

¿Enseñar o aprender? El acto pedagógico en la escuela infantil, una reflexión desde la práctica psicomotriz

Ensenyar o aprendre? L'acte pedagògic a l'escola infantil, una reflexió des de la pràctica psicomotriu

To Teach or to Learn? Training at Nursery School, a Thought from Psychomotor Activity

M^a Ángeles Cremades, cefopp@telefonica.net

Psicóloga, terapeuta en Psicomotricidad, formadora en Práctica Psicomotriz, reconocida por la Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz (ASEFOP), de la que actualmente es presidenta. Directora del Centro Aucouturier de Ayuda Psicomotriz y Psicología Infantil (Madrid) y responsable del Centro de Estudios, y de Formación en Práctica Psicomotriz (CEFOPP).

Resumen

Infancia, crecimiento, todo lo que tiene que ver con crecer tiene que ver con la espontaneidad del movimiento. Sin embargo, la educación tradicional no lo ha considerado así. Las escuelas infantiles, por el hecho de ser escuelas, no son ajenas a la cultura pedagógica en la que hay un adulto que sabe y que enseña y un niño que aprende. Marta Souto estudió las características del acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental. A la luz de dicha aportación, iremos desgranando las fuerzas contradictorias que se ciernen sobre la educación infantil, en particular la contradicción entre la necesidad del adulto de enseñar para su propia tranquilidad y la necesidad del niño de actuar para su propia estructuración. ¿Cómo armonizar unas necesidades tan distintas? ¿De verdad hay que enseñar para que los niños aprendan? La aportación de la práctica psicomotriz en este sentido es relevante y clarificadora.

Palabras clave

Enseñar, aprender, contenido, comprender, acoger, sostener

Resum

Infància, creixement, tot allò que té a veure amb créixer té a veure amb l'espontaneïtat del moviment. Això no obstant, l'educació tradicional no ho ha considerat així. Les escoles infantils, pel fet de ser escoles, no són alienes a la cultura pedagògica en la qual hi ha un adult que sap i que ensenya i un infant que aprèn. Marta Souto va estudiar les característiques de l'acte pedagògic des de la perspectiva social, la psíquica i la instrumental. A la llum de la seva aportació, desgranarem les forces contradictòries que planen sobre l'educació infantil, en particular la contradicció entre la necessitat de l'adult d'ensenyar per a la seva tranquil·litat i la necessitat de l'infant d'actuar per a la seva estructuració. Com harmonitzar unes necessitats tan diferents? De veritat cal ensenyar, perquè els infants aprenguin? L'aportació de la pràctica psicomotriu en aquest sentit és rellevant i aclaridora.

Paraules clau

Ensenyar, aprendre, contingut, comprendre, acollir, sostenir

Abstract

Childhood, growth, everything that has to do with growth has to do with the spontaneity of movement. However, traditional education has not considered it so. Nursery schools, by the fact of being schools, are not unrelated to the pedagogical culture where there is an adult who knows and who teaches and a child who learns. Marta Souto studied the features of the educational Act from the social, the psychic and the instrumental perspective. In the light of this contribution, we will be spelling out the contradictory forces that are hanging over children's education, in particular the contradiction between the need for the adult to teach, in order to put his mind at rest, and the need for the child to act on the sake of his/her own structure. How do we reconcile such different needs? Should we really teach the children to learn? The contribution of the Psychomotor Activity is in that sense remarkable and illuminating.

Keywords

Teach, Learn, Content, Grasp, Receive, Hold

INTRODUCCIÓN

El tema que nos convoca, “La práctica psicomotriz, una respuesta a los retos educativos”, encierra en su propio enunciado una cierta trampa, o más bien un equívoco. ¿Tiene, la práctica psicomotriz, la respuesta a los retos educativos de hoy en día? Sería demasiado pretenciosa una afirmación de este calibre, pero el título dice *una respuesta* y esto nos abre una expectativa, expectativa no exenta de riesgos, ya que se espera esa palabra de sabiduría y de experiencia que nos aporte luces nuevas sobre los problemas, no siempre nuevos, del mundo educativo.

