

Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier

Myrtha Chokler

El G.E.P.P. de Tours, Francia es un grupo de estudios de la Práctica Psicomotriz formado por reeducadores que se reúnen regularmente desde hace varios años bajo la dirección de Bernard Aucouturier.

El G.E.P.P. tiene por objetivos:

- *profundizar la investigación teórica y práctica en psicomotricidad;*
- *elaborar una coherencia en la ayuda psicomotriz y psicopedagógica;*
- *analizar la puesta en marcha de las prácticas y su campo de acción en el marco institucional.*
-

Forman parte del G.E.P.P. Michel Albert, Françoise Asselin, Louis Caplanne, Pierre Cerisier, Eloi Dupin, Josette Fleta, Marie-Odile Gcais, Monique Godreau, Jacqueline Mahler, Annie Martin, Josiane Mauvillain, Marie-Dominique Moreau, Nelly Perrot, Gladis Portnoy, Catherine Rajnak, Rocío Rodríguez, Joele Roux, Yvette Sausset, Marcelle Schotte Carmen Zaldívar Ruiz.

Desde 1981 hasta la fecha, las ideas, la práctica, la experiencia y la presencia de Bernard Aucouturier en el campo de la psicomotricidad ha nutrido generaciones de psicomotricistas en Argentina.

Aún más que por su trayectoria brillante, desde que revolucionara con su Bruno y la Simbología del Movimiento la psicomotricidad de los últimos 25 años, es por su apertura, su generosidad para mostrar su trabajo, por la calidez respetuosa con que nos ha recibido siempre en Tours, en su laboratorio personal de la sala de psicomotricidad del Palais de Sports, por los momentos de elaboración compartida, de cuestionamientos y de dudas, por su persistente actitud productiva y crítica, que se interroga, cuestiona y recrea desde sus prácticas, a sus fundamentos teóricos y sus dispositivos técnicos, abriéndose a las ideas de otros, reflexionando, integrando y recreando, transformando y transformándose, Bernard Aucouturier es para nosotros el paradigma del “maestro.”

El trabajo de capacitación permanente, de supervisión, de formación personal que lleva a cabo anualmente en FUNDARI y en muchas instituciones de Europa y Latinoamérica ha permitido fundamentar, precisar y elaborar una Práctica Psicomotriz que se identifica por su originalidad, por la especificidad de su encuadre, los dispositivos que utiliza, el

itinerario, la direccionalidad de su acción y en particular por la vía regia de la intervención que es la resonancia tónico-emocional recíproca entre el psicomotricista y el niño.

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

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

Hemos tomado entre otras, las ediciones del Grupo de Estudios de la Práctica Psicomotriz de Tours. Realizamos traducciones, adaptaciones, reescrituras y articulaciones con conceptos vertidos en los seminarios dictados en Buenos Aires, Mendoza, Tierra del Fuego, en los Stages Internacionales de la ASEEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz) en los que FUNDARI participa regularmente desde hace 10 años, integrándolos con elaboraciones propias.

Esta es otra entrega de una serie de publicaciones revisadas que apuntan a poner a disposición de nuestros estudiantes y otros profesionales, un material de interés, con el objetivo de promover la difusión y el debate de las ideas, de enriquecer y recrear las técnicas, partiendo de la práctica concreta en realidades complejas, diferentes y específicas, que permitan, aún con su diversidad, construir un cuerpo teórico y un hacer cotidiano coherente, como instrumento que de respuesta a las necesidades concretas de los niños y también de los adultos que cuidan a los niños. Es un recorrido necesario para ir definiendo cada vez más esta corriente de la psicomotricidad operativa con la que FUNDARI está comprometida.

Comentarios sobre la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturjer

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva

Definición y objetivos

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva, llevada a cabo en la institución educativa por un psicomotricista, tiene como objetivo estratégico el apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración del niño a través de la vía sensoriomotora.

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

Es una etapa somatopsíquica que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión del psiquismo. Dice a H.Wallon “nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo.”

Es la etapa de la integración, de la indiferenciación en la cual la sensoriomotricidad constituye la trama en que se anudan las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el Otro, las interacciones y el placer, o el displacer que ellas aportan, la integración de las sensaciones de sostén y de continencia o de caída y abandono, las huellas mnémicas de esas sensaciones corporales que en su reiteración, en su ratificación o en su rectificación irán construyendo protorrepresentaciones aun difusas e inestables y luego representaciones mentales inconscientes, los fantasmas originarios y las bases del pensamiento y el conocimiento del mundo. Esta es la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-familia y en la institución escolar maternal, jardín de infantes o preescolar. Trama compleja y arduo trabajo para un protoinfante devenir infante.

Condiciones

Para la Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar se requiere de un proyecto educativo que se base en una concepción del niño, de su proceso madurativo y de la función de la institución educativa, que reconozca la dinámica propia y las necesidades específicas del niño, que privilegie como finalidad la concreción de las condiciones para su desarrollo armonioso a través del placer del movimiento, de la comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, la investigación y el descubrimiento, del placer de la actividad cognitiva y lógica. Un proyecto educativo coherente concebido como un itinerario de maduración y tendiente al mismo tiempo a la prevención y a la detección temprana de las alteraciones de la estructura y de la dinámica afectiva, motriz, cognitiva y relacional.

Los conceptos fundamentales

Para la concreción de tal proyecto es necesario el estudio de los parámetros a través de los cuales se manifiestan los procesos de expresión y comunicación no verbal y verbal, de identificación, de creación y de descentración. En síntesis, los parámetros que nos devela la **expresividad motriz** del niño. Motricidad comprendida como emergente del cuerpo afectado por la dinámica de los afectos y los fantasmas y como simbolización de la historia profunda de la separación, la individuación y la pérdida del otro.

Esta historia se expresa en dos niveles:

- a) Un período originario, de angustias arcaicas de pérdida del cuerpo y por lo tanto también del otro, periodo de constitución de los fantasmas sensoriomotores originarios (omnipotencia, devoración, persecución, etc.) como producto de las protorrepresentaciones mentales, como estrategia yoica que permite la elaboración de las angustias arcaicas. Período de la constitución subjetiva, de la enunciación del Yo.
- b) Un segundo período de expresión de la angustia de incompletud, de castración, referentes de la etapa edípica.

El eje central

El instrumento privilegiado del niño para la superación de la angustia es el juego, cuyos diferentes niveles de simbolización permiten el despliegue, dominio y elaboración de los fantasmas.

Se puede reconocer un primer nivel de **reaseguramiento profundo de la angustia de pérdida** a través de:

- Juegos de placer sensoriomotor (rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios)
- juegos de destrucción y construcción.
- juegos de presencia y ausencia (escondidas).
- juegos de persecución (atrapar y ser atrapado).
- juegos de omnipotencia.
- juegos de identificación con el yo ideal.
- juegos de identificación con el agresor.

El segundo nivel de reaseguramiento de la angustia de incompletud o de castración se expresa en juegos generalmente diferentes en varones y niñas, ligados a la identificación sexual y a los roles:

- en las niñas predominan, aunque no son excluyentes, los juegos de envolturas del cuerpo, proximidad al cuerpo, atraer hacia si, juegos de cuidados y reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados.
- en los varones predominan los juegos de competición motriz, de poder y fuerza, de acrobacia, de velocidad, de agresión con fusiles, espadas, revólveres, la apertura del cuerpo en la separación del eje. Los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

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

El encuadre

El encuadre enmarca, delimita, contiene el proceso, separa el adentro del afuera, lo significa y permite construir justamente las condiciones de posibilidad para el desarrollo, el aprendizaje, la creación o la terapia.

Este marco, con su un carácter de estabilidad y continencia, permite la movilidad la transformación, el proceso de cambio dentro de su espacio.

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

Las constantes de espacio, objetos, tiempo, frecuencia, duración y las constantes personales juegan un rol fundamental en la generación de las condiciones de seguridad, de confianza, de contención, y de referencia que permiten los procesos de cambio y el registro de los elementos que señalan esos cambios. La regularidad y estabilidad del lugar, los días de la semana y los horarios, de los objetos, de quiénes participan del encuentro y de sus roles son instituyentes del encuadre como marco de contención y regulación del proceso. Existe una dialéctica entre la estabilidad del encuadre y la movilidad del proceso. A su vez existe una dialéctica entre la relativa estabilidad y la necesaria adaptabilidad del encuadre en relación a los cambios que se producen. Indudablemente es el psicomotricista el garante de la instalación y el sostén del encuadre. Su flexibilidad relativa está en función de la capacidad de continencia interna del sujeto. Ante mayor riesgo de desborde, mayor firmeza y estabilidad requiere el encuadre para garantizar las condiciones de posibilidad del proceso. Las modificaciones inesperadas o poco elaboradas del encuadre provocan siempre efectos más o menos controlables. Las rupturas de encuadre, provocan desgarramientos, a través de los cuales se filtran, se liberan y muchas veces se potencian las ansiedades con efectos imprevisibles y siempre sumamente costosos.

El dispositivo espacial y temporal de la Práctica Psicomotriz

El dispositivo espacial y temporal está en función de la estrategia general y de la concepción del recorrido madurativo que parte de la acción hacia la representación. Como decía H. Wallon, “del acto al pensamiento”. Este dispositivo fue creado por Bernard Aucouturier en relación a los lugares predominantes de la expresividad en los distintos estadios de maduración. El objetivo del dispositivo, su flexibilidad y variabilidad, es facilitar ese itinerario a cada uno de los niños, en cada una de sus etapas. Los materiales, los lugares y los objetos cobran significación como apoyatura de la expresividad y factor de transformación.

El dispositivo espacial y temporal comprende:

1. un ritual de entrada.
2. un espacio, un tiempo y un material especialmente facilitador del placer sensoriomotor.
3. Un momento para la historia, el cuento o el relato.
4. Un lugar y un tiempo facilitador de la distanciaci3n, de la descentraci3n, de la actividad l3gico cognitiva, y/o de la expresividad plástica, gráfrica o lingüística.
5. Un ritual de salida.

Ritual de entrada

El ritual de entrada incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida constitutivos del pasaje, tránsito, puente y al mismo tiempo límite, necesarios para la demarcaci3n y ruptura simb3lica, con la mayor confianza y seguridad posible, entre el afuera de la realidad cotidiana y el adentro del espacio transicional del juego y la relaci3n simb3lica transferencial. Esto requiere una aceptaci3n recíproca, una codificaci3n progresiva, un acuerdo sobre las reglas de funcionamiento y sobre los roles. La estrategia ajustada se instala en la medida en que se reciba auténticamente lo que el ni1o o el grupo de ni1os trae y aporta desde lo real, desde lo emocional, desde el deseo y el temor y en tanto el psicomotricista se abra, en una disponibilidad empática, a la aventura de una relaci3n y a una nueva historia en construcci3n.

Espacio, tiempo y material para el placer sensoriomotor

Los almohadones, los bloques de poliuretano, las colchonetas permiten ubicar el lugar de la destrucci3n y la reconstrucci3n simb3lica. Derrumbar, desarmar, empujar, dispersar las torres, los muros, las montañas armadas y rearmadas por el adulto adquiere un sentido profundo en la relaci3n con el otro. Es la desculpabilizaci3n de la destrucci3n simb3lica del otro, por el placer compartido con el psicomotricista. en la provocaci3n y la oposici3n recíproca, en el juego de fuerzas y tácticas para vencer, oponerse o defender. Al mismo tiempo, dialécticamente, reafirma la continuidad del otro, La destrucci3n no implica la desaparici3n, sino la reconstrucci3n y la permanencia, la continuidad en la discontinuidad. La dinámica de la destrucci3n y la reconstrucci3n arroja indicios altamente reveladores de los fantasmas infantiles. La destrucci3n compulsiva e indiscriminada, el temor a destruir, la tolerancia a la oposici3n del otro, la angustia frente a la dispersi3n, el sometimiento al adulto, la intolerancia del tiempo necesario de reconstrucci3n. Las emociones que aparecen, que se inhiben, se descontrolan o se comparten dan cuenta de la estructura del continente psíquico del ni1o y de las situaciones relacionales que lo ponen en riesgo.

La firmeza de los materiales fijos y rígidoss, que Soportan las transformaciones del cuerpo, los espaldares, las rampas, las trepadoras, los planos elevados, los lugares de salto, los lugares abiertos para correr, girar, arrojarse, trepar, escalar, facilitan la estimulaci3n laberíntica, las rupturas t3nicas, el placer del movimiento.

Los materiales blandos, promueven el investimento afectivo, los refugios, los contactos, la maleabilidad de sensaciones, los equilibrios y desequilibrios, la fluidez de las emociones más primitivas.

El lugar de la historia

El relato, la narración del cuento en tiempo presente tiene como finalidad a) contener sin bloquear ni aniquilar las emociones liberadas durante el juego de gran despliegue sensoriomotor, b) solicitar la representación mental, la movilidad del pensamiento, cargado emocionalmente por las identificaciones profundas con los personajes y el suspenso de la acción y c) preparar el pasaje al espacio de la distanciaci3n.

El espacio y el tiempo de la descentraci3n.

Los juegos de construcci3n con bloques de madera exigen la consideraci3n de una realidad de la forma, tama1o, consistencia, equilibrio, cantidad que se impone a las pulsiones y a los fantasmas, afirmando los procesos cognitivos. Implica al mismo tiempo la distanciaci3n del cuerpo como eje de la acci3n. El pensamiento operatorio se opone dial3cticamente a la fantasía y al deseo y al mismo tiempo los integra, los transforma y los despliega en la creaci3n. El dibujo, el grafismo el modelado, la producci3n plástica, los juegos l3gicos y el lenguaje oral y la escritura son los apuntalamientos de la expresi3n de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican ahora con formas cada vez m1s jerarquizadas, simbolizadas y socializadas. Es el lugar para la enunciaci3n de un Yo m1s integrado intrasubjetivamente y m1s contenido en sus relaciones intersubjetivas.

Ritual de salida

Es la condici3n para el reaseguramiento del tr1nsito desde el adentro transicional y simb3lico, como toda 1rea de juego, al afuera real de la vida cotidiana, con la profunda certeza de la continuidad del psiquismo, de la identidad, de la estabilidad y seguridad de los v1nculos m1s all1 de la movilizaci3n emocional y fantasm1tica, de las conmociones de las rupturas operadas y de las transformaciones necesarias pero contenidas y significadas por el sistema de actitudes del psicomotricista. Los gestos, las palabras, los tiempos, los ajustes y las distancias van marcando progresivamente el momento de la despedida y ratificando las condiciones del reencuentro.

El Sistema de Actitudes del psicomotricista

El instrumento privilegiado del psicomotricista es la resonancia t3nico-emocional recíproca (R.T.E.R.). Es 3sta la vía regia y la clave de la intervenci3n.

La competencia y la calidad de la resonancia t3nico emocional con el ni1o es el producto de una intensa y prolongada formaci3n personal.

