivo y tónico/emocional (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149):

- se da prevalencia a lo tónico en lo corporal (Aucouturier y Lapierre, 1977, 37);
- se habla de contacto con el cuerpo, de alejamiento de él, de diálogo corporal o intercambios corporales (43): mediante el tono, contacto tónico, gesto, postura, gateo (40 y ss.);
- «partimos del cuerpo», dicen Lapierre y Aucouturier (1977, 136), pero se refieren al gesto, al movimiento, al actuar (137);
- se concibe al cuerpo «como receptor y emisor de mensajes tónicos» (1980, 4);
- sus mensajes tónicos están «relacionados con la fantasmática personal del reeducador» (4);
- el abordaje corporal es en realidad tónico/corporal (94-102). El intercambio entre dos cuerpos es la relación tónica, y el aspecto básico de la comunicación son «las modulaciones tónicas (vinculadas a la subcorticalidad)» (80), más sentidas que comprendidas;
- el contacto corporal es tónico-afectivo (Aucouturier y otros, 1985, 264);
- el «hacer y su expresión tónico-emocional y tónico-afectiva es lo que se aprehende en lo corporal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149);
- en «nuestra especialidad», la formación incluye lo relacional y lo fantasmático, expresado en el trabajo por «atenuar o superar las resistencias tónicas», lo que permite «adaptarse a las necesidades tónicas del otro» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 4);
- en cuanto al nivel empático, «La categoría fundamental a tener en cuenta es la tonicidad» (Aucouturier y otros, 1985, 264);
- y en un texto clave, ya citado: tras referirse al cuerpo del terapeuta, dicen: «Debe hacerse tónicamente madre, tónicamente padre, tónicamente 'muerto' o tónicamente resistente, tónicamente lugar de acogida, lugar de seguri-

dad, tónicamente lugar a descubrir, lugar de angustia e incluso de miedo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

### **En síntesis**

La PMA se centra en el cuerpo afectivo y fantasmático, el cuerpo erógeno: es el objeto material de la Psicomotricidad. Ese cuerpo se expresa y se trabaja, ante todo, en la motricidad tónica; también en la motricidad clónica espontánea. Le Boulch lo sintetizaba así: «*La psicomotricidad se dirige, sobre todo, al cuerpo emocional como elemento de apoyo para las relaciones*»; mientras que la educación física se interesa por el movimiento «eficaz» (Le Boulch, 1997, 21).

Lapierre y Aucouturier también concretan una síntesis (1980, 9-12):

- el cuerpo en la escuela tradicional (Educación Física tradicional se entiende como instrumento dominado de lo racional (antiespontaneidad: reprimir emociones etc.), como cuerpo físico (agilidad, fuerza, destreza, resistencia, velocidad), como cuerpo orgánico (salud). Rechazo del cuerpo pulsional;
- cuerpo de la PMC: cuerpo como organización racional: como consciencia y control;
- cuerpo de la PMA: cuerpo pulsional, afectivo y fantasmático, lugar de placer y displacer.

### **Conclusión**

La Psicomotricidad surge como motricidad; motricidad psíquica (Dupré), y se transforma en cuerpo psíquico o imagen corporal, categoría en la que hoy prevalentemente se fundamenta (PMA dominante, y PMC de Vayer); solamente la PMC en la línea de Picq y Vayer y Le Boulch pervive como motricidad psíquica, en el marco del Esquema Corporal. La PMI se basa a este respecto en los siguientes supuestos, tesis y proposiciones:

1. Existe una colonización de la primacía del cuerpo, como mentalidad (cosmovisión), como vigencia social (usos y costumbres), etc., que se traslada a la Psicomotricidad.
2. Existe una invasión de las teorías de origen psicoanalítico sobre el cuerpo, preponderante entre los especialistas de Psicomotricidad, al menos como pátina.
3. En realidad, tras el término, bien sea en su significación vulgar, bien sea como cuerpo erógeno, el cuerpo de la Psicomotricidad afectiva (Lapierre y Aucouturier) es la dimensión tónica, postural, gestual del cuerpo; y el cuerpo de la PMC (Vayer) es el cuerpo del Esquema Corporal, y su dimensión de dominio y control motriz.
4. No es sólo cuestión de términos. Subyacen tendencias profundas de índole filosófica, reflejo de estados de opinión y de valoración sociales, y de visión de la realidad a través de paradigmas psicológicos polares.
5. No es trivial clarificar el campo de actuación de la Psicomotricidad. Mientras la Psicomotricidad se debata entre la motricidad tónica y la motricidad clónica; mientras naufrague en el magma nocional del cuerpo; mientras ni siquiera se plantee con seriedad su naturaleza epistemológica, no se afianzará como disciplina ni como profesión.

6. *La Psicomotricidad es la disciplina de la motricidad humana, del movimiento humano total, tónico y clónico; motricidad portadora de la totalidad de las dimensiones de la persona (sin entrar en la dimensión trascendental).*

#### 4.4.- Totalidad

Es básico clarificar las posturas de Lapierre y Aucouturier en relación al binomio totalidad/globalidad.

##### a) PMC y totalidad:

- El método psicocinético «emplea el movimiento humano como medio para educar la persona en todas sus dimensiones» (Le Boulch, 1981, 37; Vayer, 1973, 287-288); «abarca al ser total» (Le Boulch, 1981, 18);
- La educación y reeducación por el movimiento «es una educación del ser completo» (Picq y Vayer, 1977, 10). La reeducación psicomotriz es un todo: no por un lado reeducación de la postura, etc. (207); «una educación total del ser a través del movimiento» (270). «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1, 48, 149, 161). Para desarrollar la capacidad «debemos dirigirnos a la persona como totalidad» (Le Boulch, 1981, 20). La Filosofía de la Educación del método psicocinético «abarca al *ser total*» (18), «a la conducta de la totalidad de la persona». Sus objetivos son favorecer el desarrollo respecto a sí, a la conducta y a la sociedad (18); mejorar la vida profunda, la preparación para el ocio, la moralidad y la sociedad, para la autonomía y para la responsabilidad social. Su finalidad es «la formación *global* del ser mediante un desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales» (36). Así se prevendrá la inadaptación escolar (dislexia, disgrafía, disortografía) (36). La totalidad es un principio básico común.

##### b) PMA y totalidad:

- En toda reeducación... «es necesario dirigirse a la personalidad total del niño» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22); adoptan un «enfoque educativo total», no sistemático, específico, centrado en el déficit, en el síntoma (Aucouturier y Lapierre, 1977, 17).
- «La definición (de PM) puede recubrir todos estos aspectos»: lo motor, el pensamiento, la fantasía, la acción; «Las querellas son vanas» (Aucouturier, 1980, 59). «Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista quiere uno situarse» (59). Así: el cuerpo instrumental, lo cognitivo/volitivo (motricidad voluntaria); lo tónico involuntario (afectivo, inconsciente, etc.), lo fantasmático. «Nosotros no podemos hacer la «síntesis unificadora», debido «al estado actual de nuestros conocimientos» (60). El presente no es un trabajo de síntesis (60).

