

Las metáforas corporales o del movimiento al lenguaje de la infancia

Elena Herrán Izagirre
Universidad del País Vasco (UPV-EHV)

Resumen

El objeto de la psicomotricidad es la expresividad motriz y en ella englobamos las metáforas corporales y todas las demás expresiones infantiles. Establecemos las mejores condiciones físicas y humanas para su desarrollo, de manera que proponemos un itinerario de maduración dinamizado por unas actitudes específicas: empatía tónica, símbolo de ley y compañía simbólica. Más allá de la sala, la tarea educativa se puede plantear como prolongación del trabajo psicomotor con un ajuste de nivel: ahora los retos son más cognitivos o propiamente escolares y la actitud que debe acompañar es más maestra. Quedaría explicar el objeto de ambos niveles de intervención, el desarrollo infantil y lo hacemos adoptando la perspectiva psicogenética walloniana, ya que la experiencia nos demuestra que «Para guiar bien a un niño hay que comprenderle bien» (Wallon, 1978b, p. 84).

Palabras clave

Psicomotricidad, psicogénesis, actitud maestra, contexto físico y humano, constelación familiar y escolar.

Abstract

The aim of psychomotors is motor expressiveness. Here we include body metaphors and all the rest of children's expressions. We establish the best physical and human conditions for its development and we propose a maturation programme. This programme is reinforced by some specific attitudes: tonic empathy, law symbol and symbolic company. Away from the room, the teaching task can be considered as a prolongation of the work of psychomotors with a level adjustment: now we have more cognitive or school challenges strictly speaking and a more teaching attitude to go with them. We still have to explain the aim of both intervention levels and children development. We do so by adopting a Wallonian psychogenetic perspective, since experience shows us that: «In order to guide a child properly, we need to understand him/her well» (Wallon, 1978b, p. 84).

Key words

Psychomotors, psychogenesis, teaching attitude, physical and human context, family and school constellation.

«Los mecanismos de la acción se ejercen antes que los de la reflexión, y cuando el niño quiere representarse una situación, no lo consigue de entrada si no se mete en ella, de alguna manera, mediante sus gestos. El gesto antecede al habla, luego es acompañado por ella, antes de acompañarla, para, finalmente, reabsorberse más o menos en ella. El niño muestra, después relata, antes de poder explicar. No imagina nada sin una representación. No ha separado de sí mismo el espacio que le rodea. Es el campo necesario, no solamente para sus movimientos, sino también para sus relatos» (Wallon, 1984a, p. 142)

El tema que nos trae, las metáforas corporales Infantiles, es un lugar común de la pedagogía y de la psicología. Pero también lo es de la **psicomotricidad** y como sobre todo lo que soy es psicomotricista, voy a abordarlo desde esta perspectiva. La psicomotricidad es una intervención en desarrollo privilegiada, cuyo objeto es la acción espontánea de la criatura y su objetivo acompañarla o facilitarla ante sus eventualidades. Objeto y objetivo, así, pueden considerarse las dos dimensiones de la tarea psicomotriz: la didáctica y la evolutiva. La psicomotricidad, además, es privilegiada, ya que su tarea es la más fundamental de la sociedad: colaborar en el desarrollo de sus generaciones más jóvenes. Con este objetivo, diseña una propuesta de organización espacio-temporal, un itinerario de maduración suficientemente seguro para las sucesivas capacidades de la infancia, dotado de material específico y dinamizado por la persona psicomotricista gracias a sus actitudes: empatía tónica,

ser símbolo de ley y compañera simbólica. En esta reflexión nos vamos a centrar especialmente en la **dimensión evolutiva**, según la concibe y explica la psicología **psicogenética** y **dialéctica** walloniana, y al hacerlo, señalaremos las claves para que nuestra intervención didáctica se convierta en una intervención en desarrollo en toda la regla.