La práctica psicomotriz fundamenta todas sus propuestas en una filosofía humanista que cree en la persona, niño o adulto, que confía en sus capacidades de acción y cree en la acción como eje de la construcción y transformación del ser humano: somos lo que hacemos.

¿Y qué podemos hacer?

En primer lugar quiero hacer una reflexión sobre dos conceptos que aparecen siempre juntos, **enseñar y aprender**, dos conceptos sin duda complementarios, que parece que no pueden darse el uno sin el otro, cuando realmente en la vida hay muchas cosas que se aprenden pero no se enseñan.

Desde el momento en que pisamos una escuela infantil entramos en el ámbito de lo escolar, con todo lo que ello conlleva, y hay quien entra en este ámbito con cuatro meses. La escuela, por definición, es el lugar de los aprendizajes, el espacio en el que el maestro enseña y el alumno aprende. Es el espacio de los planes de estudios, la pedagogía, la programación y la evaluación. Las personas que trabajan en las escuelas infantiles, además de haber estudiado el desarrollo de los niños en sus diferentes aspectos, se han preparado para enseñar y han aprendido muchas cosas de todos estos temas. En su trabajo son responsables de la seguridad, el control, la disciplina de sus aulas y es obvio que se espera que los niños aprendan muchas cosas con ellos.

Estamos hablando de escuela que, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, es un establecimiento donde se da a los niños instrucción y, en consecuencia, estamos hablando de enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos continuamente aparecen uno junto al otro, colocando el aprendizaje siempre en segundo lugar y transmitiendo, de alguna manera, la idea de que no puede haber aprendizaje si no hay un mediador o algún elemento externo que lo facilite. Este es un mensaje que encontramos en el día a día en los medios y en la sociedad en general.

Estos conceptos, sin embargo, manifiestan movimientos psicológicos diferentes; enseñar conlleva un movimiento de dentro a fuera, es decir de apertura y de transmisión de algo que está en el interior hacia el exterior de la persona, mientras que aprender implica el movimiento contrario, hay una apertura pero para incorporar al interior algo que está en el exterior. En el mejor de los casos estos movimientos son complementarios: hay un sujeto que enseña y otro que aprende e incorpora a sí mismo, interioriza el conocimiento que se le ha transmitido. Pero puede haber otros supuestos: un sujeto que enseña sin que nadie aprenda nada y en ese caso nos podríamos preguntar si de verdad está enseñando o solo hablando, informando... O bien el supuesto de un sujeto que aprende sin que otro le enseñe.

¿QUÉ TIENE TODO ESTO QUE VER CON LA ESCUELA INFANTIL?

Si estamos hablando de enseñar y aprender en el ámbito escolar, estamos hablando de pedagogía. La unidad sobre la que se articula la enseñanza es, por tanto, el acto pedagógico.

Marta Souto de Ash, discípula de Pichon Rivière, profesora de la Universidad de Buenos Aires, en su libro *Hacia una didáctica de lo grupal* (1993), analizó las características del acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental, y me gustaría que repasáramos algunas de estas características para intentar aportar alguna luz a la hora de pensar y analizar algunas de las particularidades que encontramos en nuestras escuelas.

¿QUÉ ES EL ACTO PEDAGÓGICO?

- es un encuentro,
- es una relación,
- se da en un espacio y en un tiempo,
- surge en un contexto sociocultural,
- en un tiempo histórico social,
- desde tiempos históricos personales,
- es una realidad concreta,
- es un escenario imaginario,
- es acción entre el que aprende y el que enseña,
- surge en torno a la función del saber,
- es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

Es un encuentro: me gustaría dar a esta palabra toda la profundidad que tiene. Un encuentro no es estar juntos, no es una coincidencia en un lugar, que también, pero nos referimos a un encuentro entre personas, encuentro que sólo va a producir un vínculo si hay voluntad para que se produzca. En este sentido me gustaría resaltar que al final lo importante en la vida siempre es el encuentro. (Nos cruzamos con muchas personas en nuestra vida sin que realmente nos encontremos con ellas).