#### 4.5.- Globalidad

##### a) PMC y globalidad:

- La PMC da *sentidos varios a la globalidad*: como *vivencia*: lo vivido es una experiencia global: hay que partir de ella en educación infantil; como *noción de educación*: (Vayer, 1985, 60); como *noción de Psicomotricidad*: «Es en esencia una forma de abordar globalmente al niño y sus proble-

mas» (201); como *clasificación* didáctica: ejercicios globales y situaciones particulares (Le Boulch, 1981, 37); como *visión del niño*, y de la acción educativa sobre él (Vayer, 1973, 270); como *unidad educativa* entre educación y reeducación (1); como *concepción del aprendizaje*: «El aprendizaje global es de capital importancia hasta los 11-12 años» (Le Boulch, 1981, 49); como *estadio de desarrollo*: de 2-5 años estadio global y sincrético»: tras los 5 años, de diferenciación y análisis (Vayer, 1985, 12); como *educación escolar*: la primera educación es una educación global (20); como *concepción de la reeducación*: acción sobre todas las áreas posibles (1973, 270); como *reeducación*: «todo se encadena de una forma armónica llegándose obligatoriamente a una concepción global de la reeducación» (Picq y Vayer, 1977, 11); como *acción conjunta* sobre el niño de todos los especialistas en reeducación (Vayer, 1973, 270).

- *Globalidad como unidad psicosomática*: existe correlación entre motricidad y psiquismo, (Picq y Vayer, 1977, 5-9; Vayer, 1985, 10): paralelismo entre debilidad mental y debilidad motriz (Dupré, Picq y Vayer, 1977, 5), unidad psicobiológica (10), o supresión de la dualidad psicosomática (12). La noción de unidad y globalidad de la persona humana ha guiado todo el libro (Vayer, 1985, 161). Se piensa en términos de unidad y globalidad de la persona, más en la primera infancia; se rechaza el dualismo actividad física-actividad cognitiva (9). Se accede a una «Concepción global y coherente de la reeducación» gracias a la supresión de la dualidad psique-soma (Picq y Vayer, 1977, 12).
- *Globalidad como totalidad*: se profesa una «concepción global de la reeducación»: percepción del cuerpo, organización del Esquema Corporal, equilibrio, organización espacial, etc.; todo se encadena: no tiene sentido aislar gimnasia correctiva, respiración, ritmo, etc. (Picq y Vayer, 1977, 11). Educación global es «la que implica la participación de todo el ser» (Vayer, 1985, 36); son inseparables actividad corporal, aspecto funcional, desarrollo del Yo y conocimiento (9-10).
- *Globalidad como núcleo/definición de Psicomotricidad*: «Este trabajo no es de ningún modo un método de educación o reeducación»: es en esencia una *forma de abordar globalmente al niño y sus problemas*» (Vayer, 1985, 202).
- *Otras acepciones: aprendizaje global*: el de tanteo experimental (Le Boulch, 1981, 49), etc.

b) PMA y globalidad:

Muchos especialistas en diversas disciplinas, dicen Lapierre y Aucouturier, proclaman un enfoque global, pero no lo llevan a la práctica (Aucouturier y otros, 1985, 22).

- b1. *Pluralidad de sentidos*: en una sola página (Aucouturier y otros, 1985, 22) aparecen las siguientes significaciones de globalidad: como *globalidad del ser humano*, unidad psicosomática, a partir de las ciencias (medicina psicosomática, psicología, psiquiatría); como *vivencia existencial* del niño; como *expresión propia* del niño; (como *acción propia del niño sobre el mundo*; como *actividad del psicomotricista*; como *característica de la psicomotrici-*

- dad de Aucouturier*; como *práctica psicomotriz* que unifica psique y soma; como *moda*, meramente propositiva (todas las disciplinas corporales dicen practicar un enfoque global); y en la siguiente página, aparecen otros dos sentidos: como una *filosofía del ser en el mundo*, y como una *utopía* e imposibilidad para el adulto. Otros significados: como *unidad del cuerpo* propio y del cuerpo del otro (Lapierre y Lapierre, 1982, 31); como *integración cognitiva* «a nivel de la persona global»; hay que realizar una *reeducación* «centrada exclusivamente en la persona global del niño, y no en la especificidad de sus manifestaciones» (Aucouturier y Lapierre, 1977, 96); la acción ha de dirigirse a la «*globalidad del aparato neural*»; se busca una *comunicación global*: no racional, sin lenguaje verbal, fusional, de unidad psicósomática» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 18); «hacia los 8 a 9 meses, en el momento del estadio del espejo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 36), aparece la identidad, y el cuerpo queda reunido en una *imagen global* (36);
- b2. *Centralidad de la globalidad*: «Hay, pues, que considerar al niño como un ser de globalidad» (Aucouturier y otros, 1985, 22). La globalidad caracteriza a la Psicomotricidad: «cuando hablamos de psicomotricidad, estamos considerando primordialmente la globalidad del ser humano» (22); (en ambos textos, la globalidad viene a equivaler a totalidad);
- b3. *Identificación de totalidad y globalidad*: la globalidad como superación del dualismo psique-soma (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 2) «Unidad y globalidad de la persona»: es el arranque de la fundamentación teórica de «Contrastes» (1977b); superación de la dicotomía mente-cuerpo. En la sala el niño expresa lo motriz, la personalidad, afectividad, capacidad de juego, representación.
- «La globalidad de la persona comprende también, aparte de sus dimensiones corporales, intelectuales y afectivas, su dimensión social primitiva, la que le liga a sus semejantes» (fondo simbólico común) (Lapierre y Aucouturier, 1977, 137).
  - «Cuando hablo de la globalidad del niño estoy hablando de respetar su sensomotricidad, su sensorialidad, su sexualidad, todo a la vez; estoy hablando de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos; hablo de respetar el tiempo del niño, su manera absolutamente original de ser y estar en el mundo, de vivirlo, de descubrirlo, de conocerlo todo a la vez» (Aucouturier y otros, 1985, 24). La identificación de totalidad y globalidad parece clara. Sin embargo, ese doble «todo a la vez», cuyo sentido aparecerá después, enturbia esta identificación.
- b4. *Globalidad equivalente a fusión* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 23): Es un aspecto importante. Clarificar estos conceptos (b4-b7), no sólo fundamenta la epistemología, sino que determina la práctica psicomotriz.
- «El medio líquido placentario... envuelve sin discontinuidad la totalidad, la globalidad de su cuerpo. Se trata pues de la «vivencia» de una sensación de globalidad fusional difusa e ilimitada» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22).



- Globalidad de 0 a 8 meses: «*La fusión a nivel corporal es un estado emocional muy profundo. En ese estado emocional hay unidad del ser, globalidad psicósomática*» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 52). La fusión es, pues, un estado de globalidad psicósomática, de indiferenciación (54); de unidad total: no hay división en uno mismo, ni separación con lo exterior; no hay «yo» (en tanto que separado del no yo) (54), ni el otro; «Hay una especie de confusión, o más bien de continuidad entre lo «interno» y lo «externo» (54); indiferenciación sujeto/objeto, significante/significado (Aucouturier y otros, 1985, 30). No hay necesidad de mediadores (lenguaje, gestos, objetos, producciones simbólicas: gráficas, plásticas, etc.); no hay comunicación. Acabado el período de fusión, y aparecido el yo (separación), esos mediadores son lazos de unión a distancia; pero sólo las emociones fuertes positivas o negativas producen la reunidad de la persona y la unión con el otro (aun física). La fusión uterina se rompe en el nacimiento, y surge el fantasma originario: la carencia de cuerpo.
  - «Esta globalidad...forma parte de su completud inconsciente, y la separación, la delimitación de un yo reducido a las dimensiones corporales va a crear también una carencia» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 54-55); separación que originará «*un deseo inconsciente de reencontrar esta fusión en un universo infinito del que somos un elemento no separado del todo*» (55).
  - En el estadio del espejo el cuerpo queda reunido en una imagen global» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 36);
  - La comunicación global es no racional, no posee lenguaje verbal; es fusional, de unidad psicósomática; el lenguaje y el pensamiento conceptual son una toma de distancia respecto al cuerpo y a la acción (Lapierre y Aucouturier, 1980, 189).
- b5. *Globalidad fusional equivalente a sensomotricidad:* (Aucouturier y otros, 1985, 24); estadio presimbólico, adualista (sin separación sujeto/objeto), de percepción inmediata, más vivir que sentir o experimentar (29).
- b6. *La fusión considerada como estadio evolutivo de privilegio de que goza el niño* (Aucouturier y otros, 1985, 22).
- b7. *El placer sensoriomotor retorno a la globalidad fusional:*
- la globalidad, tras la fase de fusión (0-8 meses), preverbal, preobjetual, ya no es posible (Aucouturier y otros, 1985, 23);
  - la globalidad se establece cuando surge el placer psicomotor, tónico y de dominio. Crea la «unidad» de lo sensorial y tónico-emocional (169);
  - el adulto puede intuir/vivir de alguna manera esa globalidad (29-30).