La psicomotricidad infantil presenta la ventaja añadida de ser el ámbito escolar que con más propiedad puede hablar del **cuerpo**, al ser el que más presente lo tiene. No le interesa su mecánica directa o indirecta mediante consignas. Su objetivo es la acción **espontánea** de la que es capaz la infancia y que resulta ser básicamente corporal. Pero cuidado, la infancia no deja de actuar, de hacer, de expresarse —voluntaria e involuntariamente— en psicomotricidad, en el aula, en el comedor o en el recreo, y siempre hasta el límite de su capacidad. Inicialmente, lo hace con su movimiento, gestos, posturas, etc. y sólo más adelante, según se apropia del lenguaje de su entorno, la palabra sustituye anteriores modos de expresión actualmente menos eficaces. En psicomotricidad focalizamos la **acción infantil**, que desde la concepción psicogenética walloniana se entiende como la resultante del correspondiente nivel evolutivo —en términos de capacidad—, de las circunstancias —físicas y humanas— y de la propia relación con ellas. Dicho de otra manera, el desarrollo humano es una función conjunta del crecimiento, de la maduración y del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, más allá de la psicomotricidad, educar en Infantil precisa interpretar emociones, buscar lenguajes comunes que permitan compartir la realidad, conocerla, comprenderla, explicarla e, incluso, soñar con dominarla. Educar implica manejar

la frustración con soltura, la propia y la ajena. La propia para poner bajo control la omnipotencia educativa, que ante el menor contratiempo se transforma en apatía o en el otro extremo, autoritarismo, y la del alumnado de Infantil más que maleable, para que aprenda a manejar la suya y pueda transformar la desilusión, ahora compartida, en esperanza e ilusión creadora que acompañe al aprendizaje. Y de eso sólo se puede ocupar la **actitud maestra**, en este momento despistada y debilitada ante las investidas consumistas y demás urgencias de nuestra sociedad tecnológica actual (Herran, 2002). Esta actitud se sustenta y tiene su fuerza en tres niveles complementarios de la actividad docente: el conocimiento del desarrollo infantil, la organización y dinamización del contexto escolar y la capacidad de mediar entre ambos. Focalizamos el primero para buscar el sentido de la expresión infantil, luego vendrá organizar y mediar. El nacer unos de otros, el ser **genéticamente sociales**, tiene unas condiciones específicas cuyo conocimiento y análisis provee de una comprensión más profunda y ajustada de la infancia humana. Repasamos sus hitos.

La vida comienza

La vida fetal y embrionaria informa del tipo de relaciones simbióticas entre la cría y su madre (Wallon, 1981). La criatura comienza recibiendo todo de ella, pero muy pronto, en el mismo vientre materno, inicia su **proceso de individuación**. Posee un **sistema circulatorio propio**, aunque sea la sangre de su madre la que le aporte el oxígeno necesario para desarrollar sus tejidos. Además, recibe de ella toda su alimentación y parte de las hormonas que precisa para su evolución somática, pero po-

see sus propias **glándulas endocrinas**, con las que regular el sucesivo crecimiento de sus órganos, y un sistema nervioso capaz de reaccionar según el nivel de las estructuras conformadas. Si puede ser especulativo afirmar que el sistema nervioso registra impresiones y recuerdos con relación a la vida intrauterina —engramas—, no lo es afirmar que tiene **reflejos posturales** suscitados por impresiones que han circulado a través de él. En síntesis, a pesar de la **simbiosis orgánica** criatura-madre, hay una dualidad entre la criatura y sus condiciones de existencia, reunidas de momento en su madre y cuya siguiente expresión es nacer.

Los tres primeros meses

Tras el nacimiento, la respiración se hace autónoma, de manera que corresponde a la criatura la tarea y responsabilidad de respirar por sí misma. Pero en lo relativo a todas las demás necesidades sigue bajo la influencia y estrecha dependencia de su madre o cuidadora. Además de para alimentarse, su **sensibilidad postural** depende de ella en gran medida. Esta sensibilidad es muy visible e imperiosa y consiste, mientras no puede moverse eficazmente por sí misma, en la necesidad de ser movida y cambiada de postura. La criatura no emite más que vagidos y no hace más que gestos aparentemente convulsivos, de los que no parece obtener ningún bienestar. Lo necesita casi todo: que se le transporte, que se le acune, que se le calme haciéndole adoptar posturas favorables que puedan producir la distensión y el sueño, etc. Aunque los lazos de la simbiosis que une criatura y madre se han aflojado, la alimentación les sigue uniendo. La **simbiosis** ahora es **alimenticia**. En esta época, la realidad espacial o función de las relaciones sen-

sorio-motrices de la criatura con su entorno, no puede ser otra que la correspondiente al **espacio bucal** (Stern, 1907). Se lleva los objetos a la boca para explorarlos, ya que los labios y la lengua son la parte del cuerpo con mayor cantidad de terminaciones nerviosas y de complejos sensorio-motores activos, por lo que, por el momento, dan lugar a las acciones más diferenciadas.

