



Autoras: **Ávila, Verónica Fabiana y Lacerna, Patricia Inés**

Artículo de revista

La construcción de competencias enunciativas y narrativas en la primera infancia: una lectura desde la psicomotricidad y la psicosemiótica

Año: 2020

Ávila, V. F. y Lacerna, P. I. (2020). La construcción de competencias enunciativas y narrativas en la primera infancia: una lectura desde la psicomotricidad y la psicosemiótica. *Convergencias. Revista de educación*, 3(6), 23-38. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba.
<https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/283>

LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ENUNCIATIVAS Y NARRATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA LECTURA DESDE LA PSICOMOTRICIDAD Y LA PSICOSEMIÓTICA

THE CONSTRUCTION OF ENUNCIATIVE AND NARRATIVE COMPETENCES IN EARLY CHILDHOOD: A READING FROM PSYCHOMOTRICITY AND PSYCHOSEMIOTICS

Verónica Ávila¹

Universidad Provincial de Córdoba

Patricia Lacerna²

Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

En este artículo planteamos como objetivo realizar un aporte teórico desde la Psicomotricidad y desde la Psicosemiótica. Focalizamos en la relación existente entre el movimiento, la expresividad motriz, la expresión grafo-plástica, el juego libre, espontáneo y la construcción de las competencias enunciativas y narrativas. Estas tienen gran relevancia en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. La Psicomotricidad, que tiene como objeto de estudio al cuerpo y sus manifestaciones (Calmels, 2016), para llegar a definir su propia praxis se nutre de diferentes disciplinas, entre las cuales destacamos en este caso a la Semiótica y la Psicosemiótica que nos brindan herramientas para asignar sentido a las señales corporales no verbales y verbales. Para elaborar nuestras reflexiones, analizamos el desarrollo de las competencias enunciativas de reconocimiento y de descontextualización, así como las competencias narrativas, el encuadre, dispositivo, objetivos de práctica psicomotriz y, para finalizar, planteamos el sentido de su inserción en la educación y su rol en la prevención del fracaso escolar. Esto nos lleva a plantear nuevos interrogantes ligados a cómo se organizan espacios y tiempos para la expresividad motriz y la relación entre los cuerpos, así como lo relativo a los ideales de infancia en el ámbito de educación.

Palabras clave: psicomotricidad – educación – psicosemiótica – lectura – escritura, primera infancia.

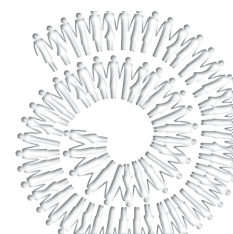
Abstract

With this article we aim to make a theoretical contribution from psychomotricity and from psychosemiotics. We focus on the relationship between movement, motor expressiveness, graphic-plastic expression, free and spontaneous play and the construction of enunciative and narrative competences. They have great relevance in the processes of acquisition of reading and writing in early childhood. Psychomotricity, which has as an object of study the body and its manifestations (Calmels, 2016), to get to define its own praxis, is nourished by different disciplines, among which we highlight in this case the Semiotics and the Psychosemiotic that they offer us tools to assign meaning to non-verbal and verbal body signals. To elaborate our reflections, we analyze the development of the enunciative competences of recognition and decontextualization, as well as the narrative competences, the framing, device, objectives of psychomotor practice and finally we propose the meaning of their insertion in education and their role in prevention school failure, which leads us to raise new questions, linked to how spaces and times are organized for motor expressiveness and the relationship between bodies, as well as what is related to childhood ideals in the field of education.

Keywords: psychomotricity – education – psychosemiotics – reading – writing – early childhood.

Recepción: 15-06-20

Aceptación: 10-09-20



INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo desarrollar teóricamente los aportes de la Psicomotricidad en cuanto a la construcción de competencias enunciativas y narrativas que acompañan los procesos de lectura y escritura, y se focaliza en la relación existente entre: el movimiento, la expresividad motriz, el juego libre y espontáneo y la expresión grafo-plástica. Tiene como propósito aportar conocimiento que influya y permita la reflexión en torno a las prácticas ligadas a la educación temprana.

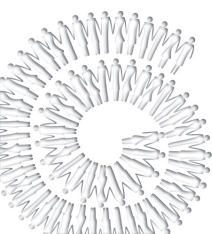
Partimos de la experiencia y la indagación bibliográfica para afirmar que dichas competencias en las sesiones de Psicomotricidad, guiadas por psicomotricistas, encuentran las condiciones óptimas de construcción; especialmente en edades tempranas, considerando las posibilidades que brinda desde los recursos materiales y las intervenciones oportunas.

Consideramos que para el acceso a la lectura y escritura es relevante atender al desarrollo de las competencias enunciativas de reconocimiento y de descontextualización, así como también para adquirir la competencia narrativa. Entendemos que en el marco de la Práctica Psicomotriz planteada por Bernard Aucouturier (1985), (PPA en adelante), dichas competencias cobran relevancia y desde allí pensamos que dicha práctica colabora en la prevención del fracaso escolar, cuyo 'signo' más visible es la no apropiación de la lectura y escritura. Estas cumplen un rol central para introducir al niño³ al mundo del conocimiento, pero en ciertos casos se convierte en una deuda pendiente.