### **Posición de la PMI**

#### *1.- Concepto de desarrollo.*

No se intenta ahora analizar el pensamiento de Lapierre y Aucouturier sobre la evolución; se ha sintetizado una de ellas, especialmente importante en su psicomotricidad, y se señala alguna anotación general.

- 1.1.- El concepto de evolución es una cuestión previa al tema aquí tratado, pero lo implica. Se dan profusamente en los libros de Psicomotricidad visiones sobre el desarrollo, más en Lapierre y Aucouturier. Así en Vayer: «A partir de los cinco años pasa el niño del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir, de la actuación del cuerpo a la representación» (Vayer, 1985, 12). Lo trascendente, y potencialmente lo grave, de esas concepciones de desarrollo para el educador, es que no se trata de elucubraciones, ni de teoría abstracta, sino que se constituyen en fundamentación de la práctica educativa, que impulsa, por ejemplo, a la exclusividad de actividades globales en la sesión porque el niño es global. Sin embargo, en cada fase evolutiva anida con fuerza creciente el germen antitético de la siguiente. Esta característica elemental de los períodos evolutivos, se olvida con frecuencia. El psicomotricista de parvulario puede experimentar día a día la marea irresistible del niño hacia la diferenciación.
- 1.2.- Incluso en las sistematizaciones clásicas y más claras, como la de Piaget, sobre el desarrollo cognitivo (y sin entrar ahora en su vigencia), los mojones evolutivos centrales de 0 a 7 años (en torno a los dos años, y de 6 a 7), se perfilaban con nitidez; no tanto sus fases intermedias, principalmente entre 2 y 7 años. En este sentido, las diferencias en cuanto a la noción de globalidad a los 3, y a los 5 años, son radicales; apenas existe un nexo cuando atribuimos la globalidad a niños con esa diferencia de edad. La globalidad sin especificaciones apenas es más que una palabra en cuanto a contenido.
- 1.3.- Por otro lado, no sólo se ha de reflejar la característica de una fase evolutiva, sino su sentido. La globalidad no es un mineral; es un proceso humano hacia la desglobalización, en el que la globalidad adquiere todas las formas decrecientes, hasta apenas percibirse. La globalidad llena a los tres años, al iniciar P.5 es cuarto menguante, y al finalizarlo, apenas una huella de cuarto menguante. Y no es sólo que se apague; simultáneamente, la globalidad va adquiriendo características contrapuestas.

## 2.- ¿Globalidad como fusión o globalidad como totalidad?

Es un aspecto importante. Más que las restantes polisemias del término: globalidad como percepción de formas unitarias (psicología de la forma), como método didáctico (Decroly), como organización disciplinaria interrelacionada (interdisciplinariedad), como enfoque globalizador en la organización de los contenidos de enseñanza/aprendizaje, como sinónimo de totalidad (lenguaje no técnico), etc., etc., es esta concepción de globalidad como fusión (Lapierre y Aucouturier) la que introduce mayor confusión en la epistemología de la Psicomotricidad.

Sintéticamente:

- a) a partir de los 8 meses el niño *no es un ser de fusión*; al llegar a los tres años, queda muy atrás la superación de la fusión, y prevalece la separación entre interior y exterior, el reconocimiento del otro como tal, la aparición de mediadores comunicativos no corporales (lenguaje, etc.). Con el mismo vértigo evolutivo con el que crece, el niño se aleja de la fusión y de la globalidad;
- b) entre los ocho meses y los siete años es un *ser de globalidad*, no de fusión. Constituirse en ser de globalidad implica haber transitado por todos esos

procesos que superan la fusión. Si la globalidad es fusión, como quieren Lapierre y Aucouturier, la Psicomotricidad no es posible.

- c) La globalidad reviste varias formas:
- globalidad perceptiva: percepción de la realidad como formas unitarias, no a través del análisis de sus elementos;
  - globalidad representativa: en torno a los tres años, el niño representa la unidad de la figura humana, amontonando sus elementos sin estructurarlos (globalidad desestructurada);
  - globalidad cognitiva: manifestada en la incapacidad de descentrarse, de independizarse de la percepción (irreversibilidad, sincretismo);
  - globalidad afectiva: como dificultad para ponerse en el interés del otro;
  - globalidad ética, en cuanto al juicio ético (Piaget, Kohlberg: ética infantil como heteronomía);
- d) si no hasta la fusión, la globalidad permite al niño difuminar los límites, y vivir experiencias emparentadas de algún modo con la fusión;
- e) con la misma claridad, y con superior fuerza evolutiva, el niño de esa edad está sujeto irremediamente a un *proceso de diferenciación, de desglobalización*. Decir que el niño es global es una generalidad sin apenas contenido. Baste el ejemplo del dibujo de la figura humana: desde la unidad del círculo, con posibles elementos desestructurados, el proceso de desglobalización es continuo; ya a los cinco años (no a los siete), el niño no es global; representa los elementos de la figura humana completos y perfectamente estructurados;
- f) La globalidad, característica psicopedagógica del niño preoperatorio, no puede ser ni el campo de acción de la Psicomotricidad (objeto material), ni su especificidad (objeto formal). Las características del niño son comunes a todas las disciplinas infantiles. Mucho menos, si cupiera, si la ambigüedad del concepto llega a los extremos con los que se manifiesta en Lapierre y Aucouturier.
- g) Si la globalidad no es el objeto material ni formal de la Psicomotricidad, la infancia hasta los 7/8 años no tiene por qué ser la edad de oro de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 27). No queda así minusvalorada la Psicomotricidad dirigida a cualquier edad, de modo especial, a la edad avanzada.
- h) Empinet, el psicólogo que había de introducir marcos especializados claros en el pensamiento de Aucouturier, asimila fusionalidad a lo sensomotor (Aucouturier y otros, 1985, 29), «siguiendo a Piaget», dice; inexactitud de bulto (Piaget, 1985, 22).

*Ad intra*, la globalidad viene a ser unidad indiferenciada, no estructurada; la totalidad, unidad estructurada.