La formaci3n personal es un camino en la constituci3n del rol que abre a una sensibilizaci3n progresiva del registro t3nico-emocional, simult1nea a la integraci3n del marco te3rico, que permite el reconocimiento, la organizaci3n, la decodificaci3n, la comprensi3n de la significaci3n de las se1ales y los indicios, al mismo tiempo que la adquisici3n de los recursos t3cnicos gestuales, lingüísticos, proxémicos y lúdicos con los que opera el psicomotricista,

- **Acoger, recibir, contener** tiene que ver con las funciones del vínculo de apego como organizador de las relaciones y del psiquismo, con la seguridad afectiva, con alojar al otro, brindarle un lugar preparado simbólicamente y mostrarlo en este espacio y tiempo del encuentro; tiene que ver con el concepto de envoltura estructurante de B.Aucouturier,

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

- **Comprender** a partir de la escucha y la resonancia emocional implica dar una direccionalidad y una significación que sólo cobra sentido en relación a un marco teórico. Comprender la modalidad y la calidad de la estructura del psiquismo a partir de las manifestaciones de la expresividad motriz, plástica u otras, no implica siempre comprender estrictamente el contenido de la escena sino registrar y entender la dinámica de los afectos movilizados en la misma.

- **Devolver con la malcabilidad del ajuste tónico-emocional** en la interacción, en el juego, en la propuesta en la envoltura, en el sostén, en la distancia, en la provocación, en la actitud, en el gesto, en la palabra y la ley implica conocer y dominar las técnicas específicas del psicomotricista para responder con competencia, pertinencia y direccionalidad, a la necesaria movilización de las estructuras que permite el desarrollo, el despliegue, y/o el desbloqueo y la transformación de la acción motriz y mental del niño.

I.a práctica clínica o terapéutica

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

El displacer, el sufrimiento, las fallas de la continencia y la envoltura necesarias para el apuntalamiento del psiquismo bloquean los procesos de reaseguramiento del niño y engendra la patología.

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

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

posibilidades y límites de los participantes del vínculo, se puede obturar, inhibir, bloquear, deformar, trabar o desviar el ejercicio y maduración de las funciones que emergen de la estructura, produciendo un disfuncionamiento, observable en el cuerpo o en la conducta, que si es intenso y/o prolongado, llega a dañar la misma estructura orgánica. Ya lo había señalado H.Walon, una función que se ejercita separada de las otras, que se estimula de manera independiente, que se hipertrofia en relación al conjunto, hace obstáculo y termina trabando el funcionamiento total del individuo.

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

Los síntomas de las disfunciones orgánicas vegetativas, tónicas, inmunitarias, sensoriales y motrices son la expresión de una historia de sufrimiento, de experiencias dolorosas del cuerpo y los afectos que alteran patológicamente los procesos de reaseguramiento y de constitución del Yo.

La teoría de B. Aucouturier sobre la totalidad del cuerpo y sus trastornos, da cuenta de los avatares del proceso de constitución del continente psíquico (B.Gibello), de la imagen de sí y de su patología a través de la ausencia del espejo de placer de la relación con el otro.

La ausencia del placer compartido en la asimetría de un vínculo estable pero maleable y transformable, deja al sujeto ir eso de angustias arcaicas, catastróficas, aniquiladoras (M.Klein, D.Winnicott, E.Bick) de pérdida del cuerpo, de caída en el vacío, de sideración, fragmentación, de desolación y abandono, de despellejamiento (como estar en carne viva) y/o desgarramiento. Las consecuencias son las compulsiones de aferramiento, las distorsiones del vínculo de apego, de las pulsiones de exploración y dominio, la fijación de los fantasmas originarios, la invasión de fantasmas terroríficos y destructivos, las alteraciones de la acción por inhibición o desborde, los bloqueos de los afectos y del imaginario, los trastornos de la función simbólica, de la comunicación y del lenguaje, las perturbaciones de las funciones cognitivas y lógicas.

La patología psicomotriz es la alteración de la acción que refleja las fallas de la constitución, continuidad e integración de la imagen de sí. Se manifiesta en la expresividad motriz a través de la estereotipia, (diferente de la repetición), en el desborde del imaginario y el desajuste motor porque no hay suficiente representación mental que constituya y reasegure el continente psíquico, aparece en la inhibición por fijación, bloqueo, rigidización del imaginario, donde no hay fluidez y continuidad como factor temporal que asegure la permanencia de la imagen de sí y del otro.

Entendemos la práctica clínica psicomotriz, la ayuda terapéutica, como una estrategia para desbloquear los procesos madurativos de constitución del yo y los procesos de diferenciación y de integración a través de la sensoriomotricidad.

La acción, que implica transformación y relación y no mero movimiento, requiere un rodeo por la vía del reaseguramiento profundo frente a la angustia de pérdida. Este rodeo es imprescindible para poner en marcha la reorganización de los afectos y del pensamiento.

El niño puede jugar en la acción, puede jugarse en la acción en la medida de su relativa seguridad respecto de lo ya integrado en él. Puede jugar a perder de sí y del otro lo que ya posee o sabe certeramente que puede recuperar.

La terapia psicomotriz se plantea como objetivo abrir a una dinámica que apunte, en m-ferentes de espacio y de tiempo. la constitución de la unidad y de la continuidad de sí, permitiendo la acción y la transformación de la acción en representación, en símbolo y palabra. Para ello elabora estrategias en un encuadre, empleando dispositivos y técnicas no verbales y verbales, en un área de seguridad donde hay lugar para el encuentro, la asimetría, el placer y el asombro.

La observación interactiva según Bernard Aucouturier

Introducción (1)

Desde hace varios años los grupos de ayuda pedagógica de Tours se han esforzado en clarificar los procesos y las prácticas de ayuda al niño que tiene dificultades en la escuela para una mayor eficacia de la función del educador y/o del psicomotricista.

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

Una reflexión sobre el mismo hecho de observar

“Cuando se evoca la observación, lo que nos interpela del observador es su aspecto de “mirante”, al mismo tiempo, la puesta en situación de “inferioridad” del observado provoca la desconfianza y las reacciones negativas frecuentes frente al observador.(2)

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

Esta es una de nuestras preocupaciones constantes.

Las condiciones y la metodología de la observación

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

En relación a estas cuestiones, hemos ido avanzando en una propuesta que intentamos coherente con nuestras concepciones filosóficas, psicológicas, pedagógicas e institucionales para ayudar al niño con dificultades en la escuela.

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

Frente a un niño que anda mal en la escuela, nos sentimos a veces tan tocados en nuestras emociones que es muy difícil apreciar de manera justa los parámetros de sus comportamientos y sus competencias reales. Conmovidos profundamente e inconscientemente en las raíces difusas de nuestros afectos, emergen en nosotros fuertes sentimientos de

protección y/ de rechazo que no controlamos fácilmente. Cuando estos sentimientos existen, nuestro malestar es a menudo el espejo del malestar del niño. ¿Qué sucede entonces con la observación?

Es preciso recurrir a la descripción de los hechos observables, lo más objetivamente posible, como un principio esencial para la comunicabilidad de los registros, cuando actuamos como observadores no participantes, sabiendo de todos modos de las resonancias emocionales, las proyecciones y las depositaciones inconscientes que la tarea, el posicionamiento y el objeto de observación, el niño, despiertan en nosotros.

La observación interactiva que propone B,Aucouturier, supone una observación en interacción con el niño. La implicación tónico-emocional del psicomotricista es ineludible e indispensable por otra parte para este tipo de observación que se plantea a diferencia de la observación de las “habilidades o inhabilidades”, llamada “observación técnica” por el GEPP de Tours.

La observación técnica individual

Corresponde a la observación de las reacciones del niño frente a la propuesta de ciertas situaciones precisas que plantean la expresión de un área dominante

a) Situaciones de expresión pulsional, juegos de destrucción- ¡construcción con almohadones que permiten observar las reacciones de placer o de culpabilidad frente a la destrucción.

b) Situaciones de competencia motriz, giros, desplazamientos en cuadrupedia, trepados, saltos en profundidad, equilibrio, destrezas, etc., en las que se puede observar la eficacia motriz y la adaptabilidad práctica.

c) Situaciones tónico-emocionales, balanceos sobre pelotas grandes, deslizamientos y caídas, desequilibrios bruscos, donde se manifiestan reacciones emocionales muy arcaicas.

d) Situaciones de acompañamiento y simultaneidad, marchar, correr, saltar, lanzar juntos, arrojar y/o arrojarse juntos (lo permiten observar las reacciones especulares, o ante la propuesta de espejamiento, la capacidad de imitación y de atención al otro.

e) Situaciones de proximidad o distancia corporal, contacto y/o manipulación de ciertas partes de su cuerpo.

f) Situaciones proyectivas simbólicas como esconderse, disfrazarse, dibujar, modelar, construir para observar las reacciones frente a los procesos de aparición-desaparición, de separación y de identificación.

Estos medios técnicos permiten recoger elementos parciales interesantes sobre el comportamiento del niño, en relación con la historia profunda de sus sensaciones, de la motricidad y de los afectos; pero es cierto que al principio uno estaba más centrado en la competencia del niño que sobre los aspectos emocionales.

Cuando además se está en presencia de niños frágiles emocionalmente o que presentan una estructura de personalidad que revela angustia, desasosiego o desborde es necesario a un nivel más o menos consciente, posicionarse de manera de no encontrarse demasiado invadidos a fin de controlar la propia angustia y las propias áreas de fragilidad. Sobre esto es importante hacer notar que muchas veces, aquellas prácticas profesionales, métodos y técnicas que parecieran más objetivas y "más seguras" aparentemente resultan más eficaces porque en realidad operan como un refugio, como defensa contra la conmoción y la angustia.

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

La reflexión acerca de estos factores ha hecho evolucionar el posicionamiento y la búsqueda de una "distancia óptima:"

La profundización de los puntos de apoyo teóricos y de las prácticas han ido asegurando las formas de observación permitiendo tomar en cuenta al niño, con su historia afectiva profunda e inconsciente como determinante de su maduración global y de su adaptación activa y creativa en el mundo y de sus bloqueos.

La observación no participante de un niño en forma individual o en un grupo de Práctica Psicomotriz educativa y preventiva es un instrumento interesante que permite abordar la complejidad del conocimiento del comportamiento del niño.

La observación no participante de un niño en un grupo

-El niño despliega libremente su acción junto con los otros niños y el/los adulto/s en el dispositivo espacial y temporal creado para la Práctica Psicomotriz, el lugar de la expresividad motriz y el lugar de la expresividad plástica.

-El observador no participante se mantiene externo al grupo y no actúa con los niños, no está implicado directamente, su rol es el de seguir y registrar la continuidad de las diferentes acciones, sus características y el lenguaje que las acompaña.

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

- 1.- Con las personas (los otros niños, los adultos que están en la sesión).
- 2.- Con el espacio (los trayectos y los lugares elegidos).
- 3.- Con el material (fijo o móvil y su utilización)
- 4.- Con la duración de la sesión (la cronología de diversas actividades).
- 5.- Consigo mismo a través de su imagen del cuerpo en el espejo o través de las manifestaciones tónico-posturales los apoyos, el tono, el equilibrio, la lateralidad, la mirada, la voz, la respiración.
- 6.- La evolución de las sesiones y las transformaciones operadas en relación a estos parámetros.

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

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

Esta observación a distancia, como observador no interviniente, pone en evidencia que muchas veces hay discrepancias cuando varias personas siguen al mismo niño sin consultarse. Una ha visto una acción pulsional y no controlada, la otra la ha percibido rápida y bien ajustada y una tercera no la ha observado y que cuando el mismo observador registra las diferentes observaciones, es frecuente que tome conciencia que sus percepciones del niño han evolucionado y que su manera de transcribir las observaciones ha cambiado. Por eso es tan importante la descripción llana de “los hechos” concretos comunicables más que las meras impresiones subjetivas.

Todas estas contaminaciones son imposibles de eliminar totalmente de ninguna metodología. Son la prueba de que si bien la realidad existe independientemente de lo que pensemos de ella, no existe un reflejo con “objetividad” total fuera de la subjetividad de nuestra mirada de observador, sometida al prisma de la proyección de nuestros afectos, nuestras percepciones están generalmente dominadas por nuestras emociones.

La práctica, la reflexión, la confrontación de nuestros registros con el proceso de cambio del niño, la experiencia y la profundización del marco teórico en el equipo nos permitirán ajustar los instrumentos de observación y aún dentro de la relación vincular, avanzar en el descubrimiento del otro.

Estas herramientas son el medio para que el observador se interroge sobre su propia mirada y para aprender quién es él mismo, sus propias proyecciones afectivas y sus motivaciones profundas.

“La objetividad sobre los otros presupone que se debe ser objetivo hacia sí mismo sin perder sin embargo el sentido de su propia identidad”.

La comprensión de las angustias y las emociones que se juegan en el observador son la fuente de una buena actitud psicológica y de creatividad.

La observación interactiva de Bernard Aucouturier

Teniendo en cuenta las variables ligadas a las personas del observador y del niño, esta observación sólo puede realizarse a través de una experiencia compartida en una relación empática.

¿Cuál es el objetivo de una observación en la elaboración de un proyecto de ayuda al niño? Indudablemente captar la historia profunda del niño, es decir la historia de su reaseguramiento afectivo y descubrir los elementos que bloquean su maduración, su socialización y su aprendizaje para construir un proyecto colectivo de ayuda.

¿Cuál es la metodología utilizada? ¿Cuáles son los procedimientos, los pasos y los recursos para alcanzar el objetivo prefijado? Evidentemente es el esquema conceptual

que permite la decodificación y significación de los indicios psicológicos del niño los que van a darle sentido a sus acciones y a su lenguaje.

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

El lugar de la observación en el proyecto de ayuda

La ayuda educativa se organiza y se concreta por etapas en las que el entorno del niño, todos sus acompañantes se ven implicados y solicitados.

- 1.- El reconocimiento de las dificultades y señalamiento por parte del educador
 - a la familia
 - al equipo de ayudaque deriva en el encuentro del educador con el psicomotricista.
- 2.- El encuentro posible del psicomotricista con la familia.
- 3.- Las sesiones de observación del niño.
- 4.- La síntesis con el educador
- 5.- Nuevo encuentro del psicomotricista con la familia. Devolución y propuestas.
- 6.- Elaboración del plan y estrategias para la ayuda educativa propiamente dicha, su encuadre, su dispositivo, su duración y sistema de evaluación.

Estas etapas responden a la necesidad de crear las condiciones más favorables a fin de que todas las personas implicadas con el niño adhieran a esta ayuda, a esta Práctica Psicomotriz, práctica educativa y/o terapéutica.

“En efecto, no se puede concebir ayudar a un niño, si todos los que lo siguen y lo rodean (educadores, familia, terapeutas) tienen el deseo de ayudar a que pueda salir de un lugar tan difícil de vivir en la escuela. Todos deben contribuir al bienestar del niño, sino esta ayuda está destinada al fracaso.”

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

El señalamiento del niño por parte del educador a la escuela y a la familia

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

Es también incumbencia del educador anunciar a los padres las dificultades que tiene su niño en la escuela; sin embargo, no siempre es fácil hacerlo. Establecer un verdadero diálogo con los padres frecuentemente es raro y difícil. Pero el equipo educativo se puede proponer favorecerlo. ¿Cómo se pensó recibir a los padres en la escuela? ¿existe un tiempo y un espacio acotado y seguro para poder intercambiar opiniones con la familia?

Muchas veces los padres son recibidos en la clase o en los pasillos, lo cual es posible pero no deseable. Sería conveniente que cada escuela tuviera un espacio simple, agradable, donde pudieran sentirse bien, un espacio que no fuera ni el espacio de la clase, ni el escritorio de la dirección. Podría ser también utilizado por los educadores, el psicólogo, el psicomotricista, el asistente social y otros intervinientes que piensan que el diálogo es un instrumento único y primordial.