Esta problemática es abordada e investigada por distintas disciplinas, pero en este caso, nos enfocaremos en los aportes de la PPA y de la Psicosemiótica, cuyo representante es el doctor Iván Darrault (1999), que basa su propuesta en la Semiótica estructuralista greimasiana.

Encontramos interesantes antecedentes en torno a la enunciación, tales como *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (Gómez de Erice, 2000), del cual tomamos aportes en torno a la construcción de la competencia enunciativa. En este libro se recuperan investigaciones y propuestas teóricas en las cuales ubican a los cuentos y las narraciones como un dispositivo propicio para el desembrague enunciativo, referido a la posibilidad de entrar al mundo del no- yo, no-aquí, no- ahora, tan necesario para la construcción del lenguaje contextualizado.

Dicha producción es tomada por otra investigación de nuestro interés, se trata del proyecto iniciado en el año 2016 por un equipo de investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) denominada *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial* (Ortega de Hocevar, 2016- 2018). El objetivo general de esta investigación fue corroborar si los predictores y facilitadores tempranos



del aprendizaje de la lengua escrita, identificados en otras poblaciones de América y España, se cumplen de igual forma en la comunidad mendocina. Se consideraron las investigaciones realizadas por Darrault (2000), que sostiene que la movilidad enunciativa tiene una importancia fundamental en la apropiación del lenguaje escrito, ya que está muy vinculada con el origen sociocultural y su desarrollo. (Bruno et al. 2017).

Reconocemos esta investigación como un interesante antecedente en relación con las competencias enunciativas, como señalamos oportunamente, porque se investigó población local (Mendoza, Argentina). En este artículo se hace foco en los recursos verbales. Por nuestra parte, intentaremos recuperar también los recursos enunciativos no verbales, como son las señales del cuerpo.

Asimismo, el texto de Susana Ortega de Hocevar (2005) centra su propuesta en la renarración como actividad de comprensión y producción discursiva. Recuperamos su aporte específicamente por sus referencias a Darrault (2000) y Bruner (1991), al desplegar el concepto de “competencia narrativa”, como aquella referida a la internalización de un esquema narrativo. Además, consideramos que, en cierta forma, el lugar de las narraciones orales en Psicomotricidad tiene que ver también con este concepto.

En otro orden de cosas, consideraremos los aportes teóricos brindados por Ávila, Recalde y Weckesser (2017) en cuanto al análisis semiótico, que aunque se centra en juguetes, coincide con el interés en la primera infancia. Por su parte, es innegable la necesidad de citar aquí como un antecedente relevante los aportes de Myrtha Chokler (2017), especialmente en torno a la concepción de sujeto activo y los análisis psicosemióticos propuestos.

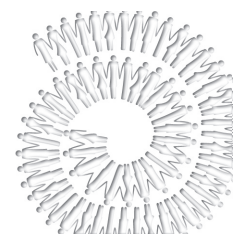
Tal como anticipamos, nos interesa abordar aquello que brinda la PPA para que los niños logren enunciarse, refiriéndonos al concepto de tomar la palabra, “decir yo”, pero especialmente desde tomar el cuerpo en sus manifestaciones y desplegar sus propios programas narrativos.

Para elaborar nuestras reflexiones, analizamos el desarrollo de las competencias enunciativas de reconocimiento y de descontextualización, así como las competencias narrativas, encuadre, dispositivo, objetivos de esta práctica y, para finalizar, planteamos interrogantes en relación al rol de la psicomotricidad en la educación y su incidencia en la prevención del fracaso escolar.

1. Referencias Conceptuales

1.1 Aportes de la Psicosemiótica

Es Iván Darrault (1985), lingüista francés, junto con el psicomotricista francés Bernard Aucouturier (1985) y su equipo del Centro Regional de Tours, quien realiza aportes a



través de sus investigaciones desde la Semiótica para ampliar la lectura de la sesión de Psicomotricidad y ofrece un método para su análisis.

Él confiesa que su investigación está ligada a dos instituciones: en primer lugar, que la sesión de Psicomotricidad recibía hasta ese momento los aportes de numerosas teorías interpretativas (Psicología, Psiquiatría, Neurofisiología, Psicoanálisis, Etiología, etc.), pero faltaba una descripción rigurosa de la estructura de la sesión, una organización semántica de las interacciones que allí se producen. Por otra parte, advierte que cada sesión psicomotriz se comporta como un relato, que obedece a leyes narrativas y estructuras generales (Darrault Harris, 1999).

