

LA MOTRICIDAD INFANTIL: ENTRE LA EXPERIENCIA CORPORAL Y EL MUNDO EXTERIOR

Childhood motricity: Between corporal experience and the outside world

ALICIA SCHWARTZMANN K.*

Resumen

En este artículo intentamos aproximarnos a la comprensión de la motricidad infantil, en los primeros años de vida, desde la perspectiva de desarrollar una educación psicomotriz coherente con las necesidades de los niños en sus primeros años. Indagamos en la naturaleza de mediación pedagógica requerida para garantizar al niño(a) el máximo de oportunidades. Confrontamos el saber teórico interdisciplinario disponible con la experiencia de la autora en la observación de la realidad de las prácticas pedagógicas. En este desarrollo nos preguntamos: ¿En qué medida “la buena teoría” disponible es la que ilumina la acción educativa con niños pequeños que asisten a centros educativos en la actualidad? Este cuestionamiento es de primera relevancia considerando la tendencia creciente a una temprana incorporación de los niños a centros educativos (salas cunas) y más aún si la focalización de políticas públicas se centra en los niños en condiciones de pobreza, cuyas oportunidades futuras les estarán proporcionadas en buena medida por una educación inicial de calidad. Sucintamente esbozaremos algunas condiciones que debieran cumplirse para lograr una educación psicomotriz coherente con las necesidades vital-sociales de los niños.

Palabras clave: Motricidad infantil, educación inicial, prácticas pedagógicas.

Abstract

This article attempts to understand the motor experience in children's first years, so as to develop a psycho-motor education according to children's needs in their early stages. We inquire into the nature of pedagogical mediation required to guarantee the child the maximum of opportunities. We confront the available interdisciplinary theoretical knowledge with the author's experience in actual pedagogical practice observation. In this development we ask ourselves: To what extent “the good theory” available is the one that enlightens the educational action with young children currently attending education centers? This question is highly relevant considering the increasing tendency to early incorporate children to nurseries, particularly if the focus of public policies is centered on deprived children, whose future opportunities will largely be provided by an education of quality. We will briefly outline some considerations about the dimensions of a motor education in accordance with children's vital-social needs.

Key words: Childhood motricity, early years education, pedagogical practices.

* Educadora de Párvulos, Universidad de Chile, Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Docente en la Universidad de las Américas.

Introducción

La motricidad infantil es un tema atrayente, vasto y complejo: ello lleva a declarar, primeramente, un franco reconocimiento de las limitaciones y renunciaciones que se han ido imponiendo en la elaboración de este artículo dada su breve extensión. En consecuencia, este ensayo está circunscrito a una de las múltiples dimensiones posibles de desarrollo dentro de la motricidad infantil.

¿Cómo se desarrolla la motricidad en los primeros años de vida? Y a partir de estos supuestos acerca del desarrollo motriz: ¿Qué desafíos educativos conlleva la naturaleza del desarrollo motriz en los primeros años de vida?, ¿qué potenciales de desarrollo son susceptibles de alcanzar en condiciones óptimas?, ¿cómo lograr una concordancia entre la “buena teoría” y una práctica pedagógica coherente con el conocimiento teórico disponible? Es decir, una educación que dote de experiencias que posibiliten el logro del máximo potencial de desarrollo posible de alcanzar por el niño. ¿En qué medida las prácticas pedagógicas actuales, en educación de párvulos, son sustentadas por la “buena teoría” disponible? El artículo finaliza con algunas consideraciones acerca de las condiciones que debería cumplir la educación psicomotriz infantil para procurar ser significativa para la formación y desarrollo del niño.

Evidentemente, la comprensión que tengamos acerca de la función motriz, en el niño, debiera delinear el soporte y los propósitos a partir de los cuales propiciar el desarrollo psicomotriz en los primeros años de vida.

Comprensión del acto motor desde la perspectiva de la educación psicomotriz

En una primera aproximación, entendemos la motricidad como la función por la cual un niño¹ se mueve o mueve parte de su cuerpo. ¿Cómo se logra este movimiento?, ¿cómo se inserta esta función motriz en la totalidad indivisible del niño? En el acto motriz confluyen raíces biológicas y neurofisiológicas de base generándose un intercambio de procesos entre el mundo interior del niño y el medio ambiente en que éste se desenvuelve, tal como se puede observar en la figura 1.

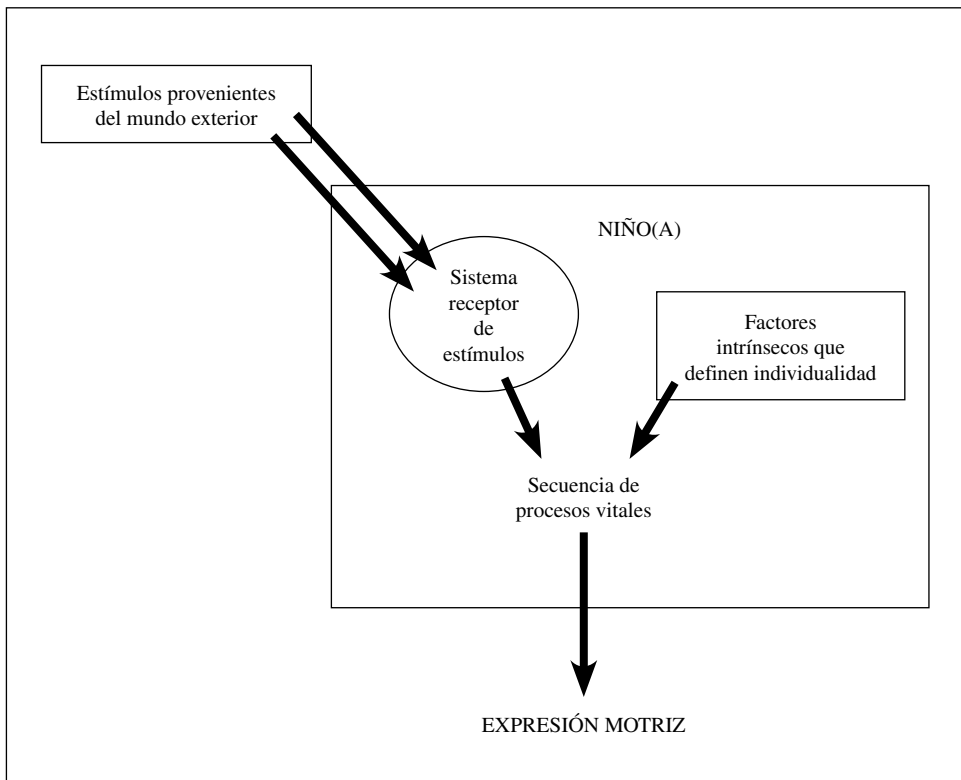
Tan solo con la observación de un lactante legitimamos que esta “función de movimiento” no es un asunto de segmentos motores sino una intrincada trama de factores internos y externos que conforman una unidad funcional indisociable desde el ambiente intrauterino.

¹ Al usar la palabra “niño” nos referimos indistintamente a “niños y niñas”, sólo que usamos la denominación de género más usual.

Desde la perspectiva de los desafíos que conlleva una educación motriz de calidad podríamos señalar que en el acto motriz se conjugan estímulos provenientes del mundo exterior, factores intrínsecos de cada niño y una secuencia de procesos orgánicos vitales. Con el diseño de encauzar las acciones pedagógicas podríamos identificar cuatro factores que se conjugan en el acto motriz:

- Estímulos provenientes del mundo exterior;
- Un sistema receptor de estímulos;
- Factores intrínsecos que definen la individualidad del niño;
- Una secuencia de procesos orgánicos vitales².

Figura 1
FACTORES QUE SE CONJUGAN EN EL ACTO MOTRIZ



² “Vital sequences”, en el sentido de Malinowski, Bronislaw. Una teoría científica de la cultura.

Estimamos que resulta insoslayable atender a estos aspectos –de base– cuando proyectamos una intervención pedagógica apropiada y generadora de efectivas oportunidades para los niños.

Las posibilidades de desarrollo de un niño son el producto de las sucesivas interacciones entre la información genética que ha recibido de sus padres y los factores ambientales a los que va siendo expuesto a lo largo de su vida, la que determinará cuáles y de qué manera se desarrollarán las potencialidades que constituyen lo que el individuo es, sus atributos, su naturaleza.

El desarrollo motor es secuencial y depende de la maduración del sistema neurofisiológico de base. Los aspectos neurofisiológicos, el sistema neuroendocrino, los procesos metabólicos (fundamentales para el aporte energético), enzimáticos (síntesis de proteínas, vitaminas, etc.) son esenciales para el desarrollo psicomotriz.

Los factores ambientales: como alimentación apropiada, sueño reparador, abrigo, higiene, etc., son de vital importancia para una vida sana y adecuada. La satisfacción oportuna y adecuada de los factores mencionados posibilitará un buen desarrollo y, por ende, una mejor relación dentro del ambiente humano, donde la calidad del vínculo, la riqueza de las interrelaciones constituyen aspectos que definen y condicionan las enormes posibilidades de expresión de la información genética del niño.

El modo en que se expresa la respuesta motriz y las posibilidades de ampliar esas respuestas psicomotrices dependerán en buena medida de las condiciones propicias que brinde el entorno.

Experiencia corporal y mundo exterior: Caracterización de la actividad motora del niño en las primeras etapas de la vida

Resulta especialmente relevante abordar ciertas cuestiones epistemológicas de base para la educación sana de la motricidad infantil. En efecto, sin una construcción del saber que las ciencias han desarrollado sobre la motricidad y sus palabras no podría la educación formal establecer los parámetros de una enseñanza formativa de la motricidad humana, genuinamente humana, antes de aproximarse al análisis de las características que debiera tener la acción pedagógica –en estas edades iniciales– en las instituciones educativas. Las concepciones teóricas que manejemos debieran reflejarse en prácticas docentes coherentes con esas ideologías.

El niño atraviesa por distintas etapas en su relación con sí mismo y con el mundo que lo rodea. Inicialmente el organismo del niño se esfuerza por sobrevivir y se despliegan entonces una serie de dispositivos que se traducen en impulsos o reacciones innatas, como, por ejemplo, los estados de placer o displeacer se manifiestan por tensión de su cuerpo o relajación de éste.

En los bebés observaremos primeramente movimientos reflejos y rudimentarios amplios, condición que gradualmente va cambiando; en una primera etapa el lactante responde de modo reflejo apretando el dedo de su madre³, paralela y gradualmente se observa la aparición de conductas intencionales sobre objetos y él intentará coger un objeto de su interés y lo hará con una acción básica de aprehensión utilizando la mano como rastrillo para posteriormente afinar su movimiento y ser capaz de tomar un objeto por oposición entre los dedos índice y pulgar, hechos que nos demuestran el progreso gradual en la coordinación de los largos y pequeños músculos.

Piaget⁴ señala que “el infante en sus primeras etapas está ocupado por entero en “manejar” su propio cuerpo, siendo incapaz de actuar sobre el medio. En las primeras semanas los movimientos del bebé parecen caóticos, no se puede discernir ningún orden en los movimientos individuales, pero, de hecho, la actividad en conjunto no es al azar. Cuando el niño ha extendido un brazo, al hacerlo, puso en tensión una serie de músculos, tiene que volver el brazo (a su posición anterior) y contraerá esa serie de músculos, volviéndolos también a su posición o condición inicial; del mismo modo, después de llevarse el dedo a la boca, ha de sacarlo al fin de ella”. Señala Piaget que “la actividad motora del infante inicialmente es mantenida en servidumbre por tendencias psicofisiológicas”. Mediante la práctica de los reflejos (que responden a necesidades y estímulos externos) el infante adquiere gradualmente nuevas actividades y patrones de acción.

Al observar con detenimiento e intentar interpretar la infinidad de acciones motrices posibles que manifiestan los niños pequeños, advertimos primeramente un estado de dependencia absoluta del niño al nacer. Para satisfacer sus necesidades básicas requiere de la madre o la persona que lo cuida, este estado de dependencia inicial nos caracteriza como especie. El mono a una edad muy temprana es capaz de asirse de los pelos de la madre cuando ella trepa a un árbol. En esta subordinación absoluta inicial del niño observamos el modo como se desarrollan los movimientos en el niño: al comienzo son caóticos y desordenados, gradualmente advertimos cierto ordenamiento e intencionalidad, por ejemplo, en la aprehensión de objetos, movimientos que percibimos como expresión de su ser, el movimiento como descubrimiento del otro y también el movimiento como huida.

El estado inicial de inhabilidad de los bebés al nacer –que describíamos– es propio de la especie humana, no obstante, el niño debuta durante el primer año con una serie

³ ... He aprendido que cuando un recién nacido aprieta con su pequeño puño por vez primera, el dedo del padre, lo tiene atrapado por siempre”. Gabriel García Márquez, en “Su Despedida”.

⁴ W. Godfrey Cobliner, *La Escuela Ginebrina de Psicología Genética*, páginas 223-226: En “El primer año de vida del niño”, René Spitz, 1965.

de conductas psicomotoras que, generalmente, sorprenden por lograrse en un lapso tan breve.

Comportamientos tales como sentarse sin apoyo y mirar el mundo desde otra dimensión, desplazarse gateando tras un objetivo, pararse en su cuna o en el suelo, aplaudir, saludar con ademán de mano, caminar e ir a buscar la cartera de la mamá antes de salir, etc., entre infinidad de otras acciones.

Después de advertir todo el bagaje de adquisiciones de diferente índole, necesariamente nos lleva a reconsiderar el juicio inicial con respecto a este estado inicial de absoluta dependencia, si bien es una etapa de indiscutible vulnerabilidad y aparente imperfección de los recién nacidos con respecto a un mono en la misma etapa. Estimamos que esa apreciación podría conducirnos equivocadamente a subestimar los reales potenciales y procesos complejos que se están desarrollando desde que el niño nace y que no se advierten tras una observación simple.

La centralidad del movimiento en las primeras etapas de la vida del niño es evidente; éste no requiere fundamentos, no conoce los límites del “yo” y del “no yo”, vive descubriéndose, “descubre su mano” como medio posible de “hacer” por sí mismo, de tocar y luego lograr coger por sí mismo un objeto. Cómo esos movimientos intencionales primeros pueden ser vividos de modos distintos y extenderse según las opciones que le proponga el medio, resultando en experiencias más o menos enriquecedoras.

El niño se conoce a sí mismo a través del movimiento, descubre que las cosas del mundo son movibles, aprende a tomar cosas y el placer de botarlas como parte de un juego de comunicación y revelación que comparte con la madre o la persona que lo cuida. Se sorprende gratamente de que el mundo está lleno de cosas movibles. Aprende acerca de lo móvil e inmóvil, siempre piensa que todo lo puede mover y de pronto empuja una muralla y advierte que no la puede mover, así como descubre que una pelota la puede tirar, pero no los libros, las sillas, las paredes.

Para Piaget “la actividad de la persona es vista como plena y profunda, impregnada de conocimiento y deseo al mismo tiempo”, así como también enfatiza la importancia de los aspectos afectivos en el desarrollo lúdico y simbólico en general, postula que nunca se presenta una actividad motriz sola o disociada de la voluntad deseo o huida, de la misma manera que los estados afectivos conllevan elementos cognitivos.

El cuerpo en las primeras etapas es esencial también para favorecer el desarrollo cognitivo; a través del cuerpo los bebés se perciben a sí mismos y gradualmente construyen su esquema corporal y la conciencia de las diferentes partes del cuerpo que les permiten ir estructurando una imagen mental o autorrepresentación de sí mismos, como, por ejemplo: “quiero saltar una acequia y parto del supuesto que el ancho de la acequia es factible de ser saltado, puesto que ya he ejercitado”. Es por ello que la acción motriz es determinante como cimiento para los años venideros. La diversidad

y riqueza de experiencias que se le permita vivir al niño es trascendental, dado que es en estos primeros años cuando definiremos en buena medida el repertorio psicomotor funcional de base para etapas posteriores. Como relatábamos en el ejemplo de “saltar la acequia”, todos los complejos procesos involucrados hasta que el niño “logra saltar con éxito” demandan la integración de un sinfín de prácticas perceptivas, de control motor, nociones de distancia, estructuración espacial⁵, etc.

Incidencia del Educador(a) y la cultura vigente en la formación y condicionamiento de la respuesta motriz del niño

Los factores ambientales son tremendamente significativos, pues determinan en buena medida las condiciones en que se realiza la actividad motriz del niño. La relevancia de las personas en el proceso de desarrollo motriz la ilustramos a través de un ejemplo en una situación de enseñanza-aprendizaje cuyo designio es “la ambientación de bebés al agua”: allí hemos observado que lactantes de sólo cuatro meses de vida se desenvuelven en el agua de modo relajado, si bien hay varios factores involucrados, como el provenir de un medio acuoso, el comportamiento del niño en el agua depende y se condiciona en gran medida –en estas etapas– por la actitud de la madre o persona que lo cuida. Pareciera ser que al mirar a la madre, o en este caso a la instructora de “ambientación al agua”, el infante ve tal cual fuera un espejo la expresión fisiognómica de quien lo acompaña en esta tarea y en este descubrimiento del “otro” que lo contiene. El lactante encuentra respuesta a lo que debe de ser su comportamiento: “permanece relajado y flota de espaldas con la ayuda de un brazo de quien lo cuida o reacciona en alerta y tiende a hundirse según sean sus percepciones del rostro de quien lo sostiene”.

Hemos observado muchos niños de diez meses, un año y medio o de tres años que enfrentan esta experiencia de “la ambientación al agua” con pasión, con reticencias o definitivamente con temor. ¿Qué acontece en el mundo interior de este niño ya mayor? Obviamente no tenemos certeza de qué episodios de su experiencia inicial en este ámbito causaron los comportamientos actuales –de entusiasmo, retraimiento o susto– frente a la invitación de “aprender a nadar”⁶. Ya es tarde para enmendar el impacto y huella de

⁵ Esquema corporal es “la toma de conciencia global del cuerpo, que permite, simultáneamente, el uso de determinadas partes de él, así como conservar su unidad en las múltiples acciones que puede ejecutar”. (Madurez Escolar, Condemarín, Chadwick, Milicic).

⁶ “Nacemos sensibles y, desde que nacemos, excitamos en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según son aquellas gustosas o desagradables. Deberíamos, por tanto, referirlo todo a estas disposiciones primitivas; pero ¿qué hemos de hacer cuando en vez de educar a uno para sí mismo, le quieren educar para los demás? Rousseau, *Emilio* publicado en 1763 (página 19, edición 1993).

esa primera disposición con que afronta el niño una invitación a descubrir una nueva dimensión para su cuerpo y las infinitas combinaciones posibles de acciones y movimientos que la apertura a este nuevo aprendizaje puede traer aparejado.

Si extrapolamos este ejemplo a otras dimensiones del aprendizaje psicomotriz deducimos que la educación psicomotriz en edades iniciales requiere de una peculiar índole de intervención pedagógica, para intentar aproximarse a una práctica coincidente con las necesidades del niño. Le Boulch (1972) propugnó la interdisciplinariedad de diferentes aspectos de la educación intelectual y física que pueden ser aprendidos, desarrollados o potenciados a través del movimiento humano, principalmente en las primeras edades.

La mediación del educador puede contribuir a extender un aprendizaje o también a cohibir o retraer al niño, en definitiva, hacia esa potencialidad de desarrollo. Hay un factor que sí señalamos como determinante –por cierto muy sabido– en esta relación de “vínculo y aprendizaje”, los sentimientos que se generan de esta interacción niño-educador son cruciales para que él sienta confianza y seguridad y emprenda la exploración de múltiples posibilidades de desarrollo y expresión creativa a través del cuerpo.

Decíamos que la relevancia de los afectos constituye parte de “vieja y buena teoría”. Rousseau nos señala que los sentimientos son primero y luego la razón y que la función del educador es ser guía y lector de sentimientos del niño, observarlo hondamente y respetar su naturaleza y las fases en su desarrollo para proveerlo de experiencias oportunas y apropiadas para sus intereses y necesidades de desarrollo.

No podemos evitar mencionar la lateralidad como una muestra propia del condicionamiento cultural que, dado lo conocido, sólo mencionaremos fugazmente como una manera más de ilustrar el impacto de las tradiciones culturales en el desarrollo psicomotriz. Los niños desde antes del año inician sus experiencias de garabateo en las cuales hacen un despliegue psicomotriz enorme: descubren el garabateo con diferentes tipos de lápices, dactilopintura en diversos espacios, entre otras muchas posibilidades. En todas estas experiencias de aprendizaje el niño utiliza indistintamente su mano derecha o izquierda para tomar el lápiz y, dado que es el educador quien guía la práctica más apropiada, unas cuantas décadas atrás los niños eran instados a utilizar la mano derecha, formando ello parte de una visión homogénea de los seres humanos y desconociendo la naturaleza innata que no se manifiesta muchas veces hasta los tres o cuatro años. Aprendimos posteriormente que el rol del educador era dejar fluir la acción natural del niño hasta que se decantara la definición de su lateralidad espontáneamente (García y Berruezo, 2004).

Desde otra perspectiva, las creencias o tradiciones con fundamento en el conocimiento disponible de la época en que se desenvuelve la educación determinan ciertos estilos de hacer que también incidirán, de una u otra manera, en el modo de desarrollo

motriz del niño, como, por ejemplo, la postura en que son dejados los bebés durante los períodos de sueño, en una sala-cuna. Hasta hace algo más de una década la posición considerada más apropiada para las horas de reposo era “boca abajo”, que se estimaba como una opción segura en la eventualidad de regurgitaciones; sin embargo, después de muchas generaciones criadas boca-abajo hoy se tiende a utilizar como posición más adecuada decúbito lateral derecho, dado que diversas investigaciones asociaban la etiología de la muerte súbita con la postura boca abajo del niño al dormir y han asociado la posición de lado derecho ventajosa para el aparato digestivo entre otras consideraciones médicas. Esta nueva tendencia postural sugerida para los lactantes que asisten a centros educativos, así como la postura de espaldas, tienen implicancias obvias en el desarrollo del niño. En la postura boca abajo observábamos cómo los bebés fortalecían tempranamente los músculos del cuello y cual periscopio intentaban asomar sus cabecitas para mirar su entorno desde la cuna y una vez cansados enterraban su carita contra la sábana a la espera de que un adulto atento a sus necesidades lo asistiera y lo cambiara de posición. Observamos que aquellos bebés que por generaciones se criaron de espaldas manifestaban –generalmente– más tardíamente la postura de su cuello erguido. Hoy en día observamos la tendencia de acostar a los bebés pequeños decúbito lateral; en la posición de lado debemos cautelar un soporte apropiado en su espalda para que se sientan seguros y advertimos que tienden a resistirse, en primera aproximación, a la postura boca abajo y tenemos que exponerlos progresivamente a ésta para que se acostumbren y la disfruten.

Procuramos, a lo menos, desencadenar debate sobre las eventuales implicancias de una de las infinitas acciones –aparentemente tan sencillas– como la postura que imponemos a los niños en sus cuatro primeros meses de vida. Es altamente probable que los transitorios desfases en el logro de la postura de cuello erguido no sean relevantes y evidentemente son reversibles; no obstante, intentamos alertar acerca del necesario buen criterio y conocimiento que debiera de tener el adulto para determinar en qué momentos qué posición es la más adecuada y segura. ¿Cómo nos aseguramos el permitirles descubrir nuevas dimensiones de su espacio inmediato y experimentar con su cuerpo el mundo que los rodea, al tiempo que crearles un espacio cómodo y placentero?

“Ciertos aspectos de la variabilidad de las imágenes posibles del mundo son correlativas a variaciones de la experiencia del cuerpo. En el mismo acto por el cual se sobrepasa el propio cuerpo se elaboran diversas visiones de la realidad”⁷.

¿Qué pasaría si a un bebé le colocamos zapatos desde que nace (no botines livianos con fines de abrigo) y no le permitimos experimentar la sensación de andar descalzo en el pasto, la arena o en cualquier superficie, o no le damos oportunidades de practicar el

⁷ Schwartzmann Félix (1966), *Teoría de la Expresión*, Editorial Seix Barral, página 255.

gateo y lo mantenemos atado a una silla o en un andador? Evidentemente que el desarrollo motor se verá afectado por las oportunidades que el ambiente le ofrece...

Vigotsky (1982) concede vital relevancia al ambiente y las capacidades que se pueden desarrollar y crear a través de un medio propicio. Sostiene que los seres humanos tenemos unas capacidades reproductoras y otras creadoras, así como también la factibilidad de extender las posibilidades de aprendizaje que se le presentan al niño para conquistar nuevos aprendizajes si este niño cuenta con un adulto mediador oportuno o un par más competente que él.

Dada la centralidad del movimiento en el niño y teniendo en consideración que a partir de esta acción el niño va descubriendo, experimentando, etc., y, por otra parte, la contundente investigación de las últimas décadas en el ámbito de las neurociencias en cuanto a la plasticidad y potencial cerebral susceptible de desarrollar y modelar durante los primeros años (Restak, 2005), etapa en la cual se conformarían las estructuras y patrones funcionales de base, resulta entonces crucial analizar con detenimiento: ¿cómo generar ambientes enriquecidos en los cuales se amplíen las posibilidades de acción directa sobre objetos y, por sobre todo, se establezca una mediación pedagógica apropiada?

Tendencias observables en la práctica pedagógica actual y sus eventuales consecuencias para el desarrollo infantil

Decíamos que las creencias o tradiciones con fundamento en el conocimiento científico disponible de cada época determinan ciertos estilos de ejercicio profesional que indudablemente ocasionan algún grado de consecuencia en el modo de desarrollo del niño. Dada la condición de dependencia, vulnerabilidad y plasticidad propia del niño en sus primeros años, no sabemos a ciencia cierta dónde comienza el impacto de la mediación del educador y en qué ámbitos o aspectos de él repercutirá esa mediación del educador años más tarde, o hasta dónde se prolongará.

En la Tabla 1 se muestra algunas tendencias observadas por la autora, después de trabajar un par de décadas como Directora de Jardines Infantiles y Salas-Cunas, en las prácticas pedagógicas actuales y los efectos posibles que estas prácticas, que parten de supuestos fuertemente arraigados (Gimeno Sacristán, 1988), podrían llegar a tener para los niños.

Condiciones que debieran cumplirse para lograr una educación psicomotriz coherente con las necesidades vital-sociales de los niños

Al inicio de este artículo identificamos ciertos factores que se conjugan en el acto motriz. A partir de esos factores enunciaremos algunas acciones pedagógicas coherentes con esta comprensión de la educación psicomotriz:

Tabla 1
TENDENCIAS OBSERVADAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL Y
SUS EVENTUALES REPERCUSIONES EN LOS NIÑOS

Tendencias observadas en la práctica pedagógica	Efectos posibles en el niño o la niña
Dicotomía efectuada por el educador circunscribe aprendizaje a segmentos motores, a conductas motrices observables y a ejercicios más bien mecánicos. Subestimación de la relevancia de educación psicomotriz ⁸ .	Pobreza en el repertorio de experiencias psicomotrices ⁹ iniciales. Potencialidades de aprendizaje expresivo corporal y desarrollo de la capacidad creadora restringidos a las posibilidades que el ambiente le brinde.
El educador es quien, por lo general, inicia las actividades que realizarán los niños los dos primeros años de vida. Tendencia a desarrollar actividades predeterminadas por el adulto al margen de los intereses particulares de los niños.	Desmotivación paulatina por la actividad, dado que no surge de la motivación intrínseca del niño. Aprendizajes poco significativos.
Las actividades tienden a ser homogéneas. Falta de observación detenida de los procesos individuales de desarrollo en que se encuentran involucrados los niños, para generar propuestas acordes a la diversidad de necesidades de los niños.	La riqueza de la diversidad humana queda latente a la espera de oportunidades para manifestarse. Podrían surgir problemas vinculados a la confianza-básica, al ser los niños frecuentemente expuestos a imitar o realizar acciones mecánicas ajenas a los intereses y motivaciones intrínsecas.
Propuestas educativas estereotipadas, por ejemplo: todos sentados, todos levantan las manos, todos imitan a la jirafa: “así”.	Se estrechan las posibilidades expresivas espontáneas y creadoras, como el goce de la improvisación, de todo aquello que puede surgir de la interacción espontánea. Comportamientos constreñidos a reproducir y ejercitar sólo los hitos motores propios del desarrollo evolutivo clásico.

⁸ Pareciera ser que tras la práctica pedagógica subyacen y prevalecen –a los buenos fundamentos teóricos actuales– las experiencias que los propios educadores tuvieron, en relación con la educación motriz, generalmente experiencias impregnadas de erróneas concepciones acerca de los contenidos de la enseñanza fuertemente arraigados en las tradiciones educativas, donde se separaba la actividad física de la intelectual y esta educación física era de segunda importancia.

⁹ Bruce, T. y Meggit, C. (1997). *Child Care and Education*. G. B., Hodder & Stoughton.

Tabla 1 continuación

Tendencias observadas en la práctica pedagógica	Efectos posibles en el niño o la niña
Se observan rasgos deterministas con énfasis en la precisión y en las actuaciones pauteadas de los adultos.	Inhibición de un fluir de movimientos libres “encauzados expertamente”.
En los niveles de 4 a 6 años encontramos, en ocasiones, algunos grados de insuficiencia en la selección de los contenidos, en las secuencias y jerarquías conceptuales, especialmente en lo referido al desarrollo de las funciones motrices básicas para aprendizajes formales de la enseñanza escolar.	Dificultades en la articulación entre educación parvularia y educación básica. Probables desempeños insatisfactorios en los primeros años de enseñanza básica.
Énfasis en los contenidos verbal-lingüísticos y lógico-matemáticos.	Paulatina alineación con hábitos sedentarios; pérdida del interés por la actividad física como fuente de interacción social y salud para el cuerpo. Escasas oportunidades de nuevos aprendizajes vinculados a la expresión.

En cuanto a los estímulos provenientes del mundo exterior

Como proposición de base mencionamos aquello que debiera estar subyacente a toda acción educativa en las edades primeras: Stern nos señala (1991): “todo aprendizaje y todo acto creativo comienza en el dominio del relacionamiento emergente”¹⁰. Este psiquiatra infantil ha realizado amplia investigación que demuestra certeramente que en los pequeños los mayores logros de aprendizaje son producto de interacciones espontáneas entre el niño y la madre o persona que lo cuida¹¹.

En la educación psicomotriz el modo de vínculo entre el niño y el educador es el punto de partida para lograr aprendizajes significativos y perdurables.

Apreciar la relevancia de estas etapas y fundar la intervención educativa en un amplio y actualizado conocimiento del desarrollo del niño, implícito en ello, conocer a fondo los niveles de desarrollo físico alcanzables dentro de un rango de edad.

Acompañar y guiar al niño a partir de su disposición natural presente frente a cada actividad psicomotriz: proponer desafíos que puedan contribuir a extender el

¹⁰ Stern, Daniel (1983). La primera relación madre-hijo.

¹¹ Stern, Daniel (1991). El mundo interpersonal del bebé.

aprendizaje, cautelar la frecuencia y alternativas diversas para practicar las diferentes tareas de desarrollo, etc.

Ayudar al niño a lograr el desarrollo máximo de las capacidades que su ser le permite, estableciendo vínculos de confianza y respeto.

Buscar estrategias que incorporen a la familia en un trabajo complementario con la institución educativa.

Los centros educativos que atienden niños pequeños son ambientes propicios para favorecer –en lo cotidiano– hábitos sanos y disposiciones positivas hacia la actividad física, la expresión corporal, hacia los juegos, primeramente entre el niño y el educador y gradualmente estimulando el goce de la interacción con pares y en el juego cooperativo y de contacto, utilizando el máximo posible el entorno natural.

Factores intrínsecos que definen la individualidad del niño

Respetar la diversidad de expresiones de los niños y crear actividades desafiantes para la amplia gama posible de intereses y motivaciones, partiendo de aquello que el niño sabe o puede hacer.

Frente a cada experiencia de enseñanza-aprendizaje es fundamental tener altas expectativas de que el niño “puede lograrla”. Valorar cada individualidad, en cuanto a su propia curva de progresos y evoluciones motoras, dada la gran variación y amplios rangos en los tiempos de maduración y expresión de las diferentes conductas motrices en los niños¹².

Desmitificar aquellas asociaciones entre “logros psicomotrices precoces” y “cualidades intelectuales”, como, por ejemplo: “camino a los 11 meses”, “es súper habiloso”, “camino a los 14 meses, es flojito, lento o no es tan inteligente, etc.”¹³.

Cuando estamos frente a un lactante de cinco meses o de edades similares lo indicado pudiese ser, en ocasiones, observar y no interferir con su proceso interior, en otras, podría ser vincularse con el interés del niño por descubrir aquello que lo motiva, o captar su malestar, o cesar la estimulación que originariamente puede haber sido muy

¹² Miller, Linda y Albrecht G. (2001). *The Comprehensive Infant & Toddler Curriculum*.

¹³ Ello no significa subestimar el rol del educador en el sentido de detección de comportamientos que, en mínimos porcentajes, podrían requerir una evaluación especializada y, que una agudeza de observación del niño por el profesional, en un amplio espectro de actividades, podría llevarlo a sugerir a sus padres una evaluación especializada temprana.

placentera para él, pero transcurrido un lapso el niño necesita descansar y si se le sigue estimulando acaso lo percibe como un estímulo desagradable¹⁴.

Estimamos que en estas edades ningún proyecto educativo de calidad puede contener las prescripciones que señalen el modo de actuación para cada instante de la interacción frente a cada lactante, ante cada niño pequeño. Resulta entonces imperativa una formación inicial de características tales que posibiliten la acción de profesionales altamente autónomos, con convicciones hondamente humanistas, implícito en ello el estar inserto en una institución educativa con las características de gestión propias que este nuevo siglo requiere.

Es tan amplio el ámbito de la educación psicomotriz, que eventualmente podría considerar un apoyo de pedagogos especialistas en estas edades, dado que los énfasis en la formación inicial de docentes tienden a una preparación más propia para preescolares entre los tres y los seis años.

Si bien toda la nueva investigación enfatiza la relevancia de los primeros años y su incidencia en la adquisición de habilidades perdurables, no debemos caer en la tentación de abusar de aquella plasticidad cerebral de los primeros años e introducir a los niños en una especie de horma que la sociedad estima necesaria. “Invertir en una educación desde la cuna dada su rentabilidad”... y caer en los contenidos escolares convencionales, sin dejar fluir y cultivar en el niño su expresión natural y toda la magnitud de su potencial.

¿Qué desafíos resultan para los educadores(as) a la luz de lo que hemos analizado?: Parece paradójico. ¡Cautela con lo que se hace y cautela con lo que se deja de hacer con el niño! Aquello que se hace o se insta a hacer al niño, que sea producto de una selección de contenidos cuidadosa, pertinente y oportuna de modo que nada esencial para su desarrollo humano, genuinamente humano, como decíamos al inicio, quede afuera, reduciéndoles entonces las oportunidades futuras.

El desempeño que, a nuestro juicio, le concierne al educador en estas edades iniciales, particularmente antes de los tres años, es primeramente de naturaleza ética y apela a la responsabilidad del ser profesional (Jonas, 1994), a su compromiso con la formación permanente; en vez de guiarse por planificaciones inflexibles, desarrolla su versatilidad profesional que le permita encontrar para cada niño los mejores desafíos educativos y paulatinamente proporcionarle opciones de libertad y elección¹⁵.

¹⁴ Schwartzmann, Alicia (2003): Aproximaciones hacia un modelo de gestión humanista del Jardín Infantil. En: Trastornos de personalidad hacia una mirada integral, editores Dr. Raúl Riquelme, Dr. Alex Oxsenberg, Sociedad Chilena de Salud Mental.

¹⁵ Gabriel García Márquez, en “Su Despedida”... “A un niño le daría alas, pero le dejaría que él solo aprendiese a volar”...

Deben enlazarse en la práctica pedagógica: competencias variadas, entendimiento del niño, estudiado dentro de una constelación de interrelaciones, energía, audacia creativa, flexibilidad, afecto y disposiciones o voluntades formadoras, entre otras características.

En la medida que nuestras propuestas sean cautelosas, en el sentido de respetar la naturaleza de los niños, al mismo tiempo que audaces en cuanto a desafíos variados según sus necesidades estaremos favoreciendo un desarrollo saludable y el probable despliegue de sus potencialidades en la plenitud que su ser le permite. Ello constituirá el mejor legado que la educación psicomotriz puede hacer como aporte al niño y a su formación integral en los primeros años.

Bibliografía

- Bruce, T.; Meggit, C.** (1997). *Child Care and Education*. G. B., Hodder & Stoughton.
- Condemarín, M.; Chadwick, M. y Milicic, N.** (2003). *Madurez Escolar*, Editorial Andrés Bello. Santiago. Chile.
- García Márquez, G.** (2000). “Carta de despedida”. En <http://www.librosenred.com/>, por Isidro López.
- García Núñez, J.A.; Berruezo, P.P.** (2004). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Impresa. España.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Jonas, Hans** (1994). “El Principio de Responsabilidad”. *Ensayo de una ética para la Civilización Tecnológica*. Herder. S.A. Barcelona.
- Le Boulch, J.** (1972). *La educación por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- Llinás, Rodolfo R.** (2001). *El cerebro y el mito del yo*. Norma.
- Malinowski, Bronislaw.** (2003) *Una teoría científica de la cultura*, Edhasa.
- Miller, Linda y Albrecht, G.** (2001). *The Comprehensive Infant & Toddler Curriculum. Trainer’s Guide*. A Gryphon House Book.
- Piaget, Jean** (2001). *Inteligencia y Afectividad*. Editorial Aique.
- Restak, Richard** (2005). *Nuestro nuevo cerebro*. Urano.
- Rousseau, J.J.** (1763). *Emilio o La Educación*. Bruguera. Barcelona.
- Spitz, René** (1965). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Schwartzmann, Alicia** (2003). “Aproximaciones hacia un modelo de gestión humanista del Jardín Infantil”. En: *Trastornos de personalidad hacia una mirada integral*. Editores Dr. Raúl Riquelme, Dr. Alex Oxsenberg, Sociedad Chilena de Salud Mental.
- Schwartzmann, Félix** (1966). *Teoría de la Expresión*. Editorial Seix Barral.

Stern, Daniel (1983). *La primera relación madre-hijo*. Ediciones Morata, 3ª edición.

Stern, Daniel (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós Psicología Profunda.

Vigotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal Editor.