Cuando se les anuncian las dificultades de su niño, a menudo los padres tienen reacciones defensivas, a veces agresivas hacia el educador, hacia la pedagogía, hacia la escuela, hacia el sistema escolar...

- “Ah, ya sabía. El es como yo.”
- “Ah me sorprende, en casa es absolutamente diferente.”
- “¿Y porqué usted no nos dijo esto antes?”

Estas alusiones, totalmente legítimas, son la prueba de que los padres han vivido intensamente esto y los ha tocado profundamente, ya que viven el fracaso de su hijo, en general como una dolorosa herida narcisística; tanto más cuanto muchos padres de niños con dificultad han vivido ellos mismos un pasado escolar angustioso.

A pesar de estas reacciones, el educador debe ser claro al decir a los padres, ajustadamente, cómo, de qué manera, en qué circunstancias su niño no anda bien en la escuela. Los argumentos serán evocados después de un análisis minucioso, concisamente pero con precisión a fin de despejar factores afectivos que empujen a minimizar o amplificar la situación delicada del niño en la escuela.

Si el educador y el equipo toman la decisión de orientar hacia una ayuda, es preciso que los padres estén convencidos que pueden y deben elegir libremente, para lo cual se tiene que considerar un tiempo de reflexión, a fin de que tomen su propia decisión.

O bien aceptan la ayuda especializada propuesta por el equipo. O bien rehusan categóricamente toda ayuda ulterior en el marco escolar, en cuyo caso es necesario que se los ubique ante su propia responsabilidad y preguntarles qué tipo de ayuda y dónde han pensado para su niño.

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

El señalamiento en el equipo de ayuda. El encuentro del educador con el psicomotricista

Antes que el educador solicite la ayuda del equipo, generalmente ya ha notado las dificultades del niño, ha intentado evaluarlas con objetividad en los terrenos de la comunicación, de la expresión, de la representación o de la organización del pensamiento lógico. Esta observación más afinada puede ayudar al educador a prestarle más atención al niño, a la evolución de sus dificultades y a interrogarse sobre sus posibilidades.

Cuando el psicomotricista se encuentra entonces con el educador es necesario que escuche la evaluación que éste hace del niño, hablar de los déficits es una buena metodología para iniciar el diálogo, pero sobre todo es indispensable escuchar, más allá de esta evaluación, cómo refleja el educador la imagen que tiene de este niño y también de la familia. Es muy importante escuchar la carga emotiva, el fastidio, la ansiedad, la pena o la indiferencia cuando evoca ciertas manifestaciones comportamentales o dificultades del niño.

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

El psicomotricista, en este encuentro, debe tener la percepción necesaria para apreciar quien es este niño en el deseo del educador.

Después de este encuentro con el equipo se debe hacer saber a los padres, por intermedio de la escuela, el deseo de una entrevista dirigiéndoles, tal vez, una carta manuscrita y proponiendo un espacio de un tiempo para hablarles.

El encuentro posible del psicomotricista con la familia

No hay intención acá de desarrollar esta entrevista decisiva para el éxito de la ayuda educativa, ya que ella sola podría ser el objeto de un estudio muy profundo. Deseamos solamente abordarlo subrayando algunos aspectos que nos parecen esenciales.

Se trata de una entrevista que exige una cierta experiencia, una preparación personal, y no sólo una preparación técnica. Es necesario promover en los padres la confianza en la escuela y poner de manifiesto el deseo real de ayudar a su niño.

En todo caso, la angustia de los padres es palpable y muy a menudo para protegerse, se presenta toda la familia, la madre, el padre, el niño, las hermanas y hermanos, inclusive los abuelos o los amigos. A veces acude sólo un miembro de la familia, generalmente la madre. La ausencia de los otros no es signo de desinterés sino justamente de dificultad para elaborar la situación.

¿El niño debe asistir a esta primera entrevista? Pensamos que su presencia es conveniente ya que es otro participante de la escucha y del diálogo, casualmente el interesado directo. ¿La presencia del educador también es necesaria?

Algunas veces, es la ocasión para que unos y otros se conozcan, se comprendan mejor, incluso se aprecien de otra manera. Por el contrario, es cierto también que esta presencia puede ser un freno a la espontaneidad de la expresión de los padres y del niño y que cambia la naturaleza de la entrevista.

Este encuentro es un momento privilegiado en el que se puede recibir la angustia de los padres, sus reacciones de defensa verbales y no verbales, donde se pueden escuchar sus reacciones emocionales frente a la escuela y a las dificultades de su niño (para muchos padres el niño es una víctima de la escuela). Por lo mismo durante este encuentro, es indispensable respetar los principios educativos que sostienen y refieren los padres. Inmiscuirse en sus convicciones sería un error. “Solamente una actitud de acogida, de escucha y de comprensión, puede abrir la vía al cambio de la mirada de los padres sobre el niño y sobre la escuela.”

Si se reúnen las condiciones de seguridad afectiva de todas las personas puestas en relación durante esta primera entrevista es posible entonces:

a) Recibir informaciones fehacientes sobre el niño a partir del relato de cómo se desarrolla su día. Puede utilizarse la técnica de la repregunta verbal que consiste en retomar en el discurso de los padres una palabra, una frase que interesa la vivencia actual o pasada del niño y que puede aclararnos sobre las relaciones afectivas.

b) Explicar cómo funciona el equipo de ayuda a fin de clarificar los roles específicos de cada uno de sus miembros y explicitar con sencillez la manera de trabajar en psicomotricidad, si ésta es la propuesta, cómo la intervención no se sitúa a nivel del déficit, del síntoma, sino que utilización del juego y del placer es un medio insoslayable para que vuelva a encontrar el gusto y el deseo de aprender. Sin embargo es importante precisar que en la sala el niño puede jugar con el psicomotricista a saltar, a correr, a destruir, a jugar personajes, a construir, a modelar, pero también a hablar, a pensar, a razonar con un material apropiado diferente del que el utiliza habitualmente en la clase.

c) Anunciar que van a preverse varias sesiones de observación del niño antes de abordar un proyecto de ayuda.

d) Precisar que las sesiones tendrán lugar todas las semanas y que van a organizarse nuevas entrevistas para hablar del niño.

La claridad de la exposición del psicomotricista, enunciada con palabras simples y bien ajustadas a lo que puedan escuchar los padres, es prueba de su profesionalidad.

Así los padres, a partir de esta primera toma de contacto van a poseer todos los elementos necesarios para una decisión, que es conveniente diferir algunos días, En un segundo encuentro van a poder brindar sus conclusiones y su elección definitiva.

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

La observación tal como la concibe Bernard Aucouturier no constituye básicamente un instrumento para llegar a un diagnóstico, ni un balance, ni la búsqueda exhaustiva de un

inventario de síntomas expresados por la vía corporal. El síntoma es sólo un indicio del bloqueo de la dinámica del placer y de la maduración del niño.

Esta observación es la clave para la puesta en marcha de toda ayuda educativa en psicomotricidad ya que es la vía:

- para reencontrar al niño y establecer una relación privilegiada con él,
- para la búsqueda de los indicios, las causas y las modalidades del disfuncionamiento,
- para captar su potencialidad de desarrollo y superación
- para ajustarse a su estilo relacional,
- para prever un proyecto de ayuda a partir de una indicación y con las estrategias más adecuadas.

La observación interactiva permite investigar las causas del disfuncionamiento

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

La angustia de pérdida no puede ser evitada. En efecto, a partir del momento en que el niño emerge del período de indiferenciación con la madre, a la cual él está apegado por sus afectos de placer la ausencia de ésta es siempre más o menos ansiógena, a pesar de su deseo de vivir, su omnipotencia y su deseo de separarse. Normalmente, la dinámica de placer y de deseo, que abre siempre al niño al mundo externo, le permite aceptar la separación, a medida que va construyendo representaciones mentales de las características de sostén y continencia y en tanto encuentra compensaciones simbólicas, a través del placer de la acción, del juego, del lenguaje o más tarde a través del placer de la actividad cognitiva y lógica.

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

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

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

Cuando existe un disfuncionamiento emocional el niño no puede reasegurarse simbólicamente de la angustia de pérdida y los fantasmas sensoriomotores originarios se

manifiestan de manera pulsional y obsesiva. La indicación de una ayuda terapéutica se justifica entonces plenamente.

Cuando la inseguridad afectiva es intensa puede manifestarse por sentimientos violentos y muy ambivalentes posesión en el amor y de rechazo en el odio: con una fragilidad emocional crónica.

El sufrimiento prolongado desestabiliza las funciones corporales y psíquicas ya sea porque es reprimido como en el caso de la inestabilidad y la agresividad, o porque es contenido como en las somatizaciones diversas de las funciones vegetativas, de las funciones sensoriales, tónicas y motoras (trastornos del equilibrio, incoordinación, trastornos psicósomáticos, de las envolturas, de la respiración, etc...). En estos casos siempre la imagen de sí, el advenimiento del “YO” son frágiles, la percepción, memorización, simbolización y anticipación son deficitarias. La imagen y la representación es pobre o invasora y la descentración, difícil. Generalmente no se ha constituido un fondo estable, un continente psíquico que sostenga la movilidad del pensamiento ni se han reunido las condiciones el placer de pensar.

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

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

¿Qué indicios son significativos para el observador?

Partiremos de los datos clínicos de dos observaciones aportadas por el G.E.P.P. de Tours. En un primer ejemplo, ellos estudian los indicios de algunas situaciones de juego y sobre todo de lenguaje: en un segundo ejemplo, estudian con mayor precisión los indicios sensoriomotores. (4)

Primer ejemplo

Cédric es un niño de 5 años y 3 meses que está en una sección de jardín de infantes preescolar.

La ficha del informe establecido por la educadora nos dice:

- tiene poco interés por actividades escolares.
- tiene poca atención, habla mucho, se mueve siempre.
- la discriminación perceptiva es débil, tiene poca movilidad intelectual.
- no dibuja, el grafismo es poco elaborado
- no juega con rompecabezas
- construye revólveres, espada
- juega frecuentemente diferentes roles

- le gusta escuchar historias.

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

Ya en la sala de psicomotricidad dice que los otros lo molestan. Percibo que él no cuida sus ropas, que está todo desprolijo. Camina por todas partes en la sala, toca todo, no se detiene ante nada, sin embargo observo:

- que apila los bloques de legos unos sobre otros,
- que encierra todos los pequeños personajes del lego en una caja, en la cárcel.

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

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

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

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

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

Robin Hood se transforma en el defensor del Rey a quien se le robó el oro.

Vamos a detenernos en estas observaciones:

1. “Habla muy rápido, corre por todos lados, no se detiene ante nada”, **como si fuera por inseguridad afectiva.**
2. “La bruja, las bolas que envenenan” **como el miedo al agresor.**
3. “Aplastada y enterrada” **como el deseo de eliminar al agresor.**
4. “Puestos en prisión” **como la eliminación del agresor.**
5. “Las ramas de los árboles cortadas” **como la castración del placer inclusive la angustia de incomplud.**
6. “La bruja puede salir por los agujeros.”“Ella se transforma en rana” **(en ser vivo frágil que puede desaparecer ante el menor peligro).** “Los otros me molestan”, **como una persecución.**
7. “El aulo de Batman, el Rey inmortal”, **como indicación de omnipotencia**

8. “Robin Hood”, **como deseo de rebelión, como identificación con el agresor pero también como el salvador de los oprimidos.**
9. “Bombas que explotan”, **como el deseo de dejar explotar su agresividad.**
10. “Mi madre no quiere, me prohíbe, me castiga, yo no debo...” (cuando se trata, por ejemplo, de la plastilina o del dibujo) **como culpabilidad del placer de tocar, de dejar huellas.**
11. 11- “Los monos y las gallinas en los árboles... y la cabaña” **como el deseo de libertad, de escaparse del agresor para evitar que éste se apodere de su placer.**
12. “El hipopótamo” (animal inofensivo que juega en el agua barrosa: que es una referencia a la analidad) **como el deseo de jugar, de ensuciarse, el deseo de transgredir la prohibición.**
13. “El Rey ... a quien se le ha robado el oro” **como castración del placer y del deseo del niño.**

Los indicios que se relevan remiten a:

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

Segundo ejemplo

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

La ficha de informes establecida por el educador nos dice resumidamente:

- Bloqueo importante a nivel de matemática, sin embargo lee bien y comprende el sentido.
- No se concentra, es más o menos disperso.
- Parece que ha llegado a una cierto plafón de comprensión lógica.
- Desborda de afecto por todos los niños, no hace distinción entre las personas. Va mucho hacia los niños más pequeños en el patio.
- La firmeza es eficaz con él, tiene necesidad de límites.
- Dibuja mucho camiones, casas, armas. En ese momento mientras dibuja él habla sin detenerse.
- En el recreo, siempre hay alguien que quiere molestarlo.

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

Luego Pedro sube al espaldar, se tira sobre las colchonetas pesadamente diciendo - hay que llamar a la ambulancia.

Sube sobre una pila de almohadones. Entra en pánico y grita muy fuerte cuando el psicomotricista juega a desequilibrarlo. Su emoción es muy intensa. Pronto se precipua sobre las paletas de ping-pong, quiere jugar con el psicomotricista. Pedro da las

órdenes, las manos sobre las caderas, el torso elevado, el índice apuntando y la voz indicativa:

- Apurate
- Te quedás en tu lugar
- Yo soy el que manda. Se precipita al pizarrón y escribe: yo soy el maestro.

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

2 Observación: (una semana más tarde) Pedro llega a la sala, satisfecho de estar ahí y dice- a mí me gustaron mucho los almohadones, me gustaron las colchonetas, todo- cuando el psicomotricista le pregunta:

¿vos sabes por qué venís acá?, la respuesta de Pedro es inmediata: -vengo acá para jugar. Se precipita sobre la muralla de almohadones mientras explota su pulsionalidad motriz y su violencia. La ausencia de control del gesto es evidente y en la acción, rojo de emoción, deja escapar -yo, e/primero. Inmediatamente Pedro ataca al psicomotricista con los almohadones: te mato, te mato y éste se los devuelve. Cuando el niño es tocado dice - a mí no me haces nada, podés seguir porque a mí no me haces nada.

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

Pedro, junta entonces los almohadones, dice -debe medir 10 metros- es muy muy largo, sube sobre los almohadones- es un camino. ¿Para ir a dónde? Dice el psicomotricista - para ir a ver los dinosaurios - responde Pedro. Luego, en cuadrupedia, juega al tigre y lo imita muy bien con su boca, con el hocico de tigre que deja aparecer los dientes. -yo soy grande, soy el abuelo- agrega.

Pedro se instala entonces sobre una colchoneta y toma un osito de peluche. El se repliega, con los brazos cruzados, sosteniendo al oso contra su pecho. Juega, -¡a dormir!. -hace frío, hay nieve-y agrega - el osito busca a sus padres en el bosque.

El psicomotricista envuelve a Pedro con una tela; su ritmo respiratorio se hace más débil, se distiende, acepta ser tocado en el rostro. Emite sonidos y hace movimientos con las piernas y los brazos como un bebé. Sale precipitadamente de la tela, en cuadrupedia. con el osito en la boca y balancea la cabeza como si fuera un felino que lleva a su hijito en el hocico.

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

Los indicios relevantes que captamos son:

-La intensidad de la destrucción de la muralla construida por el psicomotricista y la intensidad del deseo de eliminarlo cuando dice -estás muerto! como liberación de la culpabilidad sobre el placer de destruir.