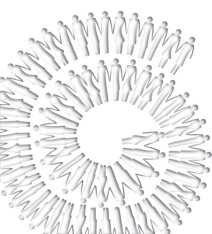
Es a partir de este encuentro que se comienza a transitar un camino muy fructífero de aportes significativos para ambas disciplinas, recorrido que, se puede intuir, continúa en permanente transformación. Se empieza a tener mayor sustento teórico de aspectos relacionados con los aprendizajes de los niños que los psicomotricistas observaban en su trabajo cotidiano en las salas de Psicomotricidad. Ávila, Recalde y Weckesser (2017), en el texto *Lo que se juega en los juguetes. Propuesta para el análisis semiótico de juguetes destinados a niños de 0 a 3 años*, sostienen que la Psicosemiótica:

[...] considera particularmente los discursos que implican el cuerpo en su configuración y despliegue de competencias lingüísticas, paralingüísticas, no verbales y pragmáticas, en contextos particulares, en relación con otros sujetos y objetos, en un espacio y un tiempo; y la producción de sentidos, de narratividad en la construcción de tales competencias. (p.126)

1.1.1 Sobre las competencias enunciativas

Cuando nos referimos a competencias enunciativas es necesario conceptualizar la enunciación, término incorporado por el lingüista Émile Benveniste (1991) para referirse al acto individual en el cual se pone en juego el funcionamiento de la lengua. Es decir, se dispone de un sistema de comunicación y se lo pone en funcionamiento para el encuentro con otros, para 'tomar la palabra' y 'decir yo'.

El nivel enunciativo plantea el análisis acerca de cómo se configuran los sujetos (en muchos casos, asumen un personaje, con ciertos atributos, una designación), los tiempos, los espacios y los objetos. Más allá de la enunciación en términos lingüísticos, nos remitimos a la Semiótica en relación con la comunicación no verbal. "El lenguaje no verbal del cuerpo 'se une con el lenguaje verbal', formando con él una unidad de comportamiento comunicativo" (Zecchetto, 2010, p.154). La semiótica que estudia el sistema del lenguaje del cuerpo abarca dos conjuntos de fenómenos: la cinésica⁴ y la proxémica.



La cinésica remite a signos de los movimientos corporales, gestos, expresión facial, contacto ocular y posturas corporales en la comunicación, que toman valor de signo. Por su parte, la proxémica, que remite al estudio de las relaciones espaciales entre los sujetos y su entorno, “[...] analiza el sistema de comunicación regulado por la significación de las relaciones de distancia, de territorialidad, de orientación y espacio en las interacciones comunicativas” (Zecchetto, 2010, p.155); en lo que también cuenta la disposición espacial de los materiales e incluso de la arquitectura de un lugar. Esas posiciones o distancias (que pueden ser sociales, personales o íntimas) se moldean y son producto también de la cultura en la que se vive.

En este nivel enunciativo, nos interesa analizar la configuración, la forma y los modos en que los sujetos organizan las señales cinésicas o proxémicas, que indicarían su decisión o no de promover o impedir la comunicación. Pensemos, por ejemplo, en un niño pequeño sostenido por un adulto y, ubicados frente a frente, este lo mira y le sonríe, pero el bebé aparta su mirada, girando su cabeza en otra dirección. Vemos aquí una invitación por parte del adulto para poner en juego las competencias enunciativas desde lo gestual, pero esto no fue suficiente para entablar la comunicación.

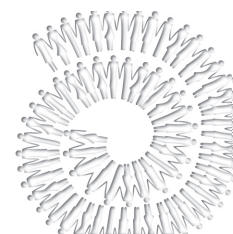
O el caso en el que un bebé está sentado en un coche y convoca a la interacción con la mirada, vocalizaciones, sonrisa, movilización de sus brazos dirigidos hacia el adulto que tiene enfrente, y él le responde sacudiendo un móvil que cuelga del coche y lo ubica de costado, ya no de frente. Vemos que desde sus competencias no verbales, corporales (expresadas en lo cinésico, la mirada, la sonrisa y el gesto), el bebé plantea su iniciativa de comunicación, pero obtiene como respuesta por parte del adulto el ofrecimiento de un objeto, una separación y una interrupción del espacio proxémico que habilitaría la interacción, pasando de una distancia íntima a una mayor.

En el primer caso, el adulto promueve la comunicación, pero las respuestas del bebé no permiten que se sostenga. En el segundo, el bebé manifiesta una iniciativa de interacción, pero el adulto lo interrumpe.

1.1.2. Sobre las competencias narrativas

Desde la Psicosemiótica, que toma los aportes greimasianos, el análisis del nivel narrativo implica ya no actores sino actantes, que constituyen unidades abstractas y que ponen en marcha un relato. Hablamos de *actantes sujetos (destinador y destinatario)* en relación con *actantes objetos (objetos de valor y objetos modales)*.

El *sujeto destinatario* está en la búsqueda de alcanzar un *objeto de valor*. Podemos identificar un *enunciado de estado*, en el que el *sujeto destinatario* puede encontrarse en disyunción con ese *objeto de valor* o, por el contrario, en conjunción con un *antivalor*. Cuando aludimos a este tipo de objetos, no nos referimos necesariamente a una



materialidad, sino a valores (como: la libertad, la justicia, la resistencia, la existencia, la valentía, la fortaleza) o a antivalores (esclavitud, injusticia, dominación, muerte, temor, debilidad), ante los cuales los destinatarios buscarán estar en disyunción.