En las primeras impresiones y reacciones de los tres primeros meses de vida todo se agrupa alrededor de las necesidades que experimenta y que sólo pueden ser satisfechas por los cuidados de su madre o persona sustituta. Esta necesidad que nace de su propia incapacidad para satisfacer por sí misma las exigencias más esenciales de su vida determina una orientación clave en su evolución para explicar lo que es la humanidad. Los únicos actos útiles de la criatura de esta edad consisten en llamar a su madre en su auxilio con sus gritos, actitudes y gesticulaciones. No son gestos que le permiten apropiarse o evitar los objetos del mundo exterior, sino **gestos de expresión**, gestos dirigidos a personas, gestos asiento de emociones. *«Y esto es muy importante, porque la humanidad está precisamente constituida por grupos en los que los individuos tienen en común ritos, tradiciones, un lenguaje, que les permiten colaborar para dominar el mundo exterior, pero al principio han tenido que sostenerse unos a otros con el fin de ayudarse mutuamente a subsistir»* (Wallon, 1981, p. 104). Inicialmente y como para el resto de los seres vivos, el medio al que se incorpora la cría humana es físico pero nuestra especie ha superpuesto a éste un medio social, y al hacerlo, añade a los estímulos físicos y reales, otros exclusivamente humanos, los simbólicos y los morales.

Hacia los seis meses

A esta edad sucede inmediata y rápidamente otra simbiosis, la **afectiva**. A los tres meses, además de gritos en relación con los cuidados materiales que necesita, sabe dirigir a las personas de su entorno y, particularmente, a su madre, sonrisas y signos de alegría que constituyen ya un lazo puramente afectivo entre ella y quienes se esfuerzan por responder a esos signos. Según el plano en el que actúen, los incentivos serán físicos o morales. A partir de los seis meses se desarrolla el denominado estado afectivo o emocional, en el que tanto la alimentación material como las relaciones humanas son imprescindibles para vivir. La investigación sobre el apego (Bowlby, 1976a, 1976b, 1983; López, 1985) y la resiliencia (Cyrulnik, 2002, 2004) así lo confirman: las condiciones materiales quedan relegadas a un segundo plano, mientras que la relación materna o vincular se demuestra imprescindible para un desarrollo saludable, tanto psíquico, como biológico. Incluso, las condiciones psíquicas pueden llegar a predominar sobre unas mediocres condiciones biológicas. La criatura normal, a partir de la edad en la que se hace capaz de tener relaciones de orden afectivo con su entorno, tiene necesidad de ser objeto de este tipo de manifestaciones para que su desarrollo biológico continúe normal. Se trata, pues, a nivel individual, de una vinculación indispensable entre la criatura y la madre o persona vincular y, a nivel de especie, de una acción recíproca entre el ser humano y su medio, entre el desarrollo psíquico y el biológico.

Las sonrisas que cambia con su madre, los gorgoritos que emite cuando oye cantar, la repetición de gestos o sonidos que acaba de emitir y que son, además, reproducidos delante de ella,

pueden parecer resultado de la imitación, pero no lo son. A estas **reacciones**, se añaden un poco más adelante, entre los seis y los ocho meses, gestos convencionales, como batir las manos, saludar, girar las manos para hacer gracia, golpearse la cara, apuntar o amenazar con el índice, etc. Se trata de simples respuestas a una señal habitual, obtenidas por medio de procedimientos diversos, como movimientos pasivos o selección entre los movimientos espontáneos. También se observan, en esta misma época, **gestos de acompañamiento**, con frecuencia rimados, frente a un objeto balanceado o de un movimiento alternativo cualquiera. Un poquito más tarde, hacia los nueve meses, comienzan las primeras manifestaciones de la ecocinesia.