-La caída pesada sobre los almohadones, - llamar a la ambulancia-, como expresión de la angustia de caída, de caer en el vacío imaginario de un peligro mortal.

-El pánico emocional del desequilibrio, como exceso de tensiones tónicas impulsadas por el aparato responsable de la equilibración (el laberinto, la visión, los músculos profundos de mantenimiento de la posición erguida).

-Jugar al ping-pong, como el juego de aparición y desaparición, asociado a los fantasmas de persecución y de omnipotencia: la postura de mando, la rigidez tónica. las órdenes,

-Vaciar los cofres y hacer desorden, como angustia de la pérdida y fantasmas destructores y agresivos -tirar todo esto.- Un deseo profundo tal vez de aflojar el sufrimiento fuera de sí de liberarse de ese malestar profundo.

-Entrar en el cofre, como búsqueda de protección, de continencia, en referencia a sus recuerdos de afectos de displacer y de placer vividos como peligro, “socorro.”

-El psicomotricista ayuda al niño a salir del cofre. El adulto es vivido como un agresor, “el ladrón” que debe ser impedido de anular al otro: “la prisión.” Mata al psicomotricista y el goce, como placer reencontrado de la eliminación, de la destrucción del otro.

-Yo estoy acá para jugar-, como expresión espontánea de una dinámica de placer reencontrado.

-La intensidad de la destrucción, y la ausencia de control, ilustran bien la intensidad de la represión y de la culpabilidad sobre el placer de destruir. -Yo soy e/primero- como una pulsión de dominio reencontrada y como la afirmación de sí.

-Cuando es tocado, - no me hice nada-, como omnipotencia. Nada puede alcanzarlo, su destrucción es imposible.

-La liberación desordenada del movimiento en el espacio como deseo de invadir el espacio, otra manera de decir: “yo existo.” Pero este placer del movimiento es demasiado fuerte (un demasiado que hace mal). El niño se cae al suelo (se castiga), dice -él es agarrado el) una trampa- detenido en su dinámica de placer, es entonces la imagen “de los agujeros’ como retorno al vacío, a la falta de la unidad del placer del cuerpo.

-Tocado por el psicomotricista, éste es entonces vivido como un peligro y el niño rechaza la ayuda -no, yo no quiero.

-El juego del tigre, después de la identificación con los dinosaurios (identificación con el agresor), el tigre como expresión de la angustia de la devoración.

-Luego es la búsqueda de protección frente al abandono. El juego de dormir como retorno al cuerpo de la madre. Pedro hace una regresión. Surgen el deseo y el placer de la oralidad,

-La repetición de la construcción (la ruta) como el indicio de la reactualización de una separación problemática.

Los que se van significando son:

- Indicios sensoriomotores,
- la caída, los giros, las volteretas, los balanceos
- el desequilibrio, los contactos, las presiones, los estiramientos
- los ritmos espontáneos repetitivos
- Indicios de aferramiento sensorial,
- olfativo, auditivo, visual, táctil.
- Indicios de fantasmas corporales originarios,

- de fusionalidad, de indiferenciación: imitar, depender, seguir. hamacarse, involucrarse, escaparse, hundirse
- de protección contra el agresor: huir, aislarse, evitar el acercamiento, defenderse
- de destrucción pulsional y sádica: destruir, devorar, atacar, encerrar, cortar, escapar, hundir, hacer daño
- de identificación con la omnipotencia

El psicomotricista debe estar particularmente atento a la carga emocional de estos indicios (de malestar o de bienestar, de placer o de angustia). Sin embargo más allá de éstos, hay un indicador esencial que nos parece importante retener: el de “lo mismo.”⁽⁵⁾

En efecto, la angustia de pérdida fija al niño en la indiferenciación y en la dificultad para vivir y aceptar “lo contrario y sus matices. En revancha, todo cambio espacial, rítmico, gestual, tónico emocional que es capaz de aceptar es una prueba del reaseguramiento de la pérdida.

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

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

La orientación más ajustada del proyecto de ayuda

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

Si no revela ninguna posibilidad de reaseguramiento por la intensidad con que juega sus fantasmas, es preferible orientar la ayuda hacia juegos sensoriomotores de destrucción y construcción, en los cuales pueda comprometerse a nivel tónico emocional; por el contrario si el niño muestra ya capacidades de reaseguramiento, es preferible orientar la ayuda hacia juegos de aparición desaparición o juegos más elaborados cognitivos y lógicos.

La observación interactiva es un excelente medio para establecer una relación privilegiada con el niño e ir descubriéndolo en un nivel de funcionamiento profundo. Pero el psicomotricista, en esta situación de observación, se encuentra intensa y rápidamente atraído también a un nivel más arcaico. ¿Cómo va a resolver esta contradicción entre este nivel exigido con su existencia como persona adulta? Pero, ¿cómo puede vivir las resonancias tónico emocionales si él se resiste a sumergirse en su propia historia? ¿Qué sucede con la angustia de pérdida del psicomotricista, de sus fantasmas originarios? ¿Qué va a vivir, que va a escuchar y comprender- si él mismo no se pone a la escucha de sus propias resistencias a la empatía? Más que con la comprensión intelectual del niño, a través de las elaboraciones teóricas que el psicomotricista puede construir, el ajuste de la observación se concreta con la capacidad de volcar una cierta mirada sobre sí, lo cual permite a su vez, instrumentar una ayuda más eficaz

La observación puede ser considerada como el primer acto de la ayuda educativa y/o terapéutica

Hemos comprobado a menudo que la observación podía constituirse ya en un factor de cambio para el niño; en efecto, la implicación personal del psicomotricista tiene todas las posibilidades de movilizar rápidamente la vida afectiva e imaginaria. Se trata entonces de una situación de excepción que estimula las proyecciones de afectos y la transferencia sobre la persona del psicomotricista, Si la observación no va a ser seguida de una ayuda educativa, tienen que ser tomadas precauciones a fin de que la separación de esta relación no sea demasiado penosa para el niño.

También es necesario dejar explícito el objetivo de este encuentro, la cantidad de observaciones, sesiones cuyas fechas deben ser conocidas por el niño. Más tarde tendrá lugar otra entrevista con los padres, en su presencia, a fin de decidir juntos el destino que se le va a dar a esta observación.

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

El interés para el educador

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

Respuestas claras lo reasegurarán en su compromiso, respecto al señalamiento que él mismo había hecho, podrán ratificar que el camino emprendido hacia los padres y hacia el equipo estaba justificado y que él no debe considerarse el único responsable del fracaso de este niño. Se podrá sentir más acompañado, esclarecer sus propias dudas y ampliar sus competencias para enseñar a ciertos niños que plantean problemas y para los cuales no tenía ni una comprensión psicológica suficiente, ni medios pedagógicos apropiados.

El interés para el equipo

Al psicomotricista le interesa hacer comprender su camino particular a las personas del equipo, la especificidad de su tarea y de su abordaje. Es necesario que pueda definir sus finalidades, su metodología, la significación de los indicios Que ha podido captar su opinión sobre el proyecto de ayuda y sus etapas.

Así, la observación interactiva, por su originalidad, abre la vía a un enriquecimiento mutuo y permite entonces al psicomotricista situarse mejor en relación a otros colegas y definir mejor su profesionalidad.

El interés para los padres

La mayoría de los padres sienten un gran interés por las conclusiones de la observación. En efecto, se sienten reconfortados por haber sido escuchados, reconocidos como

participantes indispensables y reasegurados porque sus puntos de vista han sido tenidos en cuenta y respetados.

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

El interés para el niño

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

Las condiciones de la observación. El dispositivo

Bernard Aucouturier propone que la observación se realice en un espacio específico, que favorezca la relación con el psicomotricista, así como la emergencia de la historia profunda del niño. Es imprescindible entonces un espacio protegido, confidencial y bien estructurado para instalar el dispositivo. (6)

El dispositivo ubicado preferentemente antes de la llegada del niño está organizado en lugares que corresponden de hecho, a menudo al de la sala de psicomotricidad preparado para responder al itinerario de maduración del niño: del placer de actuar, al placer de pensar.”

Estos dos lugares, bien precisos, han sido inicialmente definidos de esta manera por B.Aucouturier(7) con su estructura y su material:

1.- El lugar donde la motricidad es el medio privilegiado de la expresión de los afectos, con espacios y materiales que promueven actividades a predominio motor y tónico emocional: con un material inmóvil y rígido (los espaldares, las escaleras, los planos inclinados) para saltar, trepar, para equilibrarse, deslizarse, rodar, caerse, balancearse. Y con espacios y materiales que promueven actividades a predominio motor e imaginario: con un material móvil y en su mayoría blando (almohadones colchonetas, grandes pelotas, telas, cuerdas, túneles) para destruir, construir, envolverse, atarse, atar, lanzar, esconderse, jugar a devoración, la persecución, la omnipotencia.

2.- El otro lugar donde la motricidad no es particularmente solicitada, en beneficio de una distanciación afectiva e imaginaria, que implica descentración necesaria para las representaciones y para el desarrollo del pensamiento cognitivo y lógico. Un espacio preparado para actividades de representación predominantemente constructivas, gráficas plásticas: con un material variado para dibujar, modelar, cortar, pegar, construir con bloques de madera. A éste se agrega a veces un espacio para actividades a predominio cognitivo y lógico: con juegos de imágenes secuenciales, de clasificaciones, de juegos de anticipación lógica. Aunque este lugar no es indispensable y no siempre está abierto durante la observación, puede operar sin embargo como un refugio para muchos niños para evitar la actividad motriz. Esto ya constituye un indicador tanto para el niño acerca

de la actitud del psicomotricista para disponer de recursos que lo reaseguren y también un indicio para el psicomotricista acerca de los obstáculos del niño en el investimento de la motricidad.

La cantidad y duración de observaciones

Como mínimo consideramos que son necesarias dos observaciones, separadas entre sí por varios días: la primera es decisiva para el establecimiento de una relación privilegiada con el niño. Las resonancias tónico-emocionales van a ser inmediatas. Sin embargo, es indispensable al menos una segunda observación para intensificar esta relación y recoger una mayor cantidad de indicios que no hayan sido percibidos durante la primera sesión, o para ratificar los ya encontrados y percibir su capacidad de evolución.

La duración de cada observación es generalmente de una hora. Es importante que el psicomotricista antes de la sesión disponga y ubique el mismo dispositivo para cada observación, ya que reencontrar los mismos lugares y el mismo material es reasegurador.

Al comienzo de la sesión, antes que el niño comience a actuar es conveniente encontrar los gestos y las palabras para reasegurarle y para hacerle notar que este encuentro no tiene nada que ver con los dispositivos y las expectativas con las que se enfrenta en la escuela.

Por ejemplo:

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

Durante la sesión debe mantenerse el área de juego constantemente. El psicomotricista puede facilitar los juegos del niño y participar de distintas maneras en ellos, recogiendo las proyecciones sobre su propia persona (inclusive si se trata de su destrucción simbólica). Puede inducir y proponer situaciones, por ejemplo: reconstruir las torres con los almohadones para incitar a la destrucción. Puede resistir, proponerse, acompañar, imitar, esconderse, jugar al agresor, invitar a dibujar, a construir, a reflexionar.

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

Al final de las sesiones de observación el psicomotricista suele preguntarle al niño: “¿qué es lo que más te gustó de esta sesión?”

Más adelante es necesario señalar: “Esta es la segunda o la tercera sesión. Luego tengo que encontrarme con tus padres. ¿Con quién preferís que hable? ¿Querés escuchar lo que nosotros vamos a decir de vos? ¿Querés preguntarme algo?”

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

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

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

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

Cuando el psicomotricista se reencuentre con los padres y con el niño la prudencia tiene que ser rigurosa. Sólo se deben relatar aquellos hechos de la observación, sin traicionar la confianza que el niño ha depositado, que pueden convertirse en un instrumento para que los padres vean otros aspectos de su hijo, se interroguen sobre lo que han vivido o viven con él y evalúen sus propias actitudes.

Conclusiones

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

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

Bernardo Aucouturier concibe la observación interactiva como una propuesta al niño de vivir una situación en donde las condiciones específicas de relación, de espacio y de tiempo son las que permiten el relevamiento de los indicios de fijación de un funcionamiento arcaico doloroso, así como de una dinámica de placer que, aunque

reprimida, sea posible de hacer emerger para que libere las competencias, despliegue los recursos personales del niño, señale el camino y los factores de cambio que facilite el proceso de reaseguramiento profundo por la vía corporal, motriz y mental.

(1) Para LA REDACCIÓN DE ESTE TRABAJO SE HA TOMADO COMO BASE EL DOCUMENTO “La observación del niño por el reeducador: la observación interactiva” del GEPP de Tours y nuestros propios aportes.

(2) Documento del GEEP de Tours

(3) Tardos Anna.”La observación en la práctica educativa.” En: La Hamaca N°9 1998

Szanto Agns. Acerca de la Observación.’ En: La Hamaca N°8 1996.

(4) Los casos presentados han sido traducidos directa y textualmente del documento del GEPP de Tours

(5) P. Aulagnier. ‘La violencia de la Interpretación’. Le fil rouge, PUF, 1975

(6) Es un dispositivo semejante al descrito en el Capítulo 1.-

(7) Anteriormente B. Aucouturier proponía cuatro espacios bien diferenciados que se fueron asimilando a estos dos que propone actualmente.

La expresión de las dificultades de maduración del niño

Introducción

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

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

En primer término, luego de la definición del marco teórico con el que se opera, se plantean algunas preguntas abiertas centradas en las manifestaciones de algunas dificultades expresadas en el marco escolar y familiar. Es útil que sean presentadas a todas las personas que comparten los momentos educativos y la vida cotidiana del niño. A fin de completar, si es necesario, las respuestas obtenidas, se van a proponer una serie de preguntas puntuales concernientes al desarrollo de la jornada escolar. Los cuestionarios no tienen que ser de ninguna manera utilizados como tales, sino que constituyen un apoyo para el educador y una orientación para una entrevista flexible y adaptable a cada caso.

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

Los indicios y su significación

Un proyecto de apuntalamiento y facilitación de la maduración motriz, afectiva y cognitiva del niño con dificultades, tiene por objetivo esencial la movilización de las estructuras y de los sistemas de relación para desbloquear las competencias necesarias para su inserción social evitando la marginalización y/o exclusión de la escuela.

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

Para hacer este análisis es necesario, en un primer tiempo, recoger los hechos y circunstancias en que se manifiestan las dificultades y en un segundo tiempo, a partir de los hechos concretos y su contexto, buscar las causas de las dificultades, que sólo a través de un marco teórico podrán señalarse y significarse.

El esquema conceptual puede sintetizarse a partir de ciertos postulados de base.

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

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

Por otro lado, el ambiente socio-cultural influye desde la estabilidad e identidad de los vínculos, desde la valoración de los orígenes y desde la preservación de la riqueza de sus mitos y su lenguaje. Es evidente también que las asimilaciones forzadas, los desarraigos, la fragilidad de los lazos y la incertidumbre y la inseguridad provocan fallas en la adaptación al marco educativo que promueven estados de confusión más o menos prolongados y obstáculos en el desarrollo del pensamiento.

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

La escucha del educador y/o del psicomotricista

La captación de los indicadores del malestar del niño y la escuela se expresan en dos niveles. El primero emerge de los hechos cargados emocionalmente, en las defensas, las manipulaciones y los ni dichos que bloquean la comunicación. El segundo nivel está constituido por las proyecciones afectivas y las resonancias que van a ser depositadas en la persona del educador, del psicomotricista o de la escuela.