El relato sucede cuando el *sujeto de estado* (aquel que describimos anteriormente) se apropia, mediante una serie de acciones destinadas para tal fin, de las competencias (del querer, saber, poder) para estar en conjunción con el objeto de valor o en disyunción con el antivalor. Y se convierte en *sujeto de hacer*.

A fin de distinguir las funciones actanciales, podemos definir a los *sujetos destinadores* como aquellos que hacen – hacer o manipulan a fin de que se obtengan las competencias modales y puedan completar su performance (la acción), tras lo cual se emite un juicio de valor llamado sanción.

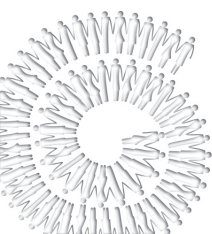
En síntesis, llamamos a este recorrido esquema canónico y la competencia narrativa tiene que ver con configurarse como un sujeto de hacer, no mantenerse como un sujeto de estado. Tal como expresa Ortega de Hocevar (2005), “[...] la competencia narrativa implica la internalización de un esquema narrativo, entendiendo por tal un conjunto de reglas que contienen conocimientos acerca de la estructura canónica de la narración” (p.7).

Además, recuperamos a Bruner (1991), que plantea cuatro constituyentes fundamentales de una narración: la agentividad (sujetos que se convierten en agentes, en busca de sus propias metas), la secuencialidad, la canonicidad y su violación en la interacción humana, y la voz o perspectiva que narre. El autor afirma que existe un impulso humano a transformar experiencias en narraciones, que podríamos llamar historias, lo cual constituye una condición para la adquisición del lenguaje.

Al recuperar a Greimas (1973), cabe aclarar que lo que pone en marcha el programa narrativo son los semas puestos en juego, unidades mínimas de sentido, que se encuentran en relación con otros. Estos pueden entrar en contradicción, contrariedad o implicación con otros, los cuales puestos en relación constituyen isotopías, que pueden ser definidas como conjuntos de semas, que permiten establecer relaciones lógicas sobre las que se organizan las estructuras elementales de significación.

1.2. PPA: un dispositivo que favorece las competencias enunciativas y narrativas

La Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA), creada por Bernard Aucouturier (2004), propone como encuadre de trabajo un espacio y un tiempo para el juego libre, espontáneo, el cuento y la expresión grafoplástica. Es un dispositivo creado para que los niños puedan desarrollar un recorrido madurativo que va desde la acción, en el que la intensidad tónico-emocional se hace presente, hacia la progresiva descentración



tónico-emocional, dando lugar a otros lenguajes y metalenguajes, otro modo de pensamiento.

A lo largo de sus obras, Aucouturier (1985, 2004, 2018, 2019) mantiene y despliega ampliamente la fundamentación teórica de este concepto. El autor en su último libro, *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*, aborda específicamente “[...] aspectos del desarrollo del niño en una dinámica evolutiva hacia la capacidad de pensar para y por sí mismo” (Aucouturier, 2018, p.112). Él afirma que en las interacciones precoces del bebé se encuentra el origen de las descargas de hormonas cerebrales que favorecen los engramas de placer, de acción, íntimamente ligado al desarrollo de la memoria implícita, fundamental para la capacidad de aprender.

La riqueza de esta práctica está dada por un dispositivo que propone una lógica de progresión desde mayor involucramiento tónico-emocional, centrado en sí mismo, a niveles más crecientes de simbolización y creación, que favorece una mirada más objetiva y concreta del mundo exterior. Más allá de los momentos de juego, relatos o cuentos y expresión grafoplástica, esta práctica introduce rituales de inicio y cierre que favorecen la estructura psíquica de organización entre lo externo y lo interno.

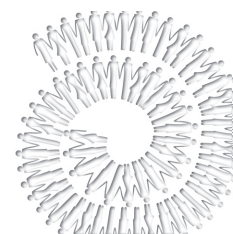
Es decir, es un dispositivo en el que primero se pone el cuerpo en juego (desde el movimiento, las emociones y las expresiones tónicas del encuentro con los otros) y, progresivamente, el psicomotricista va proponiendo una distanciamiento tónico-emocional mediado por narraciones orales hasta llegar a la expresión grafoplástica.

Aucouturier (2018) sostiene que: “El desarrollo del pensamiento del niño es un largo camino de maduración psíquica; se trata de una dinámica evolutiva ampliamente dependiente del otro” (p.111). La práctica psicomotriz educativa se fue construyendo a partir de 1962, año en el que Bernard Aucouturier comienza a trabajar en un centro de reeducación física de Tours, que se convertiría en un centro de observación y de práctica, de encuentros y desencuentros con profesionales de distintas disciplinas (Aucouturier, 2019). En 1985, Aucouturier, Darrault y Empinet escriben *La Práctica psicomotriz: reeducación y terapia*; en esta obra se plasma por primera vez el análisis semiótico de la sesión de Psicomotricidad.