Es una relación: la relación maestro/alumno es una relación asimétrica y complementaria, en la que cada uno da al otro el sentido de su función.

Se da en un espacio y un tiempo concreto, no es eterno, no permanece, dura lo que dura.

Surge en un contexto sociocultural que tiene su incidencia en el acto pedagógico. Si estamos hablando de escuelas infantiles es porque estamos en un contexto sociocultural concreto que ha

hecho imprescindibles a las E.Á. Pero este planteamiento no es el mismo en Palma que en una área rural, en los suburbios de un país centroamericano o en el África subsahariana, porque las necesidades, las expectativas y las motivaciones de los agentes de este acto pedagógico van a ser muy diferentes según sea ese contexto.

En un tiempo histórico y social. Estamos en España, país europeo, todavía en los comienzos del siglo XXI, en un tiempo de crisis económica pero dentro de unos niveles de desarrollo del estado de bienestar envidiables para la mayor parte de los países del planeta. Las realidades históricas que viven los países impregnan el acto pedagógico, pues la escuela tiende a perpetuar los valores del sistema; si pensamos en los países que vivieron tras el telón de acero no hace tanto tiempo, o en la actual primavera árabe, son tiempos históricos que marcan los momentos educativos, porque los sujetos implicados no pueden sustraerse a las mismas, están inmersos en esa realidad.

Desde tiempos históricos personales. Este es un aspecto de capital importancia, pues no es lo mismo abordar el hecho de educar o enseñar si es el primer trabajo o si llevas veinticinco años de experiencia en un mismo centro educativo, por ejemplo. Si los roles de identificación en la vida son todavía de “hija” o de “madre”. No es lo mismo para las personas con hijos que para las que desean tenerlos o las que ya han superado las crianzas. La historia personal, la mochila con la que cada uno llega a ese acto educativo, es distinta y cuando lo que se pone en juego esencialmente son las relaciones que se pueden establecer con los niños, el peso de esta mochila no es banal a la hora de educar.

Es una realidad concreta, aquí y ahora.

Es un espacio imaginario porque todo ser humano tiene una fantasía más o menos idealizada sobre la relación maestro/alumno, así como sobre el lugar de trabajo que es la institución educativa y ese imaginario es actuante en el escenario del acto pedagógico.

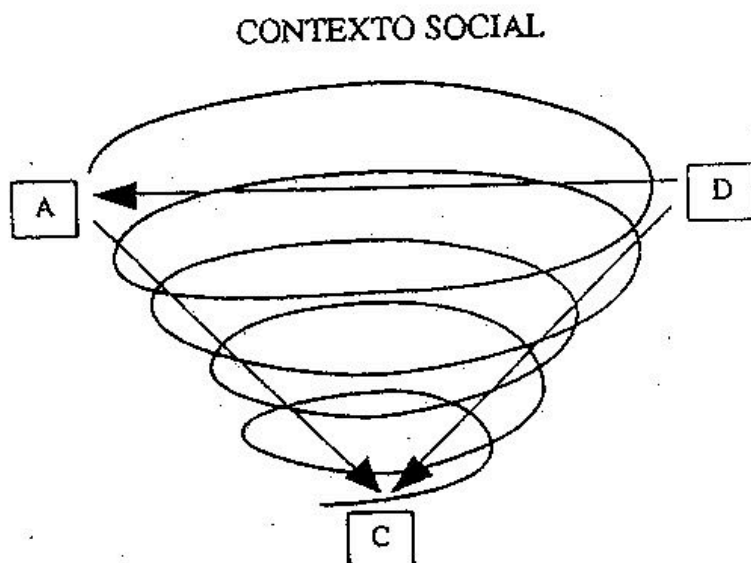
Es acción entre el que aprende y el que enseña, yo diría incluso acción e interacción; si no, sería estéril el acto pedagógico.