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

¿Por qué esta búsqueda de informaciones?

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

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

Esto exige tanto al educador como al psicomotricista nuevas competencias:

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

Ubicación de la búsqueda de informaciones en el camino de ayuda al niño

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

La indagación preliminar es seguida por una observación psicomotriz o psicopedagógica, en grupo o individual. (La observación psicomotriz es específicamente privilegiada antes de los seis años y la observación psicopedagógica después de esa edad). Sólo después el psicomotricista estará en condiciones, junto con el equipo de decidir si este niño tiene necesidad de una ayuda individual o colectiva o no. Si esa ayuda psicomotriz o psicopedagógica se realizará dentro de la institución o se recurrirá a una ayuda externa, acordando y definiendo con el maestro y la familia, las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de la ayuda.

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

Tomarse todo el tiempo necesario antes de la puesta en marcha del proyecto es un principio de acción que permite ganar tiempo después.

Esta estrategia tiene ya un valor de ayuda, por que es un instrumento:

- para hacer cambiar la mirada del educador y de los padres sobre el niño,
- y apuntalar la evolución del niño si éste no presenta más que dificultades menores.

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

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

Los objetivos del relevamiento de indicios

La finalidad de buscar metodológicamente las informaciones acerca del carácter de las manifestaciones de dificultad de maduración en el marco escolar y en el marco familiar es poder hacer un relevamiento de los hechos repetitivos y significativos, la

sintomatología, tanto a nivel de las relaciones sociales como de sus déficits escolares, como así también de los factores de evolución. A partir de allí, poder analizar las causas de las dificultades. Luego, informar a los participantes del equipo educativo, para orientar hacia una observación psicomotriz o psicopedagógica individual o en grupo. De la manera, a partir de los datos, si es preciso poder orientar hacia exámenes especializados, médicos, psicológicos, psiquiátricos, fonoaudiológicos, etc.

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

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

Las condiciones

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

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

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

El escritorio donde se recibe puede ser un sitio muy apropiado, pero también se puede recibir a los padres y al niño en la sala de psicomotricidad porque de esta manera el lugar la ayuda eventual va a ser desdramatizado.

Una metodología

Las informaciones son recogidas de las personas que comparten los momentos educativos de la vida del niño: el maestro, la familia, el niño, otras personas de la escuela, los acompañantes los auxiliares, los coordinadores de actividades deportivas o artísticas.

Estas pueden ser informaciones recogidas por el maestro en el marco escolar y periescolar:

Por ejemplo, dentro del marco escolar, ¿cuáles son los momentos importantes de la jornada del niño?

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

- a la salida de la escuela.
- Y en el marco de las actividades periescolares
- en las actividades regulares
 - en las actividades irregulares.

Estas son informaciones recogidas de la familia, por ejemplo cómo es

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

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

Y también las informaciones recogidas de otras personas allegadas.

¿Cómo tenemos que recoger estas informaciones?

Elegimos recoger las informaciones sobre el desarrollo de la jornada vivida por el niño dentro del marco escolar y periescolar y en el marco familiar.

Esta estrategia de “rodeo” ofrece un cierto número de ventajas particularmente frente a los padres (a fin de desculpabilizarlos) ya que:

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

El dispositivo de la indagación

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

- la significación del momento durante la jornada de la actividad ejercida por el niño a fin de comprender mejor sus reacciones;
- la capacidad de adaptación o no a las situaciones, las emociones del niño en ese momento preciso y frente a la actividad.

Las preguntas

Al comienzo de la entrevista es útil anunciar que trataremos de conocer el desarrollo de la jornada y que partiremos siempre de una pregunta abierta, a fin de poder recoger las reacciones de adaptación o no.

Por ejemplo: “¿Cómo estás cuando llegas a la escuela?”

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

Los cuestionarios

Las preguntas propuestas son sólo una guía para el educador o el psicomotricista durante las entrevistas con las distintas personas que comparten los momentos educativos de la vida del niño.

En el marco escolar

En el momento de la llegada a la escuela

a) La significación

Es una ruptura con las relaciones del medio familiar para investir un nuevo medio, la escuela. Es, al mismo tiempo, el momento de la separación.

b) La orientación del cuestionario

Está dirigido hacia el acompañamiento y las reacciones del niño durante la separación.

c) El cuestionario

¿Observó cómo es la llegada a la escuela?

¿Llega a horario? ¿Viene sólo o acompañado? En ese caso, frecuentemente

¿Quién lo acompaña? ¿Cómo está en el momento de la separación? ¿Cuáles son las reacciones del niño?

¿Después de la entrada a dónde va el niño?

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

¿Va hacia otro niño, siempre el mismo, cuál?

¿Va hacia otros niños, hacia quienes, cuáles? ¿Va hacia otros adultos, a cuáles?

¿Cuáles son sus actitudes, sus conductas?

En la entrada a clase

a) Significación

Es una ruptura con las relaciones privilegiadas de los juegos libres en el espacio del patio de recreo y un momento de transición en el que el niño debe adaptarse:

-a la orden (señal de juntarse que hace el maestro, al llamado, a formar fila, a la voz, al patio)

-a las exigencias del adulto, a la ley de la escuela.

b) La orientación del cuestionario

Se va a dirigir hacia las reacciones del niño, frente a la exigencia de adaptación inmediata a las consignas de la escuela en dos momentos, antes de la entrada a clase y durante la entrada a clase.

c) El cuestionario

¿Observó Ud. al niño antes de la entrada en clase? ¿el niño obedece a las consignas? ¿a cuáles? en el patio? ¿sacarse el abrigo?

¿cuáles son sus conductas con los otros niños?

¿le presta atención o no a su propia ropa, a su material escolar? ¿Lo observó durante la entrada en clase?

¿está entre los primeros preparados para entrar a la clase? ¿va directamente a su lugar, si no, qué hace?

¿se hace notar particularmente? ¿trae objetos personales?

¿trae objetos en relación con las actividades escolares? ¿se orienta bien en la clase (en los juegos, con el material)? ¿obedece rápidamente a las consignas desde las primeras actividades?

En la clase

a) Significación

Es el momento en el que el niño se confronta con las normas (del espacio, de la clase, del tiempo, de las actividades), con la ley social de la transmisión del saber, con el poder del maestro, con el deseo de otra persona. Esto exige al niño respetar un encuadre necesario y ya dado para el buen funcionamiento de la clase y del aprendizaje, requiere ser activo y creativo en un marco donde las relaciones afectivas son muy fuertes. Esta adaptación supone una maduración afectiva e intelectual.

b) La orientación del cuestionario

hacia las capacidades de adaptación del niño y hacia el investimento de las actividades escolares, el modo de investimento, las actividades escolares más investidas, las competencias desplegadas y los niveles de producción.

Hacia el carácter de la comunicación durante todas estas actividades.

c) Las preguntas

¿Observa Ud. al niño en clase, en su mesa de trabajo? Acerca de las capacidades de adaptación del niño ¿Trae objetos no escolares de la casa?

¿Se ubica rápidamente en su lugar de trabajo? ¿Encuentra bien su lugar?

¿Se da cuenta del día de la semana, se ubica en el desarrollo de la jornada, en relación a qué actividad escolar o extraescolar?,

¿Percibe lo que es nuevo en la clase? ¿Percibe lo que es nuevo en la persona del maestro?

¿Durante las actividades escolares se desplaza, hacia quién, para qué? ¿En su pupitre cuál es su comportamiento?

¿Tiene dificultad para seguir las consignas, las explicaciones? ¿Tiene todo su material escolar?

Sobre el investimento de las actividades escolares

De las actividades escolares, ¿cuáles son materias escolares preferidas, cuáles rechazadas? ¿las actividades dirigidas o las actividades libres.?

(Se puede realizar una comparación con otras materias recibidas fuera de la escuela).

EJ modo de investirniento, su emocionalidad frente al aprendizaje. ¿Rechaza sistemáticamente?

¿Acepta pasivamente? ¿Se adapta activamente? ¿Tiene miedo?

¿Es lento, le cuesta terminar el trabajo, concluye el trabajo, lo cierra? ¿Se ubica en una hoja, en un libro, en un cuaderno? Competencias y niveles de producción

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

¿Cuáles son sus competencias escolares? ¿En qué nivel lo situaría?

¿Qué capacidad para la representación y qué capacidad para la memorización? (Sus éxitos y sus fracasos en relación al conjunto de los niños en la clase).

¿Qué dice él y qué dice de sus producciones? ¿Del dibujo, modelado, de las construcciones que hace, de la escritura, todo lo conserva, lo tira, lo rompe, [o da, a quién? ¿Cómo cuida su cuaderno y sus libros?

La comunicación

¿Tiene dificultades para comunicarse? ¿se expresa en grupo? ¿toma la palabra? ¿Cómo?

¿Qué nivel de lenguaje y qué emociones expresa ante el grupo? ¿Se comunica por escrito, con quién, para decir qué? ¿Pide ayuda, a quién? Tiene necesidad realmente de ayuda, o es mas bien una demanda afectiva?

¿Cómo se arregla para solicitar su ayuda?

En el recreo

a) La significación

El recreo es una ruptura con la ley de la escuela, (ley del aprendizaje, ley del maestro) que permite al niño re-crearse a través del juego y las relaciones libres de este instante privilegiado.

b) La orientación de las preguntas

¿Es capaz de investir el patio de recreo? ¿Con qué actividades, con qué relaciones? Y al final del recreo, ¿qué reacciones presenta?

c) Cuestionario

¿Observó Ud. su comportamiento en el patio de recreo? ¿Cómo sale de la clase para ir al patio?

¿Salida explosiva o inhibida? ¿Es el primero o el último en salir?

¿Es capaz de investir el patio? Si es así ¿con qué actividades, con qué relaciones?

¿A qué juega?

¿Juega con juegos que están colocados en el patio? ¿cuáles? ¿Juega con sus propios juegos? ¿Cuáles?, ¿Con los juegos de los otros? ¿Cuáles? ¿A qué?, ¿Juegos individuales o colectivos?

Juegos de atención (bolita, payanas....). Juegos de agresión (ataque y defensa), Juegos de desempeño y de competición (fútbol, lucha, acrobacia, saltos en la soga, juegos de pelota),

Juegos de identificación (con qué personajes?), ¿Con quién juega?, ¿Sólo? ¿Por qué, según su opinión?, ¿Con un sólo chico? ¿Cuál? ¿Siempre el mismo?
¿Con los niños? ¿Mujeres o varones? ¿Siempre las/os mismas?,
¿De qué manera? ¿De manera verbal o no verbal? ¿Con qué relación privilegiada?,
¿Dónde juega?
¿En los lugares autorizados, lugares prohibidos?
¿Qué busca él? (agua, barro, el jardín, los árboles, el césped) ¿Qué hace? (rompe, arranca las flores)
¿Cerca o lejos de los adultos? ¿Va por todos lados? ¿Cómo es su comportamiento en el juego?
¿Dependiente, pasivo, inhibido, sin defensa?
¿O colérico, lloriqueando, mal jugador, tramposo, agresivo, líder, rebelde, excluido, pulsional? ¿Angustiado, soñador, aislado?
¿Viene a quejarse al adulto? ¿Se refugia cerca de él? ¿Le hace regalos? (objetos del patio).
¿Observó su expresividad corporal? ¿su morfología? ¿es armónico?
(¿se cae frecuentemente, cuál es su equilibrio, su lateralidad, su carrera, su marcha, su habilidad?) ¿Es hipercontrolado o hiperactivo?
Si no es capaz de investir el patio: ¿cómo utiliza el tiempo del recreo? ¿Qué hace? ¿A dónde va, qué conducta tiene?

El regreso a clase

¿Regresa a la señal del fin del recreo? Está agotado, colorado, sudoroso, desarmado, tiene necesidad de componerse, tiene necesidad de ir al baño, está excitado? (tiene movimientos, tics, habla mucho...), Tiene dificultades para frenar sus juegos? en la fila
¿Cómo es su conducta, cómo es su lenguaje?

En los baños

a) Significación

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

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

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

b) Orientación de las preguntas

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

c) Cuestionario

¿ Observó al/los niños en los baños? ¿Se controla bien?
¿El pide para ir al baño? ¿Se niega a ir al baño?

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

En el comedor escolar

a) Significación

Momento revelador de la necesidad de alimentarse, en un marco colectivo diferente (le la mesa familiar. Pone en relación al niño con la oralidad.

b) Orientación de las preguntas

En relación a la alimentación en el marco escolar. hacia las reacciones de adaptación del niño Frente a la comida.

c) El cuestionario

¿Observó al niño durante las comidas?

Antes de la comida:

¿Habla de sí mismo? ¿Cómo? ¿Acepta o rechaza ir a comer? ¿Se interesa en el menú?

¿Se da cuenta si es la hora de comer?

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

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

Sentado a la mesa ¿cómo espera la comida? ¿habla, gesticula, juega con los cubiertos?

Durante la comida ¿come sólo?

¿Sabe sostener correctamente el tenedor, el cuchillo, el vaso? ¿Qué come preferentemente: alimentos sólidos o líquidos? ¿Cuáles son sus gustos? ¿Acepta probar de todo?

¿Cómo come?

¿Lentamente o rápidamente? ¿Aseado o sucio?

¿Es insaciable, se ensucia?.

¿Bebe mucho, para tragar una cucharada de alimento? ¿Juega con la comida?

¿Cuál es su posición en la mesa? ¿Estable o inestable, agitada?

¿Se sienta, está parado, de rodillas; se desplaza? ¿porqué? ¿Qué relaciones tiene con sus compañeros durante la comida? ¿Busca atraer la atención, de los más chicos o de los más grandes? ¿Intercambia alimentos?

¿Come del plato de los otros o le da a los otros su comida? ¿Es buscado o rechazado durante la comida?

Después de la comida

¿Habla de de la comida? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Se acuerda de lo que comió?

En la siesta

a) la significación

Momento revelador de una necesidad de sueño, en un lugar colectivo (el dormitorio del jardín de infantes sin la presencia de los padres).

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

Es un momento de ruptura entre (los tiempos de actividades escolares).

b) Orientación de las preguntas

La capacidad de abandonarse al sueño en seguridad y las reacciones del niño durante las diferentes fases de la siesta.

c) El cuestionario

¿Observó al niño durante la siesta?

¿El se da cuenta bien del momento de la siesta? ¿Habla de eso, cuándo?

¿Tiene una cama reservada? ¿La reconoce, así como a su frazada y a su almohada?

¿Cómo vive ese desvestirse para ir a dormir? ¿Quiere desvestirse sólo? ¿Es pasivo?

¿Quiere que sea siempre la misma persona la que lo desvista? ¿quién?

¿Cómo vive el sueño?

¿Lo acepta dócilmente o lo rechaza? ¿Qué reacciones?

¿Tiene necesidad de la presencia de una persona cerca de él? ¿de quién?

¿Con qué contacto, con la voz, con la mirada? Tiene necesidad de tener un objeto, cuál, un objeto que trae de su casa o material de la cama? (Sábanas, frazadas)

¿Busca relaciones antes de dormirse? ¿Provoca, agrade, se ríe con los otros?

¿Tiene manifestaciones auto - eróticas? (Chuparse el dedo, hamacarse, marturbarse?)

¿Le gusta estar tapado o destapado?