1.2.1 Recuperación de los objetivos de la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA)

Aucouturier (2018) propone objetivos de la PPA que se interrelacionan entre sí:

- *Ayudar al niño a desarrollar sus capacidades para simbolizar.* Implica la capacidad de presentarse nuevamente, una manera de “re-presentar-se” (p. 78). Todos los juegos del niño son representaciones de sí mismo, simbolización de su propia historia que lo vinculan con las primeras experiencias originarias, pero que a su vez mantienen distancia. A esto nos referimos anteriormente, al



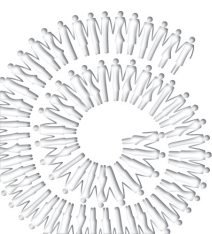
mencionar lo relativo a la competencia enunciativa. Aquí los niños se enuncian, 'toman la palabra', 'toman el cuerpo y sus manifestaciones', recrean o asumen personajes y los enriquecen con atributos. Construyen espacios, transforman objetos, organizan temporalidades, tomando su propia iniciativa; contando una historia, la propia. Esta experiencia de representación anticipa un segundo nivel de simbolización: la conquista del lenguaje.

- *Ayudar al niño a desarrollar sus capacidades de reaseguramiento.* Los juegos espontáneos creados por los niños desde el placer son medios de reaseguramiento simbólico. Sin embargo, un grado de angustia intensa y permanente debido a condiciones de vida muy desfavorables e incluso traumáticas pueden limitar o negar el deseo de simbolizar o reasegurarse.
- *Ayudar al niño a desarrollar sus capacidades de descentración tónico-emocional.* Es un largo camino de maduración psicológica que ayudará al niño a separar las cosas entre él y el mundo exterior, entre lo que le pertenece y lo que es del mundo exterior. Son necesarias varias condiciones para ayudar al niño a la descentración tónico-emocional. Aucouturier (2018) afirma que los niños deben ser libres de expresar la intensidad de sus emociones por la vía del juego espontáneo. Que puedan jugar, compartir un juego con sus pares es un indicador de alejamiento de la pulsionalidad motriz y emocional.

Por ejemplo, contamos un pequeño relato de una secuencia de práctica en el encuadre educativo:

Juan, de 4 años de edad, en la sala de Psicomotricidad, luego de derrumbar las torres de cubos, los alinea, intenta pasar por sobre ellos de pie, pero cae. Se acerca José y le propone armar una casa. Intentan varias veces y se les cae, pues por momentos apilaban de tal manera que sus paredes no eran parejas o ponían cubos más grandes arriba, perdía el equilibrio y caía. Ellos se miraban, con picardía y decían: "Armemos otra!" Luego del tercer intento, logran ingresar en la construcción y en un movimiento involuntario, la estructura vuelve a caer. Ambos se miran, ríen, derrumban todo con patadas incluidas, pero no invaden el espacio ajeno. Y vuelven a intentarlo. Esta vez, la construcción es más firme. Salen a buscar más elementos, entre sus compañeros, sin quitar ni invadir espacios ajenos. Una vez construida su "casita", se introducen ambos y desde allí gritan a sus compañeras/os: "*¿Quieren venir a la casita de nosotros?*"

Observamos en este pequeño relato una experiencia que comienza siendo un proyecto individual, de búsqueda de equilibrio. Podemos afirmar que podría tratarse de lo que llamamos acumulación actancial: una misma persona es destinador y destinatario. Luego se convierte en lo que llamaríamos un actante dual: dos sujetos, con iniciativa propia, que comparten un mismo objeto de valor: la construcción conjunta. En ese mismo acto,



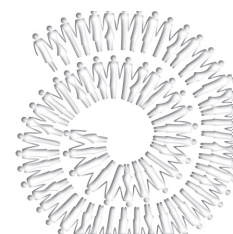
uno reconoce al otro. Uno enuncia al otro y ambos se enuncian como diferentes de los otros, de ellos, del resto de los compañeros, que juegan en otros espacios, persiguiendo otros objetivos. Deben transitar un proceso de adquisición de competencias modales (el saber construir, el poder construir sin que se caigan) y persisten en una de estas: el querer construir juntos. Ensayan, experimentan sus propias competencias. Sancionan su hacer fallido, pero retoman su programa narrativo y logran, finalmente, la construcción, que ya no se trata de una construcción de uno para el otro, sino que se enuncian como *nosotros*, incluyendo a los demás en su proyecto. Ensayan otros sentidos, tales como la grupalidad y la comunidad.

Aucouturier (2018) también sostiene que es necesario ofrecer una variedad de expresiones simbólicas de su propia historia. En la sala de Psicomotricidad no solo se les da a los niños la posibilidad de desplegar su juego sensoriomotor y simbólico, sino también hay espacios y tiempos para que puedan expresarse a través del modelado y el dibujo, es decir, las construcciones que le permitan la expresión de sus emociones y, así, atenuar su intensidad.

Por último, señala que el lenguaje verbal es un factor de toma de distancia emocional. Dar la palabra a los niños y crear un espacio para que puedan hablar es ayudarlos a poner en palabras sus emociones y esto les permite tomar distancia. Escuchar a los otros y ajustarse a la palabra de los demás implica ayudar a los niños a entender y compartir ideas y sentimientos que no son suyos. Para poder hacerlo es necesario salir de sí mismo, es decir, descentrarse de sus propios deseos para poder escuchar los deseos del otro y sus pensamientos (Aucouturier, 2018).

Además, podemos pensar en los niños pequeños que todavía no hablan, ¿qué sería dar lugar a la palabra? ¿Qué competencias enunciativas y narrativas pueden desplegarse sin lenguaje hablado? En estos casos, los adultos responsables dispondremos un espacio que les permita desplegar, según su maduración, la expresividad motriz en condiciones de seguridad postural, con capacidad de exploración e intercambio de miradas, posturas y encuentros con los otros. Un espacio amplio, que permita experimentar la tensión equilibrio-desequilibrio, tanto en sí mismo como entre los elementos. Oportunidad también de negociar objetos para que los mismos sean ofrecidos, pedidos, cedidos, resistidos, escondidos, perdidos y encontrados. En ese juego de negociaciones se ensayan los modos de construirse un yo frente a los otros.

Permitir situaciones en que el programa narrativo tenga que ver con la selección de materiales y el descubrimiento de sus propiedades. Facilitar instancias en las que el programa narrativo tenga que ver con la selección de materiales y el descubrimiento de sus propiedades. También con la disponibilidad corporal del adulto, que le permite responder a las demandas de un vínculo cercano, así como distanciarse.



El esfuerzo de ponerse de pie, por ejemplo, tiene que ver con ‘decir yo’, no porque el adulto insiste en que se ponga de pie o porque lo estimule mediante caminadores, sino porque hubo adultos que cumplieron con el rol del sostén seguro y que le permite a ese bebé decir yo y sostenerse frente a esa fuerza de gravedad que se le opone.

2. ¿Cuál es el sentido de la inserción de la Práctica Psicomotriz Aucouturier en la educación?

La PPA cumple un rol fundamental en la prevención del fracaso escolar. El juego libre, espontáneo hace posible el acceso a escenas simbólicas que se resignifican al momento de la metasimbolización (generalmente centrada en la expresión grafoplástica). El sostén y acompañamiento por parte del psicomotricista, en una relación empática con el niño, permite la construcción de estructuras enunciativas y narrativas lúdicas. Estas estructuras no solo organizan un proyecto de acción, sino que permiten la elaboración de condiciones óptimas para la conquista de la lectura y escritura.

Cuando nos referimos a la presencia del psicomotricista, entendemos su intervención como lo propone Aucouturier (2018), es decir, presencia que contiene, pero además símbolo de ley, quien va a ofrecer un dispositivo que evite la indicación adultocéntrica, que permita y asegure el despliegue de la expresividad motriz en la que cada integrante pueda enunciarse y plantear su propia narrativa.

Se concibe al sujeto como protagonista activo de su desarrollo, desde el inicio abierto al mundo y al entorno social del cual depende (Chokler, 2017). Es decir, en términos de Bruner (1983), un sujeto, agente de sus propios programas narrativos para los cuales está maduro. Emergente de un contexto social-histórico-político, que a través de su expresividad global manifiesta su identidad profunda en uno de los períodos más importantes del ser humano, la primera infancia. En consecuencia, comprendemos que los signos que el niño nos manifiesta no son nunca signos aislados (motores, lingüísticos, operatorios y afectivos), sino ‘paquetes de signos’ que remiten a diferentes dimensiones (Darrault-Harris, 2000).

En general, los estudios sobre el lenguaje se dedican a las estructuras del enunciado y su corrección (producción correcta de fonemas, complejización de las estructuras sintácticas y acercamiento al léxico). La Psicosemiótica no tiene el objetivo de la lectura del texto, sino la puesta en juego del mecanismo que produce el sentido, y que da cuenta de la infinidad de lecturas posibles de este.

La PPA promueve una pedagogía de la enunciación. Aborda la ontogénesis del sujeto enunciator, capaz de tomar la palabra, en particular en Psicomotricidad, capaz de tomar el cuerpo y sus manifestaciones en relación con otros. La Psicomotricidad, según Daniel Calmels (2016), tiene como objeto de estudio al cuerpo y sus manifestaciones. Esta



disciplina se nutre de la Semiótica y Psicosemiótica para asignar sentido a las señales corporales no verbales y verbales.

En este punto es importante considerar las competencias necesarias para acceder al uso del lenguaje. Por un lado, la competencia léxica que es el conocimiento del vocabulario y la capacidad de usarlo y, por otro lado, pero íntimamente relacionada y complementaria, está la competencia semántica que se refiere a la conciencia y control de la organización del significado que posee el sujeto.

Iván Darrault (2000) aporta una mirada muy significativa en relación con las condiciones necesarias para que el niño pueda apropiarse de la lectura y escritura, se requiere madurez en la separación/individuación y dominio en el lenguaje oral, de modos enunciativos que permiten una victoria sobre la distancia intersubjetiva.

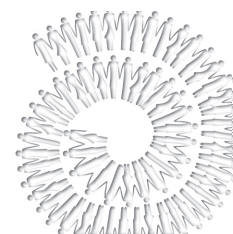
Desde la Psicosemiótica se considera la adquisición de la lectura y la lengua escrita como una etapa del proceso de separación, como una gran prueba ontogenética. Presupone una asunción de la soledad por parte del sujeto, que supone el reconocimiento del yo, separado del tú. Darrault (2000) sostiene que la lectura constituye una etapa en la que la separación atraviesa por un paso decisivo, en la medida, incluso, en que el lector se propone “resucitar la momia”, reconstruyendo fantasmagóricamente el texto escrito.

La PPA propone como encuadre de trabajo un espacio y tiempo para acompañar y favorecer estos procesos de distanciamiento necesarios para la maduración y el desarrollo armonioso del niño durante los siete u ocho primeros años de vida. Es un dispositivo que se propone un recorrido madurativo desde una mayor implicancia tónico-emocional hacia una progresiva descentración, que proporcione lugar a otro tipo de pensamiento, a aquel presente en la acción en la que el cuerpo se encuentra en movimiento. En el ámbito educativo, en el que se propone un encuadre de trabajo grupal, se generan y facilitan los procesos que acompañan el aprendizaje.

Un aspecto esencial de esta práctica es que se interviene desde el juego libre y espontáneo, con materiales que promueven la vida imaginaria. Este hecho favorece que los niños vivan intensamente la expresividad motriz, en un marco que respeta su evolución y que simultáneamente facilita su transformación existencial y su capacidad de descentrarse. Es decir, distanciarse de su implicación emocional y fantasmática respecto del espacio, el tiempo, los objetos y las personas (Aucouturier, 1985).

Trabaja para el distanciamiento emocional aceptando al niño tal como está en el mundo, abre los canales para que pueda manifestar su expresividad psicomotriz más violenta o más pobre. En este sentido, el autor sostiene:

Favorecer el desarrollo armónico del niño es ante todo darle la *posibilidad de existir como sujeto único y de expresar un discurso propio y específico* ante los avatares de la historia personal y es además darle la posibilidad de inscribirlo en el discurso



general de la maduración psicológica, lo que resulta indispensable para desarrollar el *placer de comunicar, de crear y de pensar*, por lo que, si no lo hace autónomamente, tendrá que ser objeto de una atención sostenida. (Aucouturier, 2004, pp.148- 149)

Plantea un itinerario de maduración que favorezca el progresivo dominio de la representación y de la abstracción, condición indispensable para la formación del pensamiento operatorio. Propone un “pasaje por el acto” para evitar un “pasaje al acto”, de modo que puedan transitarse juegos de confrontación, lucha y persecución, en un marco de contención y construcción de límites estructurantes.

CONCLUSIÓN

Consideramos que el modelo de la PPA, tras el planteo de sus objetivos, brinda a las infancias tempranas condiciones óptimas para el despliegue de la ontogénesis de la enunciación y de la narración. Nuestra intención tiene que ver con poner estos aportes en tensión con lo que sucede en las instituciones educativas destinadas a infancias tempranas.

En dichas instituciones trabajan arduamente para garantizar el acceso al uso del lenguaje, especialmente en relación a la competencia léxica, el conocimiento del vocabulario y la capacidad de usarlo. Quizá en menor medida se ocupan de la competencia semántica, que requiere madurez en la separación/individuación y dominio en el lenguaje oral, de modos enunciativos que permiten una victoria sobre la distancia intersubjetiva.

Un proceso de distanciamiento, de descentración, de separación, que a su vez supone el reconocimiento del yo, separado del tú, y esencialmente reconocer a los niños como constructores de relatos y agentes de sus propios proyectos narrativos. Los aspectos antes mencionados constituyen puntos estratégicos de la práctica psicomotriz planteada por Aucouturier (2018).

A partir de los planteos que nos anteceden, cabe preguntarse si los espacios educativos destinados a primera infancia tienen en cuenta estos signos precursores de la adquisición de la lectura y la escritura. Tomadas de la mano de la experiencia en la PPA (práctica psicomotriz, según Bernard Aucouturier), más que ahondar en afirmaciones, queremos acercar preguntas que nos pueden movilizar para plantear investigaciones y replantear ciertas prácticas.

Nos preguntamos por qué encontramos aún experiencias de Nivel Inicial y Maternal que tienen como premisa y objetivo principal la permanencia en la posición sedente, la construcción y a menudo la reproducción gráfica, el silencio y la quietud. ¿Qué discursos acerca de ‘la infancia en relación’ transitan? ¿Se trata de un desconocimiento acerca de la necesidad de movimiento y de relación entre los cuerpos de pares como fuente de representación?



Al tomar en cuenta las representaciones sobre la expresividad motriz: ¿se piensa el cuerpo de las infancias como cuerpo a entrenar? ¿Qué generan en los adultos responsables los movimientos imprevisibles de niños puestos a jugar en libertad? ¿Cuánto espacio y tiempo se destina para que los niños puedan expresar su emocionalidad por y a través del cuerpo?

En torno a la centración tónico-emocional: ¿se proponen estrategias de descentración tónico-emocional? ¿Qué se entiende por emociones y sus expresiones? ¿Qué significación le damos a los niños que no pueden distanciarse de sus emociones?

En relación al juego: ¿sabemos los educadores la desesperanza que hay detrás de un niño que no juega? ¿Cómo se dimensiona la riqueza de la construcción de grupalidad a través del juego? Cuando los niños están disputándose objetos o roles en el juego, ¿los adultos dan lugar a las negociaciones entre pares? En los juegos espontáneos, aparecen diferentes personajes, se enuncian diferentes atributos, ¿qué se recupera de los mismos? ¿Qué oportunidades para enunciarse, para tomar la palabra y tomar el cuerpo en sus manifestaciones tienen los niños?

Finalmente, en cuanto a la construcción de la narratividad nos preguntamos: ¿se reconoce que la práctica psicomotriz promueve la construcción de historias y narraciones? ¿Cómo se recuperan esas historias contadas? Esa escena de juego, que constituye una narración, ¿cómo es valorada?

Dejamos planteadas estas preguntas, que tal vez tengan la oportunidad de ser respondidas, repreguntadas y recreadas. Estaremos planteando una posible narratividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aucouturier, B.; Darrault, I.; Empinet, J. L. (1985). *La Práctica Psicomotriz en Reeducción y Terapia*. Científico-Médica.

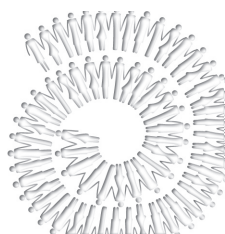
Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. GRAÓ.

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. GRAÓ.

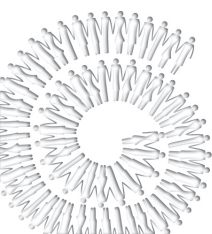
Aucouturier, B. (2019). *Los comienzos*. En M. A. Dominguez Sevillano, (Coord.) *50 años de la Práctica psicomotriz Aucouturier* (pp. 7 - 9). GRAÓ.

Ávila, V.; Recalde, E.; Weckesser, C. (2017). Lo que se juega en los juguetes. Propuesta para el análisis semiótico de juguetes destinados a niños de 0 a 3 años. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 42 (11), 124-154 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76032>

Benveniste, E. (1991) *Problemas de Lingüística General*. Volumen I. Editorial Siglo XXI.



- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1983) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruno, P.; Delicio, F. González, E. y Ortega, S. (2017). *Análisis de la movilidad enunciativa como predictor de adquisición de la lengua escrita*. Póster Mendoza. Dirección URL del informe: /11226.
- Calmels, D. (2016). *¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales*. Buenos Aires: Lumen.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Darrault-Harris, I. (1999). *Semiótica y reeducación psicomotriz. La Hamaca*, 10, 9-22.
- Darrault-Harris, I. (2000). *La ontogénesis del sujeto enunciator*. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.
- Gómez de Erice, M. (comp.) (2000) *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial*. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Greimas, A. (1973) *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Editorial Fragua.
- Ortega de Hocevar, S. E. (2005) *Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva*. En: M. Cañón; M. Di Scala; C. Hagg; C. Hermida; V. Kloostermán; S. Ortega de Hocevar; M. Pereira; y L. Maquieira, *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil* (pp. 6- 23). Noveduc.
- Ortega de Hocevar, S. E. (2016-2018). *Educación : ¿desigualdad o inclusión? análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación primaria*. Proyecto de investigación (SIIP UNCuyo). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación. <http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/ortega-resumen-2016.pdf>
- Torre, A. y otros. (2019-2021). *Educación : ¿desigualdad o inclusión? análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación primaria*. Proyecto de investigación (SIIP UNCuyo06/H178). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación. <https://bdigital.uncuyo.edu.ar/14636>
- Zecchetto, V. (2010). *La danza de los signos. Nociones de Semiótica general*. La Crujía.



¹ Verónica Fabiana Ávila es Profesora en Educación Psicomotriz (Instituto Cabred). Licenciada en Psicomotricidad Educativa (Universidad Nacional de Cuyo). Diplomada en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO). Maestranda en la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial (Universidad Nacional de Córdoba). Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación “Caleidoscopio”, centrado en Primera infancia. Autora de artículos científicos ligados a Semiótica y Primera infancia. Experiencia como psicomotricista en atención clínica. Correo electrónico: verónica.a@upc.edu.ar

² Patricia Inés Lacerna es Licenciada en Psicomotricidad Educativa y Especialista en Desarrollo infantil Temprano (Universidad Nacional de Cuyo). Doctoranda de Educación en la Diversidad (Universidad Nacional de Cuyo). Directora del Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad. Facultad de Educación (FED), UNCuyo. Experiencia en investigación en Primera infancia. Docente de la Licenciatura en Psicomotricidad Educativa y del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Cuyo. Correo electrónico: lacernapatricia@fed.uncu.edu.ar

³ Tomamos el uso del masculino como genérico, no con el ánimo de incurrir en exclusiones.

⁴ Empleamos la palabra cinésica respetando la expresión textual de la obra citada. Cabe el mismo concepto que para kinésica o quinésica, que refieren a movimiento.