Surge en torno a la función del saber, esto sin duda forma parte de la esencia de la institución escolar. Si no hubiera un saber que transmitir la sociedad no habría necesitado crear instituciones para que lo hicieran: escuelas.

Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

El acto pedagógico articula lo social con lo individual; lo pasado con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado con lo sentido y lo actuado.

Podríamos ir añadiendo algunas otras reflexiones, pero la idea central que quiero desarrollar se basa en el siguiente esquema del acto pedagógico:



El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social.

Se establece así un vínculo humano. Cada uno es, a su vez, medio en el proyecto del otro, creándose mutuamente la necesidad del otro. El contenido, el conocimiento, plantea una relación ternaria.

El acto es un proceso dialéctico. En un momento el contenido es tercero, en otro lo es el docente o el alumno. Cada uno actúa alternativamente como mediador entre los otros. Los elementos se desplazan en su función de terceros mediadores para facilitar la acción pedagógica en común. Cada tercero contribuye como facilitador de la interacción.

Desde este planteamiento la autora analiza el acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental.

Y UNA VEZ MÁS, ¿QUÉ TIENE TODO ESTO QUE VER CON LA ESCUELA INFANTIL?

Las escuelas infantiles pasaron a llamarse escuelas, con intención de dignificar la institución y profesionalizar la educación infantil, pero en ese mismo momento y aunque con toda certeza eso no estaba en el pensamiento del legislador, toda la carga del significado del acto pedagógico entra en la institución de la mano de sus profesionales. La posición de todo maestro es la del poder, el saber, el control o la disciplina y la acción, siendo estas características intrínsecas al rol del maestro. La transmisión del saber y de las normas se realiza esencialmente de modo verbal y las relaciones personales con los alumnos están siempre mediatizadas en función del contenido, la adquisición del saber, el rendimiento, etc.

Pero ¿dónde colocamos todo esto cuando no existe el tercero del conocimiento? ¿Cuando no tenemos un contenido específico, cultural, técnico o científico que transmitir, por lo menos hasta los últimos años de la etapa? La tradicional unidireccionalidad de la comunicación, que

tenemos un contenido específico, cultural, técnico o científico que transmitir, por lo menos hasta los últimos años de la etapa? La tradicional unidireccionalidad de la comunicación, que siempre era del maestro hacia el niño, así como el protagonismo de la acción, quedan entredicho porque se muestra ineficaz dadas las características del alumnado.

Lo mismo nos pasa con el predominio de la comunicación verbal, que cambia de registro, pues pasa de ser vehículo de información a lenguaje de seguridad y significación afectiva, lo cual requiere un cambio en la posición del adulto digno de atención.

Y si el contenido es impreciso, es evidente que la dimensión individual o psíquica del acto pedagógico toma una relevancia primordial. Si sobre la escuela y la relación maestro/alumno hemos dicho que todos tenemos alguna representación, consciente o inconsciente, cuando se trata de niños pequeños, no solo tenemos representaciones que conciernen al ámbito de lo profesional, sino que nuestra historia personal, nuestros deseos y necesidades, las tradiciones sociales que pesan sobre la crianza, forman parte del bagaje no dicho, no enunciado y, por lo tanto, invisible, con el que vamos a abordar la tarea en la escuela.

Un niño pequeño evoca siempre imágenes de familia, del propio mundo infantil; nuestras imágenes de padre o de madre afectan a nuestro niño interior y pueden reactualizar problemáticas no elaboradas de nuestra infancia. Un niño pequeño es campo abonado para proyectar en él nuestros deseos o idealizaciones, para descargar nuestras insatisfacciones, compensar nuestras carencias o satisfacer necesidades no expresadas, y con todo ello tenemos que trabajar. Hacer consciente, nombrar y poner sobre la mesa estos aspectos que actúan en nuestras relaciones educativas es, sin duda, un paso necesario para abordar el trabajo en la escuela infantil, pero no es el único.