¿En qué postura se duerme? (sobre el vientre, flexionado, boca abajo, con las rodillas replegadas debajo, duerme de espaldas con los brazos separados, con las piernas abiertas).

¿Tiene miedo de la oscuridad? ¿del silencio? ¿tiene fantasías acerca de los dibujos o de las sombras de las piezas o de los ruidos externos?

¿Se duerme tranquilamente, rápidamente o está agitado? ¿Cuál es la calidad del sueño: profundo, calmo, superficial, agitado? ¿Durante el sueño, cuál es su postura, su respiración? ¿Transpira mucho, tiene descargas tónicas, hace movimientos, tiene sueños, tiene pesadillas, grita?.

¿Es enurético, encoprético? ¿Cómo se readapta en la realidad colectiva? ¿Cómo vive el despertarse?

¿Parece perdido, llama a alguien, a quién, llora o está tranquilo? ¿Está triste, alegre o enojado al despertarse? ¿Se toma su tiempo para despertarse o se levanta bruscamente?

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

¿Con quién?

A la salida de la escuela

a) La significación

Implica la ruptura con el medio escolar para reencontrar las relaciones familiares. Es el momento de “reencuentro.”

b) La orientación de las preguntas

Hacia las reacciones del niño frente a esta ruptura con el medio escolar

c) El cuestionario

¿Observó la salida de la escuela? ¿ante la señal, habla de la salida? ¿ya está listo para salir? ¿Ya arregló sus cosas para salir?

¿A la señal, él ya terminó sus actividades? ¿Cómo las termina? ¿Está listo para salir?

¿Busca retrasar su partida? ¿Cómo?, ¿Se apura? ¿Cómo arregla su material escolar?

¿Olvida a menudo sus útiles, sus cosas, cuáles? (ropa, juguetes, objetos escolares)

A la salida de la escuela ¿Cuáles son las reacciones del niño frente a la persona que viene a buscarlo?

¿Observó el recibimiento del niño por la familia?

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

En el marco periescolar

Las actividades periescolares permiten al niño descubrir el medio cultural, exterior a la escuela, pero durante el tiempo escolar, en grupo o en presencia de personal de la escuela, a menudo con la participación de otros como coordinadores o padres.

Clasificamos las actividades peri-escolares según el niño sea actor o espectador.

Corno actor:

- Actividades de predominio corporal (natación, patinaje, actividades deportivas colectivas o individuales);
- Actividades de predominio intelectual (biblioteca, ludoteca, en las encuestas, en la informática fuera de la escuela);
- Actividades a predominio expresivo (las fiestas)

Corno espectador se desempeña en el teatro, en el museo, en visitas y fiestas escolares.

Las actividades periescolares pueden ser regulares (ir a la piscina, al lugar de patinaje, a la biblioteca) o excepcionales como una visita, un espectáculo o un viaje.

a) La significación

Las actividades periescolares con carácter lúdico, en un marco diferente del de la escuela, son una ruptura del lugar-, una ruptura de las actividades y de las relaciones. Todas estas actividades exteriores serán reveladoras entonces de las capacidades de adaptación del niño a lo desconocido (actividades excepcionales) o a actividades que se repiten (actividades regulares).

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

b) Orientación de las preguntas

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

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

Frente a la actividad:

- en la pileta, al desvestido, a la desnudez, en la ducha, antes de entrar en el agua, después del agua,
 - en el juego deportivo individual o colectivo (las reacciones frente a la victoria o a la derrota),
- el paseo, las visitas habituales o inhabituales, a la novedad,
- frente al espectáculo, en la oscuridad, en el silencio, en la muchedumbre de los espectadores, frente al espectáculo propiamente dicho, alegría, tristeza, depresión.

Las competencias específicas en función de la actividad

En la pileta:

- capacidad de adaptación al medio acuático,
- capacidad de propulsarse en el agua, dominio de los movimientos de la respiración.

En el estadio (dominio de actividades deportivas individuales o colectivas):

- capacidad de adaptación a las actividades individuales o colectivas y a las reglas del juego,
- capacidad motora (velocidad, fuerza, precisión),
- capacidad de anticipación en la realización de una acción colectiva.

En patinaje:

- capacidad de adaptación a un nuevo desplazamiento, equilibrio, coordinación motriz: dominio de los deslizamientos, de los giros, de las caídas, de la velocidad.

En la ludoteca:

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

En la biblioteca:

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

Cuando va de visita:

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

En los espectáculos:

- si es actor, capacidad de ponerse en escena, de dejarse ir a través de lo imaginario, a través de la palabra, del gesto, de la voz; de adaptarse al imaginario colectivo (en Navidad, en carnaval) ante los otros niños y los adultos.

capacidad de memorizar los gestos, un texto.

- si es espectador (de un espectáculo excepcional): capacidad de participación del espectáculo.

Con otros:

- capacidad de adaptación a las relaciones nuevas (con compañeros, la gente de su entorno, con los maestros)
- capacidad de transmitir, de explicar, de dar, de hablar del trabajo de la clase.

Es sumamente importante consignar el provecho que el niño extrae de la actividad y la importancia de esta actividad para el niño, las incidencias sobre su comportamiento, sus relaciones, la comunicación, las actividades cognitivas y la expresión.

Atención

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

- ¿Esta actividad, para el maestro, es un divertimento, es una futilidad, es un trabajo pedagógico, es un contratiempo?
- ¿Es importante en la semana, o en el año?
- ¿Es un medio de observar al niño, un medio de conocerlo mejor, fuera de las actividades escolares? ¿La mirada sobre el niño desde este momento ha cambiado?

- ¿Organiza actividades semejantes? ¿participa usted, de ellas, en qué rol?
- ¿Para el niño, esta actividad es interesante, gratificante, o sin ningún interés?

c) Cuestionario

Para cada actividad distinguiremos distintos momentos: antes de la actividad, durante la actividad propiamente dicha, después de la actividad.

¿Observó al niño antes de las actividades?

Antes de la actividad:

¿Recuerda y evoca esta actividad, cómo habla de ella?

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

Durante la propia actividad

- ¿Cómo entra en ese lugar? ¿Va siempre al mismo lugar, a cuál?
- ¿Cómo entra en la actividad, apurado, dudoso, angustiado, tranquilamente, cómodamente, al mismo ritmo que los otros o de manera diferente?
- ¿Acepta las reglas del lugar?
- ¿Cuál es su participación en la actividad? ¿Es activo, hiperactivo, pasivo, curioso, sensible, indiferente? ¿Toma iniciativas, las logra, fracasa? ¿cómo las vive?
- ¿Cuáles son las reacciones frente al adulto, a los otros niño? ¿dependiente, independiente? ¿Pide ayuda? ¿Tiene necesidad de ser alentado? ¿Se aísla? ¿comparte?

- ¿Cómo reacciona a las manifestaciones de grupo?

- ¿Cuáles son sus reacciones emocionales, su traducción corporal sobre el rostro, la piel, por la respiración?

- ¿Cuáles son sus propias competencias? (en referencia al texto precedente)

- ¿Cómo vive la finalización de la actividad?

Después de la actividad

¿Qué pasa cuando regresa a la escuela? ¿cómo es su comportamiento?

(Tranquilo, fatigado, abatido, agitado).

- ¿Cómo se readapta al marco escolar? ¿Evoca todavía esta actividad con emoción? ¿Cuánto tiempo después?

- Mucho tiempo después: ¿Evoca esta actividad? ¿Cuáles son sus producciones? (orales, escritas, manuales) ¿qué ha retenido de eso?

EN EL MARCO PERI-ESCOLAR

QUE ACTIVIDADES Corporales Intelectuales Expresivas	
LAS REACCIONES DEL NIÑO Antes de la actividad	
Durante la actividad	
Después de la actividad	
Las competencias	
El provecho	
Síntesis de las informaciones	

En el marco familiar

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

Los padres, representan para el niño, a pesar de su evolución, una permanencia, una estabilidad afectiva y también una constante de referencia. La educación de un niño requiere comunicación, conocimiento recíproco, comprensión, continencia y también firmeza. La relación padres / hijos es una búsqueda permanente de compromiso y de negociación que debe reforzar la seguridad afectiva tan necesaria para la maduración del niño. Sin embargo no hay que olvidar que existen vínculos complejos, fragilizados por el contexto y las contingencias, por los cambios de criterios sociales y de valores, a veces fundados sobre la indecisión, el dejar hacer, o la rigidez, y la sobreexigencia que no permiten al niño evolucionar favorablemente.

La inmadurez del niño se manifiesta entonces por una lentificación o una detención en su evolución inclusive con regresiones a un estadio más infantil. El niño en situación (le sufrimiento no está preparado para acceder a la etapa de la maduración que se espera de él, para abrirse al mundo, interesado en aprender.

La entrevista con la familia a propósito de su niño es siempre una situación delicada y ansiógena.

Las informaciones que recibimos están siempre sometidas a proyecciones parentales. Es útil entonces reconocer y comprender las interacciones no conscientes entre la madre, el padre y el niño, para apreciar los hechos con una cierta objetividad.

Pero reagrupando las informaciones obtenidas junto con las del maestro, con las que se obtienen de otras personas y con las del niño, la indagación a la familia cobra su valor y nos va a permitir apreciar con cierta objetividad la calidad de la relación primaria, el marco educativo y los referentes y modelos culturales.

Las condiciones

Una primera condición indispensable es la seguridad afectiva de los padres quienes, frente a las dificultades escolares de su hijo, están siempre más o menos ansiosos. Para muchos estas dificultades son vividas como una “herida narcisística.”

Un clima cálido de acogida y de comprensión es absolutamente necesario frente a la angustia de la vivencia escolar actual de su niño, que los retrotrae además muchas veces a su propia vivencia escolar pasada, y que es entonces proyectada frecuentemente sobre la del hijo.

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

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

El psicomotricista no es el encargado de tratar los problemas familiares, si no que ayuda al niño comprendiendo la dinámica familiar en la que se ve inmerso sin perder de vista su objetivo en la búsqueda de las informaciones. Es indispensable que se mantenga atento a las emociones de los padres cuando evocan las diferentes situaciones de la jornada de su niño.

La seguridad afectiva que los padres experimenten está también subordinada al reconocimiento explícito de su libertad como padres, de poder negarse a todas las etapas que preceden a la ayuda propuesta. El educador y el psicomotricista deben respetar su libertad de acción frente al niño y permitirles encontrar su propia solución para ayudarlo. Los padres tienen el derecho de mantener el control de la decisión de llevar o no al niño a una situación de ayuda considerando la naturaleza de la propuesta ya que no es un tratamiento psiquiátrico, en este caso, sino una ayuda esencialmente educativa en el marco de la escuela, para aceptar, por lo cual se les deben explicar claramente los principios y los alcances de esta Práctica.

Las modalidades diversas para la búsqueda de informaciones exigen condiciones del lugar, el escritorio, la sala, donde se pueda disponer de un tiempo para cada uno, para los padres solos, para los padres con el niño y para el niño sólo.

La búsqueda de informaciones tiene por finalidad relevar los hechos significativos sobre el desarrollo de la jornada del niño en la familia para extraer conclusiones respecto de la Situación, del lugar del niño en relación a las funciones parentales, expresando el estilo vincular de los padres con su hijo (amor / rechazo, sobreprotección/ abandono, autoritarismo, indecisión, rigidez, incoherencia del acto y de palabra), el repertorio de acciones educativas que despliegan, las formas de elección de las mismas y los límites de la madurez y (le la autonomía afectiva e intelectual que reconocen en su niño.

Por otra parte se pueden observar el nivel de los recursos que el niño utiliza para adaptarse al modo relacional de los padres. Si se estereotipa en el nivel de negación y oposición, por ejemplo con inhibición en el juego, falta de curiosidad, carencia de imaginario, falta del placer del funcionamiento mental en las actividades de representación y en las actividades lógicas, asociadas a inestabilidad emocional, agresividad, reacciones de prestancia y somatizaciones imaginarias. O bien está instalado en un nivel reactivo más primitivo con somatizaciones reales intensas y durables asociadas a alteraciones del comportamiento anteriores a la etapa de las exigencias escolares, depresión, repliegue sobre sí mismo, regresión, fobias, obsesiones, violencia.

Esta es una serie organizadora de preguntas posibles a los padres

- ¿Cómo pasa el día su hijo?

- Al levantarse ¿se despierta sólo, a qué hora? ¿Está de buen humor? ¿Se viste sólo, elige su vestimenta, tiene ropa preferida? ¿Es coqueto, le presta atención a su ropa? ¿el momento del vestido es un momento agradable o penoso para él?

- Durante el desayuno ¿come y bebe adecuadamente a la mañana? ¿Qué le gusta comer?

El momento de la salida para la escuela ¿es deseada, apurada, retrasada? Cuando lo deja y cuando lo vuelve a buscar ¿qué sucede, cómo lo pasa?

¿Sucedió alguna vez que haya estado separado de su hijo? ¿Cómo pasó ese momento? ¿Cómo fue para él, para usted? Cuando volvió ¿lo encontró cambiado?

En las actividades y las relaciones en casa ¿cómo se porta? Cuando vuelve de la escuela o los días de feriados ¿está tranquilo o agitado? ¿Participa espontáneamente de las actividades de la casa, en cuáles? ¿En el arreglo, en los trabajos domésticos, en la cocina, en las compras? ¿Ayuda a su madre, a su padre? ¿Hay alguna actividad de la casa a la cual se siente más apegado?

¿Cómo son habitualmente las relaciones con la madre y/o el padre, dependientes, obedientes, tiene comportamientos de bebote, se rebela, es insolente, se enoja, es celoso, fanfarrón, mentiroso, está siempre pegoteado?

En su vida cotidiana ¿es curioso, manifiesta inquietud sobre distintos acontecimientos? ¿Le interesan los acontecimientos de la vida, el nacimiento, la muerte, la enfermedad, el casamiento, la separación?

¿Juega solo con sus hermanos y hermanas? ¿Con sus amigos? ¿Cuáles Son sus juegos preferidos?

En las relaciones con los hermanos y compañeros ¿es tímido, peleador, brutal, infeliz, celoso, impulsivo, quiere mandar siempre?.

Respecto de los deberes escolares y la escuela ¿Le gusta ir? ¿Cómo habla de su maestro? ¿Le gusta mostrar lo que hace en la escuela? ¿Hace sus deberes sólo? ¿Termina su trabajo o se desalienta rápido? ¿Se distrae? ¿Plantea preguntas a menudo, cuáles?

Durante la comida ¿come bien, a las horas habituales, por fuera de las comidas, tiene comidas preferidas, come sólo, con tenedor y cuchillo? ¿La comida dura mucho tiempo? ¿Come prolijamente? ¿Digiere bien?

¿Tuvo alteraciones de la alimentación cuando era un niño pequeño? ¿Puntuales, frecuentes, desde cuándo?

En el aseo ¿le gusta ese momento? ¿Qué le gusta el lavado, peinarse? ¿Se lava solo? ¿Acepta hacer su aseo con otra persona? ¿Le gusta mirarse en el espejo? ¿Se siente molesto cuando está sucio o se ensucia?

A la hora de acostarse ¿se va a dormir fácilmente? ¿Duerme solo? ¿Duerme con otro en su habitación? ¿Qué hábitos tiene para dormirse? ¿Con luz, con objetos, con movimientos, posturas? ¿Duerme bien? ¿Se despierta en la noche? ¿Llantos, gritos, se levanta en la noche? ¿es enurético?