#### 4.6.- Noción de Psicomotricidad en Lapierre y Aucouturier

La motricidad, tónica y/o clónica, la totalidad y/o la globalidad de la persona, unas u otras o todas las dimensiones de la persona son los elementos determinantes de las diferentes nociones de Psicomotricidad.

a) PMC

+ *Noción centrada en el movimiento (Picq y Vayer, Le Boulch):*

- acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño» (Picq y Vayer, 1977, 9). Diferencian entre actividades lúdicas y funcionales (10);
- es educación y reeducación por el movimiento (10, 11);
- es «Educación por el movimiento» (Le Boulch, 1981, 28, 35-36);
- es una continuación de método psicocinético de Le Boulch; como en él, tiene contacto con métodos activos (Picq y Vayer, 1977, 10); o viceversa: la educación psicocinética completa a la educación psicomotriz (10), y «equivala a una auténtica educación psicomotriz» (Le Boulch);
- «La Psicocinética es un método activo de educación por el movimiento que propone actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social» (Le Boulch, 1981, 28);
- «es un método de educación general que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas (17).

+ *Noción de Psicomotricidad centrada en el cuerpo (Vayer):*

- «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1, 48, 149, 161; Vayer, 1973, 2, 31, 36, 188, 272). Y en psicomotricidad reeducativa: utilización de la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general (Vayer, 1973, 31);
- «es un diálogo y el primer diálogo es un diálogo corporal» (1985, 201); es educación corporal, del yo corporal (1973);
- «Es en esencia una forma de abordar globalmente al niño y sus problemas» (1985, 201);
- *esquema corporal como modelo teórico/operativo:* «la educación del Esquema Corporal es la clave de toda la reeducación psicomotriz» (1973, 177); es su «núcleo fundamental (272-273).

+ *Noción centrada en otros aspectos:*

- es educación global partiendo de lo vivido (Vayer, 1985, 21, 46).
- «un modo de enfoque global del niño y sus problemas» (149); «educación del ser considerado en su globalidad y unidad» (149).
- es «un estado de ánimo» (en la conclusión del libro) (201; 1973, 188);
- es «interacción de las diversas funciones motrices y psíquicas»;
- una forma de aproximarse a niño (288).

b) PMA:

b1. *Importancia de la epistemología:*

Aucouturier constata que la Psicomotricidad se halla en una «gran confusión», aquejada de «inflación Psicomotriz» que «está haciendo estragos, hasta el punto que toda actividad corporal es denominada psicomotricidad. Se propone con esta obra «desentrañar la esencia de la psicomotricidad, su originalidad y su eficacia» (1985, 21, 23). En la última página de su obra, anuncia sin ambages que ha conseguido este objetivo (283).

b2. *Naturaleza de la Psicomotricidad:*

- «Para nosotros... la base de la educación y la reeducación es: «el estudio sistemático y profundo de los contrastes fundamentales»... (Lapierre y Aucouturier, 1977b, X);
- su *especificidad* consiste en la expresividad psicomotriz del niño y en la globalidad que constituyen una actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22);
- «la tecnicidad necesaria funda en gran medida la originalidad de la terapia psicomotriz» (213). En realidad, dice respecto a la Psicomotricidad, «su mérito, más allá de esta imposibilidad por definirse, ha consistido en reunir prácticas diversas en las que se reconoce el cuerpo como vía primordial en el tratamiento de determinados trastornos de la personalidad» (282);
- la originalidad de la psicomotricidad estriba en «abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (Aucouturier y Lapierre, 1977, 101);
- «el interés de un abordaje psicomotor estriba en poder jugar directamente al nivel del fantasma sin pasar por simbolizaciones tales como el dibujo o el lenguaje» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 40);
- la originalidad del enfoque psicomotriz consiste en «una relación simbólica directa, que no necesita ser explicitada por medio del lenguaje» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 80);
- el cuerpo es el núcleo corporal, aprehendido por su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional (149);
- «la originalidad de esa búsqueda es que ya no se basa en una problemática esencialmente lingüística, sino sobre una problemática corporal que aprehende directamente el cuerpo en su hacer y su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional» (149);
- la originalidad de la psicomotricidad estriba en «abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (101);
- es el cuerpo tónico y afectivo (14);
- es «una práctica psicomotriz basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (61);
- es una nueva vía de exploración del inconsciente (149).



+ *Otros aspectos:*

- es «una verdadera formación para la relación no verbal y para su contenido simbólico» (Lapierre y Lapierre, 1982, 108);
- un estado de ánimo (14), o actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22).

b3. *Aucouturier*, en su última obra, define a la Psicomotricidad ante todo por la *globalidad* (Aucouturier y otros, 1985, 22); que en este texto parece equivaler a *totalidad de las dimensiones de la persona*; no así a la *totalidad de la motricidad*, centrada en su aspecto tónico. Esa *globalidad* es el núcleo de la peculiaridad, la originalidad de la Psicomotricidad: «Si somos capaces de respetar esa globalidad podremos deducir de ella una práctica psicomotriz que será, forzosamente, muy original» (23).

- A ella añade la *expresividad psicomotriz* (Aucouturier y otros, 1985, 22), noción de contornos epistemológicos vagos: «manera de ser y de estar, original y privilegiada, del niño en el mundo» (22). Acogiéndola (la más violenta o la más pobre), el niño pasa siempre de la pulsión al bienestar y la comunicación (27, 29-30), hacia la creación y la operatividad (31). Posteriormente, en un cursillo en Barcelona, Aucouturier, exponiendo una síntesis actualizada de la Práctica Psicomotriz, dirá: «partimos de la expresividad motriz del niño. Esto quiere decir que la motricidad es la manera que tiene el niño de expresar sus emociones y sus fantasmas y simultáneamente expresar toda su relación cognitiva con el mundo exterior, en un todo en relación al espacio y a las personas».

El conjunto de ambos aspectos «constituye ya una actitud de espíritu que funda la originalidad del practicante de la psicomotricidad» (Aucouturier y otros, 1985, 22). *Tres componentes pues: globalidad, expresividad psicomotriz y actitud de espíritu.*

- Empinet matiza (corrige en realidad) la fundamentación de la peculiaridad de la Psicomotricidad en la *globalidad*, dada la ambigüedad del concepto; lo admite por haberse constituido en bandera de la Psicomotricidad; pero para mostrar la especificidad de la práctica psicomotriz se requieren otras condiciones: «explicar nuestra manera de comprender al niño, analizar el sistema de actitudes del especialista, (y) presentar un cierto número de principios y elementos de tecnicidad que funden la práctica» (1985, 23). Por lo tanto: *globalidad, noción sobre el niño, sistema de actitudes del psicomotricista y tecnicidad*. Curiosamente, es un calco de de lo que Vayer (1973, 188) titula como condiciones que el psicomotricista necesita: conocer al niño, las técnicas y vivir lo que se enseña. Y corresponde a lo ya expuesto por Lapierre y Aucouturier; éste mismo autor, lo explicita con claridad (Aucouturier y otros, 1985, 30).

- *Otras nociones de Psicomotricidad en Aucouturier* (Arnaiz, 1986, 34):

- acercamiento al movimiento a través de la dimensión psicológica. Es expresión, pulsión de la vida corporal a través del cuerpo;

- es la expresión, la pulsión de la personalidad y su historia a través de la vía del cuerpo y sus producciones (voz, mirada, gestos, etc.) y todas las relaciones con el mundo exterior;
- es la manera de estar en el mundo, la manera de ser tónica y corporal;
- es un estado de la persona, es la unión indisoluble que existe entre el cuerpo y el espíritu.