El horizonte social se amplía rápidamente ya que distingue a las personas de su entorno, no tanto en sí mismas sino por el papel que desempeñan. Su representación de las cosas no es todavía diferenciada sino global, uniendo personajes diferentes pero con características comunes cuando entran en su pequeña existencia. El siguiente nivel espacial en el que despliega su actividad sensoriomotriz en esta época es el **espacio próximo** (Stern, 1907). Es el espacio de los objetos que se encuentran al alcance de la mano —prensión y manejo manual—, a la longitud de su brazo, ya que todavía el aparato locomotor por sí mismo no es capaz de desplazarle. Este espacio permite conocer los objetos no sólo de manera visual, sino también táctil y cinestésica. Se trata de un espacio plural que sigue el curso de los desplazamientos pasivos de la criatura, sin que todavía pueda unificar sus diferentes zonas de manipulación. La separación se ejerce activamente cuando está en brazos o en el regazo, mediante giros, presiones y señalizaciones diversas —mirada, dedo,

etc.— dirigidas hacia los objetos deseados o directamente con las cosas: lanzamientos, aproximaciones o presiones, a la espera de su efecto.

Tras cumplir el año

El desarrollo infantil pasa por etapas particularmente rápidas a partir del momento en el que la criatura aprende a andar y a hablar. La incorporación a la vertical sobre ambos pies le libera las manos, que pasan a señalar sus trayectorias, coincidiendo en el tiempo con la aparición del lenguaje. Al andar puede cambiar discrecionalmente su entorno inmediato, ir de un lado a otro y elegir sus direcciones; y al hablar, diferenciar los nombres de los objetos. El **espacio locomotor** corresponde al tercer nivel de despliegue sensorio-motor del espacio. Le va a permitir apreciar las distancias, hilvanar entre sí los espacios próximos y fundirlos en un espacio total. A partir de este momento aprende a conocer a las demás en tanto que personas distintas de sí misma, capaces de andar como ella, de acercársele como ella se les acerca, de hablarle como ella trata de hablarles, etc.

La **imitación** va a sobrevenir hacia el año y medio (Wallon, 1980). Se inscribe entre dos términos contrarios: fusión, enajenación o participación en la cosa u objeto, y desdoblamiento del acto que ha de ejecutarse según el modelo. Es una ocasión para repetir aquellos movimientos ya aprendidos, pero a los que les da un nuevo motivo o modelo: una imagen visual o auditiva desconocida. El ajuste requerido entre movimiento e imagen corresponde a la actitud o postura. La excitación ante un espectáculo no permanece puramente cerebral sino que se esparce por los músculos, gracias a su **función tónica**. La imitación

es un estado combinado de sensibilidad y de movimiento bajo la forma de actitud, a la que precisamente corresponde el doble carácter de ser simultánea o alternativamente preparación para el acto y espera, premovimiento y prepercepción. Ambas fases pueden determinarla, pero además, se puede posponer, lo que puede implementar la impregnación perceptivo-motriz, que parece rumiarse hasta finalizar en ensayos de reproducción. La fase de incubación puede precisar minutos, horas, días o semanas; y cuanto más larga sea más demuestra la importancia de ese aprendizaje mudo e indispensable entre las percepciones iniciales y la adquisición del nuevo gesto. La **imitación copia** o literal comienza a los dos años, lo que supone un esquema corporal muy complejo y evolucionado.

Por esta misma época, los **juegos sensoriomotores** inducen a establecer conexiones más extensas y variadas entre sus campos sensoriales —exteroceptivos— y posturales —propioceptivos—. Son conexiones activas que superan la yuxtaposición y proveen de cierto grado de previsión y deducción como resultado de las cambiantes investigaciones que han tenido lugar, a la vez que explican la parte de intuición o invención que puede suponer el logro de estas nuevas imitaciones. Se instituye una especie de reciprocidad en sus acciones. Por una parte, no existe un único polo, el suyo, sino que hay dos, el de quien realiza la acción y el de quien es objeto de la misma. Por otra, si las acciones no son precisamente reversibles, sí no pueden deshacerse, sí que hay acciones complementarias que le devuelven a la situación anterior o inicial, aunque sea transformada por la propia acción. Tras un tiempo de esta actividad presimbólica espontánea: subir-bajar, lanzar-buscar, juntar-separar, ir-venir, etc., los **juegos de alternancia** se van a

multiplicar. En ellos es alternativamente sujeto y objeto de un mismo gesto, le interesan los actos susceptibles de unir dos personas o, mejor dicho, dos papeles diferentes. Todo esto tiende a ampliar su horizonte, a hacerle concebir relaciones más ricas y matizadas, relaciones bipolares entre sí misma y las demás criaturas y personas. De momento sigue bajo la estrecha dependencia de las situaciones actuales y el medio que suscita sus reacciones es indiferenciado, no distingue aún la individualidad de sus compañeras o compañeros.