¿Tiene o tuvo alteraciones del sueño? ¿son puntuales? ¿frecuentes? ¿desde cuando?

¿Va sólo al baño o tiene necesidad de ayuda?

¿Tiene alteraciones de la excreción? ¿Tiene enuresis, encopresis? Respecto de la salud en general ¿Tiene buena salud? ¿Tuvo enfermedades en la infancia (rubeola varicela etc....)? ¿Cómo se comporta cuando está enfermo? ¿Le gusta estar enfermo? ¿Se queja frecuentemente? ¿Inventa enfermedades imaginarias? ¿Tiene enfermedades reales repetitivas e intensas como cefaleas, asma, bronquitis, eczemas, enfermedades articulares, digestivas, circulatorias?

¿Se inquieta frente a la enfermedad o a la muerte?

EN EL MARCO FAMILIAR

Levantarse	
Vestirse	
El desayuno	
La salida a la escuela	
Las rupturas	
Las actividades, las relaciones	
Los deberes escolares	
La alimentación	
El aseo	
El sueño	
Ir al baño	
La salud	
Síntesis de las informaciones	

La búsqueda de información con el niño

Ya hemos recogido a esta altura muchas informaciones sobre este niño después de las entrevistas con la familia, con el maestro, pero el principal interesado, ¿qué dice él de su vivencia diaria?

Durante esta entrevista, no se trata de hablarle de sus dificultades en la escuela, o de hacer un trato con él. Se trata simplemente de recibir informaciones espontáneas sobre su vivencia en la escuela y en su familia a fin de captar cómo percibe su status de niño y de alumno, el lugar que le es dado en la escuela y en su familia (autonomía, dependencia, oposición) y percibir su ansiedad, su angustia, sus emociones que tienen una expresión tónica, postural, motriz y verbal, al mismo tiempo poder relevar sus resistencias y los instrumentos que él mismo ha encontrado para defenderse (sus compensaciones de defensa) analizando sus referencias temporales, espaciales y relacionales.

Las condiciones de la entrevista con el niño

Es indispensable establecer un buen contacto de inmediato con el niño, inclusive en el trayecto hasta el escritorio o la sala de psicomotricidad.

Esta entrevista cobra plenamente su sentido cuando se la confronta con las informaciones recibidas antes y cuando se pueden captar tanto su correspondencia como sus contradicciones con las otras.

Las preguntas pueden girar sobre cuáles son sus momentos preferidos durante el día o lo que no le gusta hacer, por ejemplo en la escuela.

-¿Quién te acompaña para ir a la escuela?

-Te gusta ir a la escuela, ¿por qué?

- ¿Conoces el nombre de tu maestro/a, su apellido? ¿El nombre del director o la directora, el nombre de la escuela?.

- ¿Cómo se llaman tus amigos/as de la escuela?

- ¿Con quién jugás, a qué jugás?

- ¿Con quién estás más tiempo, con quién te sentás? ¿En el recreo con quien jugás?

Y en la clase:

- ¿Qué hiciste hoy en la escuela? ¿Y ayer?

- ¿Te gusta aprender en la escuela?

- ¿Que preferís hacer de las actividades escolares? ¿Hay actividades que no te gustan?

- ¿Vas al baño durante la clase, a menudo?

En las actividades periescolares:

- ¿Tenés algún amigo fuera de la escuela? ¿Cuál es su nombre, su apellido?

¿Te gusta ir a la pileta, a fútbol, a gimnasia, a la biblioteca, a los paseos, a las visitas?

Respecto de la casa

- ¿quién viene a buscarte para volver a tu casa?

- ¿Cómo se llama tu mamá, tu papá, qué edad tienen?

- ¿Ayudas a tu papá, a tu mamá, a hacer qué?

- ¿vos cómo te llamas, cuántos años tenés? ¿Y tus hermanos/as? ¿Jugás con ellos, a qué?

- ¿Quiénes viven en tu casa, qué son tuyos? ¿Podes dibujar a tu familia?

- ¿Tu papá y tu mamá trabajan?

- ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Qué trabajo? ¿Casarte? ¿Tener hijos?
- ¿Tenés un gato o un perro en tu casa, cómo se llama? ¿jugás con él? En relación a las comidas:

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

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

En relación a acostarse, al sueño y al despertarse:

- ¿Quién te despierta a la mañana?

- ¿Necesitás que te ayuden para vestirte o para lavarte?

- ¿Te gusta ir a dormir? ¿A qué hora? ¿Con o sin luz? ¿Leés a la noche, qué leés?

- ¿Alguien más duerme en tu habitación?

- ¿Tenés miedo a la noche cuando está oscuro? ¿Te levantás a la noche? ¿Te vas a la cama de tus padres?

En relación a los deberes escolares en la casa:

- ¿Cuándo hacés los deberes? ¿Necesitás que te ayuden? ¿Quién te ayuda? En relación a los juegos:

- ¿Tenés un juguete preferido en tu casa? ¿Te gusta jugar sólo, con tus hermanos y tus hermanas, con tus compañeros? ¿En la casa o afuera?

- ¿Arreglás y ordenás tus juguetes?

- ¿Te gusta la televisión? ¿Mirás, sólo? ¿Con quién? ¿Todos los días? - ¿Excepcionalmente? ¿A la tarde?.

- ¿Qué te gusta mirar, qué programa? ¿Cuáles son los personajes de televisión que te gustan más?

Las actividades fuera de la escuela

- Los días feriados, quién se queda con vos en tu casa? ¿Qué hacés, a dónde vas? (al club, la piscina, a danza, con tus compañero?)

En relación a tu salud ¿Estás muchas veces enfermo? ¿Quién se ocupa de vos cuando estás enfermo? ¿Quién te gustaría que te cuidara?

LA BUSQUEDA DE INFORMACION DEL NIÑO

En la Escuela	
En la clase	
Actividades periescolares	
En la casa	
Durante las comidas	
Al acostarse, durante el sueño, al despertarse	
Los deberes	
Los juegos	
Las actividades postescolares	
La salud	
Síntesis de las informaciones	

**SINTESIS DE LAS INFORMACIONES NECESARIAS PARA LA
COMPRESION DE LAS DIFICULTADES DE MADURACION DEL NIÑO**

L
O
S

En la Escuela

H
E
C
H
O
S

En la familia

L
A
S

En el marco familiar

C
A
U
S
A
S

En el marco escolar

En el niño

HIPOTESIS SOBRE LA COMPRESION DE LAS DIFICULTADES DE
MADURACION

ESQUEMA DEL PROYECTO DE AYUDA INICIAL

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

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

La metodología, por su búsqueda de objetividad, facilita los intercambios sobre el niño entre los maestros y los miembros del equipo de ayuda especializado.

Este trabajo sobre las dificultades del niño en la escuela no pretende ser exhaustivo, propone sólo un marco simple que podrá enriquecerse por las sucesivas observaciones que se puedan aportar.

Introducción

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

Debería ser un camino coherente hecho sin apuro, por un equipo en el cual cada miembro pudiera hallar su responsabilidad y su especificidad profesional. La puesta en marcha del proceso de ayuda al niño en dificultad requiere de ciertas etapas que se realizan progresivamente:

- 1- la detección de las dificultades del niño ya sea por el maestro o eventualmente por la familia.
- 2- La búsqueda de informaciones sobre las causas de sus dificultades.
- 3- La observación psicomotriz y/o psicopedagógica.
- 4- La decisión acerca del proyecto global de ayuda y su instrumentación Posible.
- 5- La concreción de la ayuda propiamente dicha de tipo educativa y preventiva, reeducativa, o la sugerencia de una derivación terapéutica.
- 6- La evaluación de esa ayuda.

El maestro conoce bien a los niños de su clase y puede ayudar al psicomotricista a ubicarlo respecto del niño a partir de la falta de competencias en la escuela. El señalamiento del niño al equipo especializado incumbe al educador; pero no es siempre fácil relevar y sobre todo clasificar las dificultades. Para ello es necesario contar con instrumentos metodológicos que permitan visualizarlas mejor.

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

Los parámetros

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

El esquema de investigación se funda en las relaciones que existen entre el psiquismo más profundo y el desarrollo intelectual. Toda ruptura de este lazo arriesga a concretar una dificultad de la función cognitiva y debilitar o distorsionar las capacidades intelectuales del niño.

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

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

Para poder identificar las dificultades y también las potencialidades hemos recurrido al registro desde una serie de parámetros. El primero de ellos es la relación que establece el niño con las diferentes personas.

La relación con las personas

Respecto de los adultos

-¿Mantiene una relación privilegiada con alguna persona, con el maestro, con otras personas de la escuela, con miembros de la familia, con quiénes?

-¿Cuál es el carácter de la relación con el maestro?

De oposición (gestual o verbal):

-¿tiene rabietas?

-¿Rechaza obedecer?

-¿Golpea, rompe, ensucia, arruina lo que le da al maestro?

-¿Le grita, lo injuria, lo insulta, lo amenaza?

De huida

-¿busca pasar desapercibido en la clase, en el recreo?

-¿Se dirige al adulto?

-¿Reacciona frente a las solicitudes del adulto?

- ¿Huye fuera de la clase?

-¿Rechaza el contacto corporal?

De dependencia:

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

Los factores de cambio

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

La relación con los niños

¿Mantiene una relación privilegiada con otro niño, varón o nena, menor o mayor?

-¿Cuál es el carácter de la relación con los niños?

De Oposición (gestual o verbal):

¿tiene rabietas, se enoja, amenaza, hace pasajes al acto: muerde, pellizca, golpea, insulta?

De huida:

- ¿huye de los otros?
- ¿Reacciona a sus pedidos?
- ¿Se mantiene separado en clase, en el recreo?
- ¿Rechaza la proximidad de los otros? De dependencia:
- ¿Busca Siempre imitar al mismo niño? ¿Sigue al grupo o actúa sólo?

Factores de cambio

Este carácter de la relación con los niños ¿es observable en todas las circunstancias y en todos los lugares? ¿Con todos los niños?.

¿Puede variar en función de las actividades o de una relación afectiva privilegiada?

En relación consigo mismo

- ¿El reconoce su edad, su sexo? ¿dice “yo”?

Respecto de su cuerpo:

-¿tiene miedo de hacerse daño, busca hacerse daño, se muerde, se golpea? ¿se pega él?

Es aseado, tiene miedo de ensuciarse? ¿Tiene miedo de ir al baño? ¿Está frecuentemente enfermo? ¿Qué enfermedades tuvo?

En relación con su propia imagen

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

Factores de cambio

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

La relación con el espacio

¿Tiene lugares y trayectos privilegiados?

-¿En la clase? ¿en el recreo? ¿en otros lugares?

Por ejemplo: ¿en la clase, va de su mesa hacia otra mesa, o de su mesa hacia el escritorio del maestro? ¿En el recreo busca esconderse en un lugar preciso? ¿Va a los lugares prohibidos?

Carácter de la relación con un espacio dado

De inestabilidad:

- ¿corre por todas partes?

-¿Sabe frenarse?

-¿Se arriesga?

De inhibición:

-¿Está inactivo?

-¿Se rigidiza frente a la palabra del adulto, frente a la mirada del adulto?

-¿Se esconde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde?

Factores de cambio

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

La relación con los objetos

¿Cuál es su relación con los objetos?

-Tiene uno o varios objetos que le gustan mucho o que quiere?

-¿En la escuela?

-¿Qué trae de su casa?

-¿Qué lleva de la escuela a su casa?

Categorización de la relación con los diversos objetos:

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

Respecto de la actitud de atención:

-¿es cuidadoso, meticulado?

-¿Presta fácilmente?

Actitud de indiferencia:

-¿le da importancia a los objetos cuando los pierde, lo olvida, se le rompen?

En cuanto a la agresividad:

-¿cómo utiliza el material?

-¿Lo rompe?

-¿Lo ensucia?

-¿Lo quiebra?

Factores de cambio

Este carácter de la relación ¿es observable en todos los lugares; en todas las circunstancias?

¿Puede variar en función a las actividades, de la presencia de una persona o de una relación privilegiada con un material dado?

La relación con la duración de las actividades

¿Puede mantener su atención de manera prolongada?

-¿Según las actividades? ¿en qué circunstancias?

¿Cómo administra el niño el tiempo que le es dado en las diferentes actividades de la jornada?

-¿Es lento para meterse en acción?,

-¿Realiza la consigna dada en el tiempo previstos?,

-¿Se apura en la actividad?

-¿Termina primero o último?

- ¿Sabe dosificar su actividad? ¿Tiene momentos mejores al comienzo o al final?

- ¿Como reacciona cuando se le anuncia el final del tiempo previsto?

Factores de cambio

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

Nombre del alumno:

Fecha de nacimiento:

Fecha de la observación:

	RELACION PRIVILEGIADA	MODO DE RELACION	FACTORES DE CAMBIO
Con las personas Adultos Niños			
Consigo mismo Su cuerpo Su imagen			
Con el espacio			
Con los objetos			
Con la duración de las actividades			

La función de la comunicación

“La comunicación es una necesidad, un acto vital”

Un niño que se comunica es un niño que escucha, que se coloca en el lugar del otro y ajusta su respuesta en función de lo que recibe.

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

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

El lenguaje como instrumento de comunicación

Es interesante observar cómo se comunica más frecuentemente el niño.

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

Las competencias lingüísticas

A nivel de comprensión:

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

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

A nivel de la calidad de la elocución, de la velocidad, ¿es apurado o con una lentitud excesiva, tartamudea, se interrumpe o tiene bloqueos? Y a nivel de la entonación y de la prosodia, ¿la palabra aparece neutra, débil, intensa, grave o aguda? ¿Presenta otras manifestaciones como ecolalia, ruidos en la garganta?

La actitud de comunicación:

- ¿es capaz de hablar de una persona, de un objeto, de un acontecimiento pasado, actual, futuro?
- ¿Está atento a las palabras del maestro, a las consignas, a los contenidos de las propuestas pedagógicas?

- ¿Se pueden observar diferencias en cuanto a la palabra y a la calidad de la emisión cuando el niño está en una relación dual, o cuando está en grupo?
¿Hay modificaciones del lenguaje en función de la relación afectiva, de las actividades, o de los lugares?

Nombre del alumno:

Fecha de nacimiento:

Fecha de la observación:

COMUNICACIÓN: LENGUAJE VERBAL

En diferentes relaciones	Competencias	Factores de cambio Consecuencias
RELACION DUAL		
RELACION EN GRUPO		

La función de expresión

Un niño que se expresa da a conocer y a escuchar su mundo interno. Exterioriza sus emociones profundas y sus imágenes en una relación de placer compartido.

La expresión y la creación no pueden existir una sin la otra. Estas funciones responden a una necesidad de manifestar los contenidos que van más allá de lo consciente, de dar forma a lo más profundo de su historia personal. Ellas suponen una movilización del imaginario y de las emociones y el placer de instrumentar una sucesión de actos y la utilización de una serie de herramientas para la realización de la creación.

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

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

El juego indudablemente es la principal. Es por eso importante registrar si él juega y si es su modo de expresión privilegiada.