### **Opinión sobre la Epistemología de la PM en Lapierre y Aucouturier**

Aucouturier pensaba que con su obra en colaboración con Darrault y Empinet (1985) se solucionaba por fin su estatuto epistemológico de la Psicomotricidad, se aclaraba su especificidad, se fundamentaba conceptualmente, se constituía sólidamente como disciplina propia, se superaba su dependencia del Psicoanálisis; el psicomotricista no sería ya solamente el depositario de la vivencia, lo emocional, la hipersensibilidad (38-39). Y concluye con su estilo solemne, casi épico: «la práctica psicomotriz no depende, pues, más que de sí misma; ha conquistado su libertad, ya puede vivir gracias a su coherencia y a su originalidad; es una disciplina frente a la cual otros especialistas deberán realizar un esfuerzo de información, e incluso de formación» (283).

En realidad, casi puede producir mareo tal acumulación de «esencias», este carrusel de «especificidades» de la Psicomotricidad en Lapierre y Aucouturier:

- a) En las dimensiones de la persona: cognitiva (1977b, X); el inconsciente (1977, 101; 1980), el fantasma (1980, 40, 61); la dimensión afectiva (149);
- b) el cuerpo (1980, 14, 61, 149);
- c) movimiento en su dimensión psicológica (1978);
- d) unidad psicosomática (1986).
- e) características del niño: expresividad del niño (Aucouturier y otros, 1985, 22, 29-30, Aucouturier, 1979); globalidad (Aucouturier y otros, 1985, 22-23);
- f) manera de estar y de ser (Aucouturier, 1980);
- g) actitud del especialista: estado de ánimo (Lapierre, 1982, 14); actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22);
- h) metodología (Lapierre y Aucouturier, 1977, 101; 1980, 40, 80, 149);
- i) tecnicidad: (Aucouturier y otros, 1985, 282), contra lo que con Lapierre decía (Lapierre y Aucouturier, 1977, 10);
- j) combinación de varias de estas características (Aucouturier y otros, 1985, 23).

Ninguno de estos caminos lleva a una epistemología psicomotriz sólida. El tema se ha tocado en los artículos ya indicados. Todos estos elementos pueden ser comunes a cualquier disciplina afín. La Psicomotricidad, como cualquier disciplina, necesita una parcela de la realidad sobre la que actuar.

Podría serlo *el cuerpo*, pero no sin especificaciones. El cuerpo es una realidad ambigua, polisémica, inabarcable, núcleo de la dicotomía occidental; ninguna disciplina o ciencia tiene por objeto el cuerpo, sino alguna de sus dimensiones: el cuerpo como funcionamiento orgánico (Fisiología), como vida (Biología), como salud (Medicina), como estructura (Anatomía), como principio opuesto a espíritu (Filosofía), como movimiento

(Educación Física), como ritmo (Danza), como expresión, etc. La única forma posible actualmente de centrar la especificidad de la Psicomotricidad en el cuerpo es a través del esquema corporal o de la imagen del cuerpo; y ambas son teorías sobre el cuerpo, correspondientes a dos disciplinas autónomas: la psiconeurología y el psicoanálisis. La propuesta de centrar la Psicomotricidad en el movimiento no es una contraposición al centramiento en el cuerpo, sino la señalización de una de sus dimensiones; cuando en Psicomotricidad se habla de cuerpo, en realidad se hace referencia al tono, a la postura, al gesto, a la praxia; ni supone fragmentar la unidad, pues el movimiento se considera como portador de la totalidad.

En cuanto a la *expresividad psicomotriz del niño*: es una cualidad general del niño, que se ha de contemplar en cualquier disciplina hermana de la Psicomotricidad; limitaría la Psicomotricidad al ámbito infantil; y, en todo caso, es una vertiente de la motricidad, que olvida su otra cara: el dominio y el control motriz.

*Respecto a la aportación de Empinet a la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad:*

- ofrece clarificación respecto a la ambigüedad al concepto de globalidad;
- en cuanto a su contribución a clarificar la especificidad de la Psicomotricidad, no presenta novedades a lo aportado por Lapierre y Aucouturier;
- elabora una síntesis en cuanto al sistema de actitudes, tema por otro lado, sobre el que la aportación de Lapierre y Aucouturier es más rica, y mucho más clara que la ofrecida en el campo epistemológico;
- formula el rechazo del *transfert* freudiano; pero su recurso a Rogers es un trazo vago, que en nada enriquece lo aportado por Lapierre y Aucouturier ya al inicio de su andadura por la PMA;
- la asociación de la compulsión de repetición al *transfert*, puede suponer un aditamento desde el ángulo del Psicoanálisis, pero sin ninguna importancia para la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad: para independizarla como disciplina, o para evitar su supeditación al psicoanálisis;
- en el campo de su especialidad, la Psicología, no deja de llamar la atención su despiste de bulto en cuanto al concepto de lo sensoriomotor en Piaget.

#### **4.7.- Núcleo epistemológico de la PM según la PMI**

##### **4.7.1.- Postulados epistemológicos:**

- a) las disciplinas se constituyen cuando delimitan un campo de la realidad, psíquica o físico, como objeto de su estudio o manipulación;
- b) esa parcela de la realidad es el campo de acción de la disciplina (objeto material), que puede ser contemplado desde diversos puntos específicos (objeto formal);
- c) esa parcela de la realidad, tanto el objeto material como el objeto formal, se estudia o manipula en el marco de una teoría, mediante un modelo;
- d) ni la teoría ni el modelo constituyen la disciplina; pero le dan características diferencias, modalidades de percepción y de acción;
- e) estas modalidades enriquecen la disciplina si no alteran o se salen de su campo de acción; si respetan su objeto material y formal;

- f) las teorías y/o modelos con nombre propio (cognitivismo, naturalismo, culturalismo, conductismo, «psicoanalismo», etc.) potencian, por definición, algún aspecto de la realidad que estudian. Les será necesario no olvidar los restantes para no salir del campo propio de la disciplina;
- g) en las ciencias de la educación, y más aún en las disciplinas educativas, esa contemplación y/o acción sobre la totalidad les son esenciales para no salirse del campo propio de la disciplina;
- h) la epistemología requiere deslindar; diferenciar el campo de acción de una disciplina, de las teorías y modelos, sean filosóficos (unidad de la persona), pedagógicos y/o psicológicos (características del niño: globalidad, expresividad etc., potenciación de alguna de las dimensiones de su persona, modelos de enseñanza/aprendizaje), de las disposiciones de quien la practica (estado de ánimo, empatía, sistema de actitudes), de los medios utilizados (metodología, tecnicidad).

#### **4.7.2.- Núcleo epistemológico:**

*El campo de la Psicomotricidad es el movimiento. La Psicomotricidad se incluye así en el área de las disciplinas del movimiento (objeto material). Su campo específico es la totalidad del movimiento postural y cinético, tónico y clónico; con equilibrio entre las dimensiones del movimiento; sin especializarse en ninguna de ellas. Por ello, la totalidad del movimiento implica la totalidad de las dimensiones de la persona, con equilibrio entre ellas.*

#### **4.7.3.- Esquema de desarrollo:**

El origen y la originalidad de la Psicomotricidad es *la motricidad*; la motricidad en cuanto conectada con el psiquismo: con las alteraciones psíquicas (Dupré). Posteriormente: la motricidad se conecta con el carácter y el comportamiento (Guilmain), con el conocimiento escolar (PMC), con la afectividad consciente e inconsciente (PMA).