Aprender a hablar supone la incorporación de la característica humana por excelencia: la actividad simbólica. Por el **lenguaje**, el objeto de pensamiento deja de ser el impuesto por la presencia concreta de algo. El lenguaje es el medio para evocar cosas que ya no existen o podrían existir, confrontarlas entre sí y compararlas con las que en ese momento se perciben. Su progreso corre paralelo al del pensamiento, pero debe superar su egocentrismo y aprender, primero a disociar correctamente entre sí misma y el curso de los acontecimientos o la realidad de las cosas y, además, a agrupar convenientemente los objetos más allá de las relaciones que su propia actividad puede introducir entre ellos. La criatura está inmersa en lo sucesivo sin ser apta aún para captar la sucesión. Movida indistintamente por sus apetencias o por las circunstancias, puede experimentar la espera, al mismo tiempo que su deseo y, también, el cambio brusco de sus gestos, al mismo tiempo que el atractivo de un nuevo objeto. La incontinencia de sus reacciones va cediendo poco a poco. En el conjunto de sus actitudes parecen manifestarse simples tensiones o simples metamorfosis.

El ejercicio de los mecanismos de la acción es anterior a los de la reflexión, así

que cuando la criatura quiere representarse una situación, no puede conseguirlo más que metiéndose en ella y sólo sabe hacerlo mediante su cuerpo y sus gestos. Sus gesticulaciones, progresivamente, van a perder la intensidad que la palabra va a rescatar. Inicialmente el gesto antecede al habla, incluso la anuncia. Luego el gesto es acompañado por ella, para a continuación invertirse el orden y ser el gesto el acompañante. Finalmente, el gesto se reabsorbe con más o menos fortuna en la palabra. No desaparece, sino que queda en segundo plano y si las condiciones lo exigen puede recuperarse sin dificultad. **La criatura muestra, después relata, antes de poder explicar.** No imagina nada sin una representación. No ha separado de sí misma el espacio que le rodea y lo necesita no sólo para sus movimientos sino también para sus relatos. Por las actitudes que mantiene y las expresiones que utiliza parece dramatizar las peripecias que recuerda, representar y distribuir los objetos y los personajes que evoca. Si hay un interlocutor real, quiere hacerlo participar, apropiarse de su presencia por sus gestos, por sus interjecciones repetidas. Al mismo tiempo, no recuerda nada sin relatarlo, como si la enunciación de las circunstancias concretas fuese necesaria para la evocación. Sin embargo, a menudo, y bajo su peso, el hilo del relato se rompe o se enreda en un obstáculo, y tras superarlo se reanuda o se transforma, dejándolo pendiente para una mejor ocasión.

Todavía el aparato motor se impone al aparato conceptual. Sin acción motriz o verbal la idea carece de fuerza para formarse o mantenerse y en lugar de asociar ideas gracias al sistema de asociación, sus circuitos se bloquean por el sistema de proyección, sujetos al refuerzo y a las presiones de las exteriorizaciones. De ahí el nombre de mentalidad

proyectiva que se ha dado a ese tipo de equilibrio psicomotor cuya supervivencia se observa también en algunos adultos y que se traduce por esa adherencia excesiva del pensamiento a su objeto. También se llama viscosidad mental pues la acción expresiva que idea, desarrolla sus propias fórmulas, la mantiene prisionera y arrastra consigo a sus sistemas de hábitos y reminiscencias, frenando o alterando su curso. La idea no puede alcanzar su objetivo sin recorrer todos los relieves intermedios, sin simular la ejecución. Su **realismo motor** le impide la pronta utilización de los signos y señales verbales que permitan no detenerse en la cosa enunciada. Indica una diferenciación insuficiente entre los planos pragmático y conceptual de la vida psíquica.