¿Qué juegos? ¿Es una actividad realmente lúdica? Se pueden observar

- manipulaciones de objetos sin finalidad manifiesta,
- actividades exploratorias y cognitivas sobre los objetos,
- los utiliza como herramientas, de manera instrumental,
- utilización de objetos de manera estereotipada o diversificada,
- utilización sensorial de los objetos, búsqueda de sensaciones, se frota, se desliza, se aferra, se hunde, huele, chupa, acaricia, se envuelve,
- utilización pulsional de los objetos, los arroja como proyectiles, los desgarran, los destruye, los muerde, los aferra, los acapara sin sentido manifiesto,
- hay una utilización simbólica: las telas como vestidos, capas, techos, los almohadones como caballos, motos, camas, las maderas como revólveres, los bastones como espadas, etc,
- juegos a predominio motor (corre, salta, trepa),
- juegos simbólicos de roles (Zorro, lobo, la comida, el cumpleaños, negocio, los héroes),
- juegos de construcción con distintos materiales,
- juegos reglados,
- recreativos (payana, saltar la soga, a las bolitas, cartas, dominó, carreras de autitos),
- deportivos (Fútbol, raqueta, otros), juegos de ingenio, rompecabezas,

Las competencias en el juego

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

¿Tiene una buena coordinación, un buen equilibrio? ¿está bien lateralizado?

¿Cómo se comporta durante el juego?

-¿Se puede estar mucho tiempo jugando con placer?

-¿Se detiene bruscamente?

-¿Huye del juego?

-¿Es pasivo o agresivo?

-¿Se pierde en el juego?

- ¿Le cuesta reencontrar la realidad?
- ¿Es incapaz de comprometerse en el juego?
- ¿Cuáles son sus reacciones emocionales?
- ¿Frente a la finalización impuesta del juego, se enoja, protesta, llora, es indiferente?

Las actividades plásticas y pictóricas y los otros modos de expresión

- ¿Utiliza diferentes modos de expresión?
- ¿Tiene otras formas de expresión privilegiada además del juego?
- ¿Qué actividades prefiere: el modelado, el dibujo, la pintura, el canto, el teatro, la poesía, la danza?
- ¿Cómo manifiesta sus competencias en la ejecución?
- ¿Controla su gesto? ¿su voz?
- ¿Elige su actividad?
- ¿Sigue a los otros niños?
- ¿Obedece las consignas?
- ¿Manifiesta capacidad de asombro? ¿es capaz de un acto creador? (Encadenar una serie de acciones, anticipar y esperar el resultado final).

El niño durante sus actividades de expresión

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

Nombre del alumno:

Fecha de nacimiento:

Fecha de la observación:

EXPRESION

	Los modos de expresión	Las competencias en la expresión	El comportamiento en la expresión	Los factores de cambio y sus consecuencias
El juego				
Las actividades Plásticas Pictóricas Y otras				

En función de representación

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

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

La actividad simbólica permite distinguir varios niveles de representación:

-La representación en ausencia de las cosas (el dibujo por ejemplo del auto). La articulación aquí entre el objeto y la representación es evidente. Es frecuente en este caso hablar de simbolización.

-El signo es una simbolización que cobra sentido en relación a la ausencia de las cosas, pero también en relación a lo arbitrario (la palabra auto es un signo).

-La representación que no remite directamente a ‘cosas’ sino que se constituye como una simbolización de la cual el sujeto no tiene conciencia, a partir de una asignación inconsciente de significados y que tiene sus raíces en la historia relacional profunda (el auto como símbolo de la potencia, de la velocidad, de la virilidad).

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

Toda representación de cosas está cargada de simbolismo.

Los modos de expresión y las competencias del niño para representar

El dibujo es otro instrumento poderoso de expresión. ¿El niño dibuja espontáneamente?

¿A pedido del adulto?

¿Qué contenidos tienen los dibujos, qué temas, qué personajes, qué formas, qué colores, qué variedad o repetición?

¿Dibuja la figura humana?

Competencia en la ejecución

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

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

Respecto a la habilidad:

- ¿el trazado es seguro, preciso, dudoso, fracturado?

- ¿Utiliza todo el espacio de la hoja, una parte solamente, cuál?

- ¿Los elementos están orientados sobre una dirección común, de arriba hacia abajo, o están en cualquier sentido?

¿Respeto un marco dado? ¿desborda ese marco?

¿Da vuelta el apoyo a medida que va dibujando?

El niño y su dibujo

¿Habla espontáneamente de su dibujo al maestro, a otros niños?

-¿Qué dice? ¿hace una enumeración de diferentes elementos? ¿cuenta una historia sobre su dibujo?

-¿Habla únicamente si se le pregunta?¿cómo responde?

-Si él no habla ¿por que no lo hace? ¿Hay un rechazo a la palabra? ¿Hay una incapacidad para expresarse?

-¿Qué hace luego de su dibujo, le muestra, lo ofrece, lo guarda, lo esconde, lo destruye?

La simbolización

-¿El niño tiene acceso a lo simbólico?. ¿Es capaz de establecer una relación inmediata entre la simbolización y el sentido?

-¿Qué simbolización les concreta? ¿La simbolización de una percepción visual, auditiva, táctil, gestual? ¿La simbolización de un objeto? ¿la simbolización de una acción, de varias acciones que tienen una secuencia lógica?

Las competencias en la ejecución

-¿Es capaz de reproducir símbolos, de utilizarlos?

-¿Es capaz de construir sus propias simbolizaciones? Por ejemplo cuando se le pide que represente el desarrollo de la sesión de psicomotricidad o el desarrollo de su jornada en la clase?

-¿Cómo ejecuta estas simbolizaciones?

-En relación a la velocidad ¿el trazado es rápido o por el contrario lento?

-En relación a la habilidad ¿el trazado es preciso o dudoso?

-En relación a la calidad ¿la representación es aproximativa o precisa?

El niño y la simbolización

-¿Se interesa en esta forma de representación para sí mismo o para comunicar?

-La utiliza espontáneamente o de manera puntual?

(por ejemplo en los dibujos repite una o varias representaciones de manera regular para representar un objeto o una acción o para comunicar una información)

- ¿Qué hace con estas producciones?

- ¿Las muestra?

- ¿Las ofrece?

- ¿Las guarda?

- ¿Las esconde?

- ¿Las destruye?

El signo

- ¿El niño tiene acceso al signo?

- ¿Es capaz de comprender signos, es decir de establecer una relación entre el signo y el sentido?

-¿ Qué signos?

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

- ¿Una o varias palabras? ¿cuáles?

- ¿Una frase?

Las competencias en la ejecución

- ¿Es capaz de reproducir un signo o varios?

-copiándolo

-de memoria

-espontáneamente

- ¿Es capaz de reproducir palabras, cuáles?

(Por ejemplo su nombre u otras palabras)

- por copia

-de memoria

-espontáneamente

¿Cómo ejecuta estos signos?

En relación a la velocidad ¿es rápido o lento?

En relación a la habilidad ¿el trazado es preciso o dudoso?

En relación a la calidad ¿la representación es aproximativa o precisa? En relación a la utilización del espacio ¿puede ejecutar un trazado siguiendo una línea, entre dos líneas?

- ¿Invierte las letras?

El niño y los signos

¿Cómo utiliza los signos para comunicarse?

¿Los utiliza espontáneamente?

- de manera puntal

- de manera sistemática

¿Qué hace materialmente con estas producciones escritas?

-¿Las muestra?

- ¿Las ofrece?

- ¿Las guarda?

- ¿Las esconde?

- ¿Las destruye?

Los factores de cambio de la representación

¿Se producen cambios en la representación a nivel de los modos, de las competencias o de la conducta según la actividad sea libre, dirigida y en función de los lugares, del momento de la jornada o de una relación afectiva privilegiada?

Nombre del alumno:

Fecha de nacimiento:

Fecha de la observación:

REPRESENTACIONES

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

La función lógica

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

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

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

El análisis Perceptivo

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

La organización espacial

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

Respecto de la orientación, las direcciones:

- en relación a su cuerpo,
- en relación a un objeto,
- en el espacio gráfico.

La organización temporal

¿Se ubica en el tiempo?

En relación a un momento inmediato, ahora, antes, después,

-a los momentos del día, hoy, ayer, mañana,

-a tiempos más alejados: semana, mes, año.

- ¿Se sitúa en relación a acontecimientos de la vida cotidiana en relación a los otros?

-Los mismos tiempos, en lugares diferentes

-Los mismos lugares, en tiempos diferentes

Organización lógico — matemática

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

Clasifica

- Según un criterio estético, colecciones figurales (por ejemplo los objetos son yuxtapuestos espacialmente, en líneas, en cuadrados, en círculos o en otras formas).

-Según algo que parezcan de acuerdo a varios criterios que se retienen de manera global (por ejemplo todos los elementos idénticos, se agrupa lo que es parecido).

-Según un criterio abstracto que está aislado entre los otros (por ejemplo los objetos son ordenados por forma, color, tamaño, material).

Realiza seriaciones, sucesiones espaciales, ordenamiento de elementos entre ellos según tamaños crecientes o decrecientes.

-Por parejas o pequeños conjuntos incoordinables entre ellos.

-Por tanteos empíricos y el resultado es alcanzado por el método de ensayo/error.

-Utilizando la comparación sistemática de los elementos entre ellos. ¿Puede organizar secuencias de acción por seriación de acontecimientos en una sucesión temporal o por comprensión de las causas y de las consecuencias? ¿Tiene capacidad de verbalizar?.

¿Tiene capacidad de anticipación para prever lo que puede llegar a pasar en una acción, en una vivencia, o en un relato imaginario?.

¿Evidencia capacidad para resolver un problema, sabe razonar a partir de indicios dados y encontrar una solución? (Por ejemplo para poder comprender y utilizar un cuadro de doble entrada).

¿Demuestra capacidad para construir problemas? (Por ejemplo saber plantear adivinanzas).

Nombre del alumno:

Fecha de nacimiento:

Fecha de la observación:

CAPACIDADES LOGICAS

ANALISIS PERCEPTIVO	
ORGANIZACIÓN ESPACIAL	
ORGANIZACIÓN TEMPORAL	
LOGICO-MATEMATICA . Permanencia de las propiedades . Clasificaciones . Seriaciones . Organización de las secuencias de acción . Capacidad para: . Capacidad de anticipación . resolver un problema . construir un problema	

ANEXO

Los niveles de lenguaje

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

El niño hasta los 5 años

- Estadio de frases simples.
 - Comienzo de frases más complejas.
 - Entre los 3 y 1/2 años y los 5 años hay un vocabulario activo de 1000 a 1500 palabras.
- Lo que puede llamar la atención:
- en cuanto al vocabulario: es notar sobre todo las dificultades de adquisición.
 - En cuanto a la articulación: pronunciación reducida, abreviada, modificada, fonemas ausentes totalmente, escamoteados, deformados o reemplazados.
 - En cuanto a la sintaxis: sin construcción en el plano gramatical.
 - Ausencia total de conjugación.
 - Ausencia de pronombres personales.
 - Ausencia de preposiciones simples y nexos.

Niños de más de 6 años:

- Estadio de la frase compleja.
- Competencias narrativas.

Lo que puede llamar la atención

- En cuanto al vocabulario:
- desarrollo lento, pocas adquisiciones.
 - Empleo de palabras memorizadas sin comprensión del sentido.

En cuanto a la articulación: alteraciones persistentes en la emisión de los fonemas, las mismas alteraciones ligeras.

En cuanto a la sintaxis: frases simples yuxtapuestas sin articulación entre ellas (sin articulaciones de causa y efecto, ni relaciones de espacio y tiempo)

-Ausencia de pronombres relativos.

-Incapacidad para producir un discurso indirecto.

Los estadios de la representación

-Realismo fortuito: es el garabato con significación descubierta durante la ejecución.

-Realismo fallido: los elementos son yuxtapuestos en lugar de ser coordinados en un todo.

-Realismo intelectual: no hay perspectiva visual, transparencia.

-Realismo visual: el niño no representa más que lo que es visible desde el punto de vista perspectivo particular (hacia 8 o 9 años, no hay un plan de conjunto y proporciones métricas).

Referencias: G. Luquet — El dibujo infantil

Comentarios de los cuadros

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

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

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

LA CORRESPONDENCIA ENTRE EL DOMINIO DEL LENGUAJE Y LA ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO LOGICO

F. ORSINI BOUICHOU	KHOMSI – ESTRATEGIAS DE COMPETENCIA
INDUSCCIONES LOGICAS	Competencias léxicas
<p>1° regularidad (2 a 3 1/2 años)</p> <p>Manipulaciones de tipo interactivo: una acción sobre un objeto tomado aisladamente.</p> <p>. Es la fase de la identificación</p>	<p>Estrategias pragmático – lexicales (0 a 4 y 1/2 años)</p> <p>Relevamientos de formas aisladas comprendidas en función de la vivencia</p> <p>. No hay lectura, hay contar</p>
<p>2° regularidad (4 a 5 1/2 años)</p> <p>Relaciones duales elementales Construcción de la imagen mental.</p> <p>. Es la fase del descubrimiento de una ley de organización</p>	<p>Estrategias morfo-sintácticas (4 y 1/2 a 5 años)</p> <p>Cambios de indicios de comprensión Puesta de relación de los indicios</p> <p>. Lectura dependiente del código.</p>
<p>3° regularidad (6 a 7 años)</p> <p>Relaciones duales cada vez más complejas Puesta en relación de una familia de objetos con otra familia de objetos.</p> <p>. Es la fase de generalización</p>	<p>Estrategias narrativas (6 años...)</p> <p>Relación temporal, causal de los acontecimientos</p> <p>Lectura y comprensión</p>
<p>4° regularidad (7 a 8 años)</p> <p>Capacidad de engendrar las transformaciones equilibradas y reversibles. Puesta en marcha de mecanismos operatorios</p> <p>. Abstracción</p>	<p>Estrategias metalingüísticas</p> <p>Metadiscursivas Tratamiento en un contexto no comunicacional Metalingüística Capacidad de aislar las variables lingüísticas</p> <p>. Lectura autónoma</p>

El niño entre los 2 y los 4 años y medio

Primera regularidad

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

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

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

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

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

Estrategias de comprensión pragmático — lexicales

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

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

El niño de 4 a 5 años y medio

Segunda regularidad

En una colección de objetos el niño opone de próximo a próximo un objeto a otro, creando una relación de pareja, prefigurando la noción de complemento, de la noción de clase: un objeto y lo que no es él. Ciertas propiedades de los objetos son tomadas episódicamente en cuenta (color, forma) más fácilmente que otras, por ejemplo la cantidad. El actúa sobre los objetos.

En situación de ordenamiento de objetos, el niño constituye esbozos de colección aislada sin relación entre ellas.

Son utilizadas disposiciones espaciales, pequeños alineamientos organizados alrededor de un eje de simetría con cambios de dirección, que forman líneas poligonales abiertas.

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

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

Estrategias de comprensión morfo — sintácticas

Se realiza la puesta en relación entre un tema y un objetivo. La unidad lingüística tomada en cuenta es del orden de la oración o de la frase simple.

En el ejemplo: “el gato arañado”, son asociados “gato y tirar de la cola”. Pero el enunciado puede ser comprendido como: “yo tiro la cola del gato.”

La puesta en relación es local.

El niño de 6 a 7 años

Tercera regularidad

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

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

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

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

Estrategias de comprensión narrativa

El enunciado es analizado en términos de sucesión temporal y/o causal. Las relaciones entre los términos SOO complejas y permiten la comprensión de los relatos.

La unidad lingüística se amplía a un conjunto de oraciones ordenadas.

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

Más allá de los 7 años

Cuarta regularidad

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

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

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

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

Estrategias de comprensión meta - lingüísticas, meta -discursivas.

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

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

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