Esa motricidad se considera *siempre como medio para*: para superar o paliar las alteraciones psíquicas (Dupré), para mejorar el comportamiento (Guilmain), para facilitar los aprendizajes escolares (PMC) o la educación en general (Le Boulch, 1977), para mejorar la relación y la afectividad. Con lo cual, la motricidad, y la Psicomotricidad, tienden a convertirse en metodología de las diversas disciplinas o sistemas conceptuales que la utilizan: de la Neurología, la psiquiatría, la Psicología genética, del Psicoanálisis. En ese núcleo motriz, aparecen dos polaridades:

- a) motricidad *como dominio y control*: podría considerarse que hasta Lapierre y Aucouturier («Simbología»), pues al tono, central en Guilmain y en Ajuriaguerra, se accedía primordialmente mediante la motricidad de control. Y *motricidad tónica y espontánea* (PMA). Enmarcada en el modelo del esquema corporal.
- b) prevalencia de las *dimensiones cognitiva y volitiva* de la persona (PMC); o de las *dimensiones relacional, afectiva y fantasmática* (PMA). Enmarcada en el modelo del cuerpo erógeno.

Y en el curso de la evolución de la Psicomotricidad aparecen dos temas que alteran su naturaleza epistemológica, su praxis, y su afirmación como profesión:

- a) *El cuerpo*, como vivencia erógena (PMA) o como realidad poco definida (Vayer), que se constituye en núcleo de la Psicomotricidad para esas dos

- b) *La globalidad*, como peculiaridad de la Psicomotricidad, común a la PMC, PMA y Vayer.

La PMI propone:

- a) *Integrar motricidad de dominio y motricidad tónica, esquema corporal y cuerpo erógeno: e integrar también todas las dimensiones de la persona*, no como obvia conveniencia nocional, o como postura de centro, o como suma o eliminación de elementos, de componentes; sino como adecuación a la expresividad y a las necesidades del niño.
- b) Considerar *la motricidad como el objeto o campo de acción de la Psicomotricidad*.
- c) Considerar *la motricidad en sí, no como medio para*: no como una parte de la persona, sino como *una dimensión básica*, en la que se expresan y trabajan cada una de las otras dimensiones. Se considera y trabaja las dimensiones *en la motricidad*.
- d) *Clarificar el concepto de Cuerpo y el de globalidad*.

## 5.- HACIA UNA CONCLUSIÓN.

Tras este recorrido comparativo por los textos de Lapierre y Aucouturier puede surgir una cuestión estimulante: ¿cuál es su originalidad? Comenzando por su relación con la PMC, tan denostada por ellos.

### 5.1.- Marco disciplinario psicomotor: similitud de enunciados explícitos

Como en relación al marco conceptual del naturalismo pedagógico, es llamativa la similitud entre la PMC y la PMA respecto a algunas características de la Psicomotricidad como disciplina autónoma.

- 1.- *Unidad del ser, de la persona*: la educación psicomotriz se basa en la unidad de la persona (Vayer, 1973, 201), superando el dualismo cartesiano (Vayer, 1973, 8).
- 2.- *Importancia y sentido de la motricidad*: movimiento concebido como medio.
- 3.- *Importancia del cuerpo* (Vayer, 1973, 9); idem Lapierre y Aucouturier.
- 4.- *Reeducación como rama inicial y preponderante de la Psicomotricidad* (Vayer, 1973, 1-2) (ver Aspectos introductorios 1.5).
- 5.- *Origen de las aportaciones de los autores de Psicomotricidad: la práctica, la experiencia* (Lapierre y Aucouturier, 1977, 11). *La experimentación*: es el origen de la Psicomotricidad; con formato de técnica experimental (Vayer, 1973, 1-2); o como experimentación vivencial (Vayer, 1983, 187).
- 6.- *Reactivismo, antítesis* frente a las posiciones diferentes. Ya estudiado.
- 7.- *Conversión*: como «desacondicionamiento respecto a la educación tradicional» (Vayer, 1973, 287); como «muerte» al propio deseo y renacer al deseo del otro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 76). Hay que descondicionar la situación pedagógica habitual, el hábito de dirigir (1977, 22).
- 8.- *Importancia de la actitud de espíritu, del «estado de ánimo»*: define a la Psicomotricidad (Vayer, 1985, 201; Aucouturier, 1985, 22).



9.- *Formación*: no desear por el niño, en su lugar (Vayer, 1973, 187); distensión tónica, disponibilidad, sensibilidad, calma (188-189); presencia interior (181, 186 y ss.). El psicomotricista necesita «conocer al niño, las técnicas y vivir lo que se enseña» (188); como en Aucouturier y otros (1985, 23).

10.- *Recursos propios*: materiales, sala, atuendo (descalzos, etc.) (Vayer, 1973, 177).

Las similitudes en cuanto a la metodología y a las estrategias metodológicas, que se estudiarán próximamente, son tanto o más significativas.

## 5.2.- Diferencias: principios subyacentes

Ante estas concomitancias sorprendentes ¿cómo explicar la diferencia profunda entre PMC y PMA? ¿O es que la diferencia no es tan abismal como afirman Lapierre y Aucouturier? Dejando de lado este último aspecto, que no deja de tener interés, para encontrar las diferencias nocionales, se ha de recurrir a otro tipo de manifestaciones, apenas explicitadas como diferencia: la bibliografía que utilizan, la adscripción *personal* a una macroteoría, ante todo, y la visión global de la realidad, que aquí no se desarrolla.

### 5.2.1.- La bibliografía

a) PMC:

*Picq y Vayer, y Vayer*, en sus bibliografías, entre los autores básicos, citan ante todo a Piaget; también a Wallon y Ajuriaguerra; a Gesell; no citan a los psicoanalistas más señalados. En *Vayer* (1985; 1973), además, aparece Schilder; y Rogers. *Le Boulch* (1981) cita ante todo a Piaget; después a Wallon; también a Gesell; a ningún psicoanalista. *Lapierre y Aucouturier*, en su primera obra (1977b), citan ante todo a Piaget; también a Gesell, Schilder y Rogers; Neill y Mauco (en su obra sobre psicoanálisis y educación); no aparece Wallon ni Ajuriaguerra.

b) PMA:

*Lapierre y Aucouturier* resaltan su independencia, la no adscripción a ninguna orientación psicopedagógica establecida (1977, 15-16; 1980, 10-11). Excepto Aucouturier (1985), no dan bibliografía. Son autores de referencia así indicados por los mismos Lapierre y Aucouturier; Wallon, Piaget, Merleau-Ponty, Ajuriaguerra (1977b, 13); en «Bruno»: se basan en Rogers respecto a la relación (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17), dentro de un marco psicoanalítico de percepción, interpretación y práctica psicomotriz. En «Simbología» dicen no adscribirse a ninguna escuela; admiten aferencias asimiladas personalmente de Freud, Wallon, Piaget, Rogers, Laing, Lacan, Decroly, Neill, Illich: y conceptos etológicos, ontogenéticos, filogenéticos o existenciales (1977, 11); también de Reich (135). En «El cuerpo y el inconsciente», citan a Freud, Lacan, Klein, Winnicott, Bettelheim. En Aucouturier y otros (1985), Empinet se basa ante todo en Rogers; y en la bibliografía predomina Freud, seguido de Piaget. No aparece Wallon, ni Gesell; sí Ajuriaguerra; una obra de Rogers; y profusión de psicoanalistas: Klein, Winnicott, Dolto, Gibello, Lebovici, Wildlocher; no aparece Lacan.