Pero también hay excitaciones fortuitas incontroladas, como **digresiones** o diversiones, que se disputan el aparato motor. Al estar combinadas viscosidad e hiperprosexia, el pensamiento tiene apariencia de movilidad y de constancia, cuando lo que en realidad sucede es simple alternancia. Perseveración e incontinencia perceptivo motriz coexisten con efectos y desarrollo de la idea contrarios. Se produce división, yuxtaposición de los momentos intelectuales, discontinuidad con implicaciones en la resolución de los problemas ligados al ejercicio del pensamiento. Hay otra causa de la discontinuidad mental, la debilidad de acomodación al objeto, que pone en juego el aparato motor, perceptivo o intelectual. Es vacilante durante mucho tiempo, oscila alrededor del objetivo en más o en menos; su preparación es fugaz y sus variaciones siguen defectuosamente a las del objetivo. Son momentos de desocupación repentina. Se esboza una expresión de estupor en su rostro, en el instante en que se le escapa el objeto de su pensamiento. A menudo, está obligada a

dejarlo escapar y también a confundirlo con otros objetos. Resulta de ello, una imagen vacilante de las cosas, que hace difícil identificarlas una a una y fácil mezclarlas entre sí. La idea de sus metamorfosis posibles, lejos de quedar reducida por el contacto con la realidad, encuentra en ella su fundamento. Así, los **fantasmas** en los que cree no deben sorprendernos en absoluto.

A partir de los tres años

Viene a continuación un periodo muy importante en el desarrollo de la personalidad infantil, el **personalismo** de entre los tres y los cinco años (Wallon, 1981). Es el tiempo de la necesidad de afirmarse, de imponer su punto vista de personal de manera imperiosa, de oponerse para triunfar e imponer su capricho o su oposición. La rabieta es la expresión por antonomasia de esta edad. Le corresponde otra forma de **imitación** denominada **fantástica** o dramática, que demuestra su interés por las personas como tales y su necesidad de autoafirmación. Imita a las demás para tratar de conocerlas mejor, a la vez que para intentar despojarlas de sus ventajas. La percepción de su entorno no es sólo la de personajes de quienes recibe los cuidados necesarios y a quienes se liga por sus emociones, estados afectivos o con quienes juega, sino que se hace más sensible a la estructura o a la **constelación familiar**. También evidenciará cierto interés y preocupación en su **constelación escolar**. Así surgen los interminables «y yo, y yo, y yo» ante cualquier pregunta cotidiana en el grupo-clase. A pesar de la evidente reducción de miembros de la familia actual, ocupa un lugar determinado en ella. Ya no se capta a sí misma como una más, sino como encastrada en un conjunto de extrema importancia que delimita su

personalidad y hace de ese conjunto el centro de intereses, de sentimientos, de exigencias y de decepciones, que dependen del lugar que ocupa en dicha constelación, a lo que se añade la valoración que de esa posición y de su persona, en muchos casos, hacen los padres. Deja de estar frente a ellos u otros adultos en tanto que cuidadores y pasa a formar parte de una cierta estructura que determina su vida y su destino. No puede tomar conciencia de esta estructura familiar sin tomar al mismo tiempo conciencia de su personalidad; se hace sensible a las diversas relaciones que pueden existir de modo duradero dentro de la familia precisamente porque comienza a plantearse la cuestión de su yo con relación al yo del resto de sus miembros.

Pero en esta progresiva separación en la que se siente, a la vez, estrechamente solidaria de su familia y ávida de su autonomía, se puede encontrar con causas repetidas y en ocasiones punzantes de disgustos íntimos. Constituyen los denominados **complejos** o actitudes duraderas de insatisfacción que pueden marcar de una manera no irrevocable, pero sí prolongada, el comportamiento de la criatura en sus relaciones con el entorno. No pueden explicar toda la conducta ulterior, ni son las impresiones de esta edad las únicas que le influyen, aunque el desarrollo de la personalidad puede quedar fijado en impresiones que datan de esta época. La exclusividad propia de esta edad se dice no sólo por la jactancia y presunción típica, incluso actitudes **tiránicas**, si el entorno se le presenta permisivo, sino también por los **celos**, típicos de esta edad. Recordemos que tanto la actitud tiránica como los celos no representan más que un estado todavía mal diferenciado de la personalidad, una confusión a medias entre sí y los otros, una participación indivisa en situaciones que no nos corresponden.