La pregunta reiterativa con que nos encontramos los formadores cada vez que nos acercamos a una escuela infantil es: ¿Qué tengo que hacer? ¿Qué hay que hacer cuando un niño...? Tengo un niño que... ¿Qué materiales utilizo? ¿Lo hago bien o mal? ¿Tengo que hacer esto o esto otro?... preguntas que no se plantearían si tuviéramos una asignatura que impartir. Son preguntas en las que la palabra "hacer" aparece reiteradamente. Se diría que el hecho de no tener un contenido preciso que transmitir intensifica la necesidad de "hacer" para sujetar un rol que en algún lugar del interior del educador se ha quedado cojo, incompleto, porque ha perdido parte de la función que lo identificaba. Al no haber contenidos que enseñar, claramente necesitamos hacer cosas para sentirnos profesionales, siendo esta inquietud cada vez menor en la medida en que se avanza en la etapa de infantil.

Hay un segundo nivel de inquietud que aparece también especialmente en las escuelas 0-3, que tiene que ver con la comprensión y el conocimiento: «comprender lo que hago y por qué lo hago», «comprender lo que hace el niño». Es decir, desde la óptica del educador, que es el que supuestamente sabe de niños y ha estudiado para ello, parecería que hubiera la sensación de que hay algo que se escapa a la inteligencia lógica e hiciera falta un abecedario o un código nuevo para explicarlo.

En resumen, podríamos decir que en uno de los vértices del triángulo, el del docente, estamos ante un adulto preparado que, sin embargo, vive un desfase que puede vivirse incluso con desasosiego por falta de articulación entre lo que sabe, lo que siente y lo que hace. Esta desarticulación lleva a utilizar unos criterios educativos orientados a la tranquilidad y satisfacción del adulto más que realmente a satisfacer las necesidades del niño.

Vamos ahora con otro de los vértices del triángulo: el alumno/niño.

El niño/la niña llega a la escuela infantil con un “yo” en formación. El proceso de constitución de su unidad corporal y de la representación de sí mismo, es decir, ese proceso capital para el devenir del ser humano como persona, lo pasan los niños en gran parte en nuestras escuelas.

Los niños y niñas llegan a la escuela infantil en un momento en que la angustia forma parte de su vida como motor y como riesgo. Como motor, porque una dosis necesaria de angustia permite el crecimiento y el desarrollo de mecanismos de reaseguración que le procuren sosiego en ausencia de la figura de apego. Como riesgo porque, si se instala, puede bloquear los procesos de creación de engramas de acción necesarios para el desarrollo del niño. El niño se nutre a partes iguales de la relación y de su propia acción. La relación con el entorno “maternante” le permite ir creándose las representaciones inconscientes que llamamos “fantasmas de acción”, que van a ser el motor de su actividad. La acción va abriendo cada vez más sus posibilidades motoras, cognitivas, simbólicas, sociales y hasta narcisistas, pero esencialmente produce en él unas transformaciones internas y externas que le hacen sentirse a sí mismo.

El desarrollo tiene como base la acción, el placer y la relación, tres componentes indisociables para que el niño pueda cimentar su psiquismo, pero para ello necesita a ese otro unificado que le proporcione la contención y la envoltura necesarias que faciliten sus transformaciones.

La estructura genética de evolución más el placer compartido forman el impulso de vida hacia el crecimiento y la autonomía.

La teoría de la Práctica Psicomotriz Aucouturier nos explica a los niños pequeños: nos explica el nacimiento del psiquismo desde sus raíces corporales, dándonos algunas claves para comprender, a través de su expresividad motriz, cómo está cada uno de ellos desenvolviéndose en ese proceso tan complejo que es madurar. Los niños pasan por unas fases especialmente delicadas en su proceso de construirse la unidad de sí, y estas fases se caracterizan por unos movimientos, conductas y juegos que los niños realizan porque necesitan realizarlos.

¿Cuáles son estos momentos?

ANGUSTIAS ARCAICAS DE PÉRDIDA DEL CUERPO

Se caracterizan por la sensación de desintegración del cuerpo. Están ligadas a la manipulación del cuerpo en el espacio en los primeros meses de vida, en que no hay diferenciación entre el bebé y el otro. Se superan a partir de una “madre suficientemente buena”: el *holding* y el *handling*, conceptos clave de la teoría de Winnicott (1998), que están en la base de

- La atención
- La comunicación
- El equilibrio
- El sentimiento de confianza y seguridad

ANGUSTIAS DE SEPARACIÓN O DE PÉRDIDA DEL OTRO

Son un sentimiento de pérdida, abandono, muerte en ausencia del otro.

Están ligadas a la presencia/ausencia de la madre.

Surgen a partir del 6^o-8^o mes.

Momentos clave a nivel psicomotor

- Equilibrio
- Continuidad de sí
- Acceso al mundo simbólico
- Lenguaje
- Control de esfínteres

ANGUSTIAS DE PÉRDIDA DE PARTES DEL CUERPO (CASTRACIÓN)

Miedo a perder partes del cuerpo.

Surgen cuando ya se ha constituido la unidad corporal (tres años).

Momentos clave para

- Formación de la identidad / superación del Edipo
- Omnipotencia
- Superación del miedo / simbolización de la agresividad
- Lateralidad

Conociendo la sensibilidad particular de cada una de estas fases, sus juegos y sus manifestaciones, podremos acompañar la acción del niño de manera más ajustada en todas sus dimensiones, motora, emocional, cognitiva y ser ese otro que refleje su alegría de vivir de moverse y de hacer. ¿Por qué?

Porque sabemos que cuando un bebé no tiene bien apoyada su espalda, no hay nada que pueda sujetarse después y el riesgo de perder la cabeza es grande. El miedo a la caída es un miedo primario, que absorbe totalmente al sujeto, no dejándole disponible para nada más. La seguridad postural de un bebé es prioritaria y condición *sine qua non* para cualquier desarrollo posterior. La sensación de apoyo interno, necesaria para la conquista del equilibrio, solo puede

desarrollarse si, como dice Bernard Aucouturier (2004), «uno ha tenido buenos apoyos en el cuerpo del otro». El sentimiento de equilibrio y seguridad nace de la relación y se desarrolla en la exploración. Si lo entendemos así estructuraremos el marco adecuado para que esto pueda producirse.

Porque sabemos que cuando un niño lanza pelotas o se dedica a llenar y vaciar un cajón o un cubo, no lo hace para fastidiar nuestro orden, o porque le falte imaginación para hacer otras cosas, sino porque ha encontrado el mecanismo de reaseguración que le permite soportar las horas de ausencia de las personas a las que quiere.

Porque sabemos que a la hora de comer los niños deben nutrirse no sólo de alimento sino de otros nutrientes afectivos, que van a hacer que no tengan necesidad de expresar su malestar con el mundo a través de la comida. Y debemos ocuparnos de que sea así.

Porque sabemos que los niños son capaces por sí mismos de encontrar sus propias vías de reaseguración, que si les damos el espacio ellos nos sorprenderán con su acción.

Sabemos que captan mejor lo que somos que lo que decimos y por eso muchas veces sobran las palabras y basta con un gesto lleno de significado.

Porque sabemos que cuando una niña hace una casa y obsesivamente organiza y reorganiza su interior, no es porque sea una “maruja” en ciernes, sino porque necesita organizar su mundo interno, poniendo orden en esa pulsión que guarda en su interior mientras sus compañeros varones chutan los balones.

Porque sabemos que las agresiones son demandas de relación y comunicación deficitarias en su organización simbólica.

Y así podríamos seguir poniendo ejemplos.

Por ello es fundamental crear el marco adecuado para que estos procesos de acción puedan desarrollarse. ¿Podemos decir que este marco es pedagógico? ¿Hay que enseñar algo en estas etapas a los niños?

Emmi Pikler (1985) nos demostró que no hay nada que enseñar a los niños a nivel de la motricidad. Es más, los niños a los que se les permite moverse de manera libre y espontánea tienen un desarrollo motor normal. Y esto no es solo una cuestión longitudinal, es decir, que tiene que ver con la progresión de las etapas posturales del desarrollo, sino que cualitativamente este permiso de libertad también tiene sus consecuencias en otros aspectos, ya que a lo largo del desarrollo de sus movimientos, el niño aprende no sólo a girarse y a dar vueltas, a ir a gatas, a levantarse o a caminar, sino que también aprende a aprender. Aprende a estar ocupado con algo, o a interesarse por algo, a intentar, a experimentar. Aprende a conocer la alegría y la felicidad que significan su éxito, es decir, el resultado de su propia y paciente constancia.

Pero que no haya que “enseñar” nada a nivel motor no quiere decir que no haya que hacer nada. Las cosas suceden porque se crean los escenarios o los encuadres para que puedan suceder, y esto es tarea del educador. Este encuadre nunca puede ser solo físico, espacial, temporal y material, sino que tiene que tener muy presente una estructura que permita una calidad y una calidez en las relaciones con los niños, puesto que hemos dicho que el motor de toda evolución es la seguridad afectiva.

¿Se puede enseñar a mirar? ¿Se puede enseñar a ver? ¿Se puede enseñar la curiosidad? ¿Se puede enseñar la dinámica interna que hace moverse a los niños hacia el entorno? ¿Se puede enseñar que hay un dentro y un fuera, un arriba y un debajo del propio cuerpo? ¿Se puede enseñar la prudencia? ¿La espera? ¿El respeto? ¿Se puede enseñar a utilizar las manos sin culpa?

¿Quién nos enseñó a nosotros todo eso?

Sostener a un niño, mirarle, en brazos o en lo alto de un tobogán, hablarle con sentido, escuchar su miedo, acoger su angustia, facilitarle los objetos que necesita, darle una mano, sonreír, compartir su alegría, abrirse al niño sin reservas... es mucho más educativo y determinante para su futuro que muchas otras enseñanzas más "académicas".

Los niños aprenden. Si hay algo innegable es que los niños aprenden, pero muchas veces lo esencial de la vida es lo que aprenden sin que se lo enseñemos, lo que descubren por el hecho de vivir, lo que experimentan porque hay un entorno rico y estimulante que se lo permite y además disfrutan con ello.

Desde la Escuela Aucouturier¹ desplazamos siempre el objeto de nuestro discurso al niño para poder encontrar el sentido de nuestra acción en la comprensión de ese niño que tenemos delante.

Los adultos, además de conocer, necesitamos comprender. Cuando los profesionales comprenden el sentido de la expresividad motriz de los niños y pueden ajustar su actuación a ese lenguaje profundo que se significa a través del cuerpo y del movimiento de los niños, las personas pueden empezar a armonizar lo pensado con lo vivido y actuado y encontrarán que su acción tiene un eco adecuado en la respuesta de los niños. El resultado es una escuela diferente.

El adulto actúa, juega y hace para el niño en función de un conocimiento que da sentido a la propia acción; no podemos identificar aquí un contenido externo que se transmite del adulto al niño, pero sí podemos comunicar no solo a nivel verbal, sino a nivel tónico-emocional, un contenido estructurante, contenedor y envolvente que permite a los niños crecer.

Escucha, acogida, respeto acompañamiento, ¿cómo se traduce esto en el cuerpo, en la mente y en la emoción del educador? Los gestos, la mirada, la postura, el tono, la voz, el lenguaje... hacen que estas actitudes tomen cuerpo y se manifiesten de manera natural si hay una armonía entre los factores que venimos analizando. La atención, el pensamiento, la disponibilidad