### 5.2.2.- Adscripción subyacente a una teoría psicopedagógica

- La PMC: se encuadra en la psicología del comportamiento, no en la psicoanalítica o fenomenológica, dice expresamente *Vayer* (1973, 202). Se resalta la correlación motricidad-comportamiento o carácter ya desde Guilmain (*Picq y Vayer*, 1977, 8). *Picq y Vayer* asumen esa orientación: «nosotros hemos abandonado

ya la vieja terminología esforzándonos por hablar en *términos de comportamiento*» (12), en vez de deficiencia física, intelectual etc. Y en términos de adaptación al medio (8). Comportamiento o conducta. Los contenidos de la Psicomotricidad se denominan conductas (12 y ss.). La definición misma de Psicomotricidad se centra en «normalizar o mejorar el comportamiento» (9).

- La PMA: exige una renuncia a esa concepción, una conversión a psicologías de índole relacional y afectiva (Aucouturier y otros, 1985, 115). Un texto breve, pero determinante para comprender la PMA, como marco nocional y como acción psicomotriz.

### 5.2.3.- Cosmovisión

Son ideas que fundamentan los sistemas conceptuales, las orientaciones psicopedagógicas básicas. Contienen, junto a núcleos «científico-técnicos», componentes de nociones filosóficas: noción de ser humano, de niño, su naturaleza, finalidades de la educación, etc.; sentires y actitudes políticas, sociales (educación para integrarse y triunfar o para cambiar); lugares comunes de cualquier índole; actitudes; usos y costumbres. Más difícil de concretar, la cosmovisión de la PMC y de la PMA son diferentes; alguno de sus rasgos se han señalado a lo largo del artículo.

#### Deducciones:

Los educadores, los psicomotricistas, hiperprácticos, con frecuencia recetarios, pueden deducir consecuencias provechosas de estas constataciones:

- 1.- La importancia esencial de los marcos y modelos llamados teóricos. Los breves textos de 5.2.2, que no se repiten ni explayan a lo largo de las obras comentadas, y que coinciden con los indicios que ofrece la bibliografía, dejados caer, casi de refilón, determinan la posición de fondo de sus autores, y diluyen el sorprendente cúmulo que proposiciones explícitas casi idénticas.
- 2.- Merece la pena considerar las consecuencias de este hecho:
  - La practicidad radical de la llamada teoría, la última teoría, la más alta y abstracta que determina radicalmente la práctica psicomotriz.
  - La necesidad de una sólida formación conceptual del psicomotricista. Lo lamentable puede ser que para el educador, centrado en la práctica, las adscripciones teóricas determinantes, que dependen únicamente del esfuerzo y la lectura reflexiva, vengán a constituirse en una especie de *inconsciente conceptual*, que le lleva y le trae como a una marioneta.
  - La presencia en el educador de varios modelos conceptuales que interactúan, que determinan su práctica: explícitos, subyacentes, ambientales, etc., le obligan al autoanálisis conceptual sobre su importancia relativa, y le convocan a la lectura y a la reflexión.
  - El educador debe constituirse en *sujeto conceptual*, con pensamiento propio y autónomo.

### 5.3.- Especificando aspectos

#### 5.3.1.- En cuanto al marco pedagógico

Lapierre y Aucouturier se enmarcan plenamente en el naturalismo pedagógico; no ofrecen originalidad en cuanto a este marco. La coincidencia, respecto a enuncia-

dos nocionales con cualquier tipo de movimiento educativo renovador, es radical. Incluso, es asombrosa su similitud con la PMC, que tanto critican. Esta correspondencia de enunciados entre la PMC y la PMA resalta tras el estudio aquí realizado. Puede admitirse una mayor radicalidad o pureza en Lapierre y Aucouturier, pues la PMC atenúa el naturalismo, incluso mediante enunciados; y también mayor congruencia. El psicoanálisis puede encajar mejor que el neoconductismo en el naturalismo pedagógico. Paradójicamente en cuanto al concepto de niño: «malo», sufriente; no así en referencia a otros aspectos, por ejemplo la no sofocación de las pulsiones.

*La aportación de Lapierre y Aucouturier consiste en introducir de lleno el naturalismo pedagógico en la práctica psicomotriz; originalidad de aplicación, que para el educador resulta decisiva.*

La PMI no se enmarca en el naturalismo pedagógico. Entre el naturalismo pedagógico y el culturalismo existe un *tertium*, el fondo pedagógico válido que cualquier orientación pedagógica asume: el desarrollo máximo posible, la totalidad, el equilibrio entre dimensiones de la persona. La integración de naturaleza y cultura; de motricidad tónica y motricidad clónica, de dimensiones cognitivo-volitivas y afectivo-relacionales.

### **5.3.2.- Introducir en la educación las aportaciones del psicoanálisis**

No sólo como consideración teórica de la evolutiva infantil, sino *traducido a una manera de hacer psicomotricidad*, a la relación con el niño, a la formación del psicomotricista y a su vivencia personal, *es una gran aportación; provinciana y de aplicación, pero para los psicomotricistas, la provincia es en realidad nuestro universo.*

La PMC no considera el psicoanálisis.

La PMI no se enmarca en el Psicoanálisis, pero asume de él componentes o deducciones o interpretaciones tanto nocionales como actitudinales y prácticas importantes. La Psicomotricidad de fundamentación psicoanalítica es un tipo de Psicomotricidad, no la Psicomotricidad; el psicomotricista no tiene que convertirse al psicoanálisis o al relacionismo, o al comportamentalismo; sí el psicomotricista analítico, o el relacional, o el neoconductista. Es tan obvio como, parece evidente, difícil de conseguir.

### **5.3.3.- Respecto a la epistemología**

El cuerpo y la globalidad han introducido a la Psicomotricidad en un callejón sin salida. Lapierre y Aucouturier comparten con la PMC la responsabilidad en cuanto a la asunción del magma de la globalidad como objeto de la Psicomotricidad, y lo incrementan señaladamente con la inclusión de la fusionalidad entre las acepciones de la globalidad. Lapierre y Aucouturier, con la implicación de Vayer desde otra perspectiva, superlativizan la confusión epistemológica, centrando la Psicomotricidad en el cuerpo. Ni el cuerpo ni la globalidad pueden ser la singularidad de ninguna disciplina; la globalidad se deforma sin la desglobalización, y sin diferenciar grados de globalidad; el cuerpo erógeno, (o el esquema corporal) pueden ser marco conceptual de *un tipo de Psicomotricidad, no de 'la' Psicomotricidad.*

### **5.3.4.- El talante de Lapierre y Aucouturier**

Es para el psicomotricista modelo de búsqueda, investigación en la acción, ilusión, entrega, creatividad, arrojo. Al mismo tiempo, expresa su búsqueda de la contradicción, de la polémica, de lo llamativo; lenguaje distorsionado con acepción subjetiva de

palabras claves para la Psicomotricidad; contradicción nocional en cada tema importante, abarcando los extremos y el punto de equilibrio. Cambios polares que enaltecen su flexibilidad y empañan su seriedad y ponderación, y que a más de uno pueden sugerir precipitación e inmadurez reflexiva. Todo lo contrario al rigor, al trabajo sistemático y humilde que requiere la fundamentación y la objetividad, a la búsqueda de terminología precisa que una disciplina requiere para alcanzar su congruencia y su vigencia social como profesión. Un talante adecuado para abrir caminos, para estimular e ilusionar, para excitar el fervor del seguidor; no tanto para estructurar una disciplina.

Denis (1974) y Azemar (1977) criticaban el verbalismo de «Contrastes». Sobre la evolución hacia el marco dinámico, los psicólogos, y los académicos en general, señalan el déficit de formación y fundamentación conceptual (Aucouturier y otros, 1985, 38), que el mismo Aucouturier reconoce (39). Y desde el Psicoanálisis se anatematiza al psicomotricista: «ustedes hacen terapia salvaje porque no controlan la transferencia» (43).

La introducción en la práctica educativa del naturalismo pedagógico y de las perspectivas dinámicas que potencian la dimensión afectiva, relacional y fantasmática, así como el esfuerzo en la clarificación epistemológica, son aportaciones básicas de Lapierre y Aucouturier a la psicomotricidad educativa que mantienen plena vigencia. Sobra su reactivismo, su noción restrictiva y deformada de Pedagogía, el simplismo acrítico de su naturalismo pedagógico, la endeblez de su discurso psicoanalítico, la fragilidad en la sistematización y en la cohesión conceptual y la focalización exclusivista en las dimensiones redescubiertas. La Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier, y la Psicomotricidad en general, requieren una sistematización; un trabajo humilde, artesano, de estructuración disciplinar; y no sólo una panoplia de reflexiones llamativas, más o menos brillantes.

Con estas deficiencias en los marcos conceptuales, se corre el riesgo de transformar el «descubrimiento» en invención. En Lapierre y Aucouturier el «descubrimiento» de una nueva perspectiva psicomotriz sobre el niño (lo afectivo/fantasmático), deriva, hacia la fascinación por lo descubierto, hacia la focalización de toda la realidad del niño y de la educación en torno a esas dimensiones, transformándose así en invención. El inventor no debiera tener cabida en el ámbito de la realidad humana; con el hombre no se debiera experimentar. El invento de lo humano fragua sólo en el lagar del tiempo, en un largo proceso filogenético de maceración y enriquecimiento.

Por eso *la PMI incide en la fundamentación conceptual*, en la clarificación epistemológica, en la sistematización de la Psicomotricidad en general y de la de Lapierre y Aucouturier; en concreto de la Psicomotricidad educativa. Ha iniciado ese camino desde las posibilidades del educador que necesita explicarse su trabajo y fundamentarlo y explicarlo a quienes se forman como psicomotricistas. Se requieren aportaciones especializadas en cada área. Queda pendiente, para empezar, un estudio histórico serio y amplio de la Psicomotricidad; un análisis especializado de los componentes psicoanalíticos de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier a cargo de un profesional cualificado del psicoanálisis, y además pedagogo; una radicación sin vacilaciones en la Pedagogía, estudiando los esquemas de la antipedagogía, del naturalismo pedagógico, etc., para no asimilar la Pedagogía con un modo de realizarla, ni la Psicomotricidad a un tipo de psicomotricidad de orientación psicológica psicoanalítica, rogeriana, etc.; para, después, poder incluir en la

Psicomotricidad cualquier tipo de orientación pedagógica. La PMI es una de esas maneras de concebir y realizar la Psicomotricidad, netamente diferenciada de la PMC y de la PMA. El resultado de una reflexión general sobre lo que necesariamente realiza el educador psicomotricista: integrar, paso a paso, la vivencia educativa, la reflexión y el estudio.

Aparte de los puntos débiles que se han señalado en este artículo, la concepción psicomotriz de Lapierre y Aucouturier expuesta en el conjunto de sus obras y vivenciada en sus cursillos, ha generado una forma pujante de concebir y hacer Psicomotricidad, preponderante en nuestro medio, y ha dinamizado la Psicomotricidad y aun la educación, lo cual habla de su fuerza y validez generadora de renovación. Sugiere, también, la presencia de otros componentes, además de los marcos nocionales: los implicados en la relación, en la metodología y en la formación del psicomotricista, en los que se hallan las principales aportaciones de Lapierre y Aucouturier. El tema requiere otro artículo.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- ARNAIZ, P. (1986). *Fundamentación de la práctica psicomotriz*. Murcia, ICE.
- ARNAIZ, P. (1987). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia Universidad de Murcia.
- AUCOUTURIER, B. Y LAPIERRE, P. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*, Bruno. Barcelona, Médica y Técnica.
- AUCOUTURIER, B. (1978, 1979, 1980). Cursillos de Barcelona. *Paper inédito*.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz*. Barcelona, Científico-Médica.
- BERNARD, M. (1985). *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós.
- BOFILL, TIZON (1994). *Qué es el Psicoanálisis*. Barcelona, Herder.
- BUCHER, H. (1982). *Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona, Toray-Masson.
- GUILMAIN, E. (1935). *Funciones psicomotrices y problemas de comportamiento*.
- LAPIERRE, A. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE A. y AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona, Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b). *Los contrastes*. Barcelona, Científico-médica.
- LAPIERRE A. y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño*. Barcelona, Científico-Médica.
- LE BOULCH, J. (1978). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1981). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona, Paidotribo.
- LOUDES, J. (1978). *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona, Científico-Médica.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1975). *La educación psicomotora*. Madrid, Morata.
- MARTINEZ, P. y GARCIA NUÑEZ, J.A. (1978). *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, Biblioteca Nueva.



- MARTORELL, J.L. (1996). *Psicoterapias*. Madrid, Pirámide.
- MOLINA DE COSTALLAT, D. (1984). *La entidad psicomotriz*. Buenos Aires, Losada.
- MINIÁIN, J.L. (1997). Noción/definición de Psicomotricidad, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 55, 55-86 Madrid, CITAP.
- MUNIÁIN, J. L. (2001). Elementos para una definición de Psicomotricidad de integración (PMI). *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 68-69, 23-65.
- PIAGET, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, Científico-médica.
- QUINTANA, J. M. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid, Dykinson.
- RAMOS, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid, Pablo del Río.
- VALLEJO-NAJERA J. (1991). *Guía práctica de psicología*. Madrid, Temas de hoy.
- VAYER, P. (1985). *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico-Médica.
- VAYER, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona, Científico-Médica.
- ZABALZA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona, Graó.
- ZUBIRI, X. (1962). *Sobre la esencia*. Madrid, Sociedad de estudios y publicaciones.

**RESUMEN:**

Se estudia la psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier, comparándola con otras modalidades de psicomotricidad educativa. Se analizan sus marcos nocionales: su anclaje en el naturalismo pedagógico y en el psicoanálisis, y su fundamentación epistemológica. Se ponen de relieve sus aportaciones positivas y sus déficits, y se describe otro modo de concebir y hacer psicomotricidad: la Psicomotricidad de integración (PMI).

**ABSTRACT:**

It is studied the educational psicomotricidad of Lapierre and Aucouturier, comparing it with other modalities of educational psychomotricity. Their notional frames are analyzed: their anchorage in the pedagogic naturalism and in the psychoanalysis, and their epistemological foundation. They show their positive contributions and their deficiencies, and another way is described of to conceive and to make psychomotricity: the Psychomotricity of Integration (PMI).

**PALABRAS CLAVE:**

Marcos nocionales, pedagogía, psicoanálisis, naturalismo pedagógico, epistemología, espontaneidad, talante, terminología.

**KEYWORDS:**

Notional frames, pedagogy, psychoanalysis, pedagogic naturalism, epistemology, spontaneity, mood, terminology.

**DATOS DE LOS AUTORES:**

**José Luis Muniáin Ezcurra** es Pedagogo y Psicomotricista de las Escuelas Públicas de Terrasa.

**Irantzu Muniáin Matos** es Maestra de Educación Infantil especialista en Educación Especial.