Ambos consisten en una especie de alienación de sí frente al rival al tiempo que la pretensión de sustituirlo y constituyen una causa frecuente en esta etapa de la vida afectiva. Es la imposibilidad de atribuir a los otros lo que es de los otros y a sí lo que le corresponde, de manera que es una causa de sufrimiento suficientemente grave como para que sea necesario estar pendiente de ella.

Organizar el contexto escolar

En el grupo escolar las tendencias domésticas pueden agudizarse o compensarse según la edad, el modelo educativo, etc., además de por la preocupación igualitaria y solidaria del profesorado. La escolarización puede colaborar con la emancipación de la criatura que vive todavía encastrada en la vida familiar, en la que distingue mal su personalidad del lugar que ocupa y en la que se representa como algo global confuso y exclusivo y, en el polo opuesto, con la contención de la que no goza de un entorno suficientemente claro, estable y segurizante en el que progresar en la gestión de la autonomía personal. En el grupo natural la criatura se encuentra mezclada en una colectividad de su misma edad y parecidas a sí misma. Las relaciones que mantendrá con ellas serán todavía rudimentarias mientras que las que establece con la tutora son casi de naturaleza maternal. Hasta el final de la **Educación infantil** está con otras criaturas no en relación de competencia, aunque puede darse una cierta tendencia que ha de contrarrestarse.

El grupo natural precisa intervención educativa explícita dirigida a transformarlo en contexto de desarrollo y el mejor momento para pulir asperezas, negociar normas, instalar hábitos

relacionales y normas de convivencia es el inicio de la escolarización. No se trata de frustrar a la criatura en sus deseos y necesidades, y desarrollar la envidia y los celos, sino de manejar la estructuración y organización del entorno escolar en su conjunto y ayudar en su adaptación favoreciendo el respeto y la solidaridad. Es preciso combinar tarea individual, de grupo pequeño y gran grupo, compensando las diferencias, intercambiando quehaceres, posiciones y papeles establecidos, de manera que la organización promueva cierta cohesión y homogeneidad, más allá de la idiosincrasia individual. A diferencia de la familia, en esta estructura se puede cambiar de lugar, de rol, de tarea, etc., lo que prepara a la criatura para superar posibles desajustes de origen familiar y entrar en colectividades más grandes, en las que desempeñar una variedad más amplia de papeles y de tareas, algo preciso en el inmediato tramo educativo.

Mediar entre el alumnado y el contexto

Dice Wallon (1980) que la actitud es el acto que desarrollar en potencia y, efectivamente, el acto de educar supone la permanente actualización de la actitud maestra día tras día, curso tras curso, ciclo tras ciclo. De hecho, la mediación educativa sólo es posible si la **actitud** que acompaña a la tarea educativa es **maestra** de verdad. Es estar ahí y seguir «jugando», siempre a la distancia prudencial que garantiza la promoción de la autonomía. Es escuchar los deseos propios y ajenos con el alma, consumir el pensamiento en un discurso acorde a la esencia emocional que los origina y que da cuerpo al gesto o a la voz que los acompañan. Es tomar tiempo para el despliegue del acto y

de sus dimensiones; para protagonizar cada pequeño gesto que surja así como las capacidades que los mínimos cambios de escenario despiertan. Es la generosidad del intercambio; la espera y la escucha, y el acuse de recibo y el avance. Es aceptar el «no» por incapacidad, límite o decisión propia, como algo inherente a la vida y no como algo personal. Es sorprenderse y reírse ante la frescura e inocencia de la infancia. Es seguir autoeducándose mientras seguimos educando. Es protagonizar nuestra historia y cultura profesional, generando personas para su futuro, al que sólo sabrán enfrentarse gracias a su propia actitud maestra ante la vida.

En resumen

Son miles las maneras de decirse de la infancia y todas ellas son expresión de sus sucesivos niveles de desarrollo —afectivo, motriz, cognitivo y personal— que los diferentes contextos a los que asiste posibilitan, gracias a sus permanentes y mutuas interacciones, siendo su resultado, hacia dentro, personas individuales, y hacia fuera, grupos de participación y de referencia. Nos informan de la cantidad y calidad de los avatares de «hacerse mayor»: dirección —avances, detenciones o regresiones—, frecuencia —aparición puntual o crónica—, intensidad —bloqueo, solape o saludable coexistencia—, modalidades o tendencias más marcadas y nivel de adaptabilidad, etc., y de los contenidos concretos: aprender a cortar con tijera, a escribir el propio nombre o a resolver problemas matemáticos. La primera infancia es la edad del prototipo de la especie, incluye todos los niveles de acción de los que seremos capaces los humanos en nuestra existencia. Hasta el final de Educación In-

fantil van a ejercitarse a la vez que aparecerán otras capacidades, intereses, etc. gracias a lo que la adquisición de los instrumentos culturales básicos: escritura, lectura y razonamiento lógico-matemático, será una realidad. El comportamiento emocional sustituye al reflejo de los primeros meses y colabora con el siguiente, el sensoriomotor hasta el acceso a la bipedestación y, con ella, la liberación la mano, la que tras el señalamiento —pointing— colabora con la aparición del lenguaje, además de seguir su propio camino en el dominio instrumental. Después de la primera vuelta por lo humano, la emocional, corresponde dominar el entorno físico, de lo que se ocupa la sensoriomotricidad, y tras ella, el testigo pasa a lo simbólico, a lo cognitivo, a esa envoltura psíquica que los humanos superponemos a nuestros entornos físicos. Entonces, la progresión de la incorporación de los referentes culturales propios de los entornos cotidianos y del ejercicio de la individuación se transforma de aritmética en geométrica, afectando tanto a la forma como al contenido. La primera ósmosis se hace más sutil y diferenciada, pero no deja de ejercerse, de manera que la adquisición de las correspondientes herramientas y referentes culturales sucede sin cesar.

En Educación Infantil se trata de **escuchar** el espíritu y **disfrutar** con las cábalas, creaciones, razonamientos, etc.; de **identificar** las dificultades y **reordenar** o bien las circunstancias o bien las relaciones con ellas, mediando como y cuando sea necesario para ser superadas. Nuestra actitud es clave. Hay que sugerir, proponer, preguntar, presentar, plantear y crecer con los NOes. «No sé», «no puedo», «no me atrevo», etc., nunca son algo personal, son expresión de sus límites, emocionales, físicos, cognitivos o personales, y una es-

tupenda disculpa para crecer profesionalmente. No hay que dar nada por sentado. Sobre todo si no está claro o no hemos entendido bien. Hay que volver a la carga y preguntar siempre que nos quepa la duda: «¿cómo, cómo?», «¿sí?», «¿a ver?», «no te he entendido bien, dímelo de otra manera». Funciona a las mil maravillas. Hay que renunciar a la omnipotencia educativa. A veces simplemente hay que aceptar ciertos límites cuya superación se nos escapa y aprender a vivir con ellos. Cada grupo, cada día, cada proyecto, etc., es una nueva oportunidad, nuestro punto de partida. Algo, seguro que nos depara.

Dice Khalil Gibran: «Y todo impulso es ciego cuando no hay conocimiento. Y todo saber es inútil cuando no hay trabajo. Y todo trabajo es vacío cuando no hay amor» (Khalil Gibran, 1977, p. 19). Dice Wallon que «Para guiar bien a un niño hay que comprenderle bien» (Wallon, 1978b, p. 84). Nuestro esfuerzo os honra. Espero haber colaborado con él. Gracias por haber contado conmigo. Ha sido un placer.

Dirección de contacto:

elena.herran@chu.es

Referencias

- BOWLBY, J. (1976a). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- BOWLBY, J. (1976b). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- BOWLBY, J. (1983). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. (2004). *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos*. Barcelona: Gedisa.
- GIBRAN, K. (1977). *El profeta*. Buenos Aires: Ed. Tiempo.
- HERRAN, E. (2002). Sobre la actitud maestra en la práctica psicomotriz y en la vida. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 24, 13-16.
- STERN, C. Y STERN, W. (1907). *Die Kindersprache: Eine psychologische und Sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- WALLON, H. (1959) Kinesthésie et image visuelle du corps propre. *Enfance*, 3-4, 257-261.
- WALLON, H. (1978). Educación y psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 79-84 (Orig. 1961).
- WALLON, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- WALLON, H. (1981). *Psicología y educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río.
- WALLON, H. (1984a). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica (Orig. 1941).
- WALLON, H. (1984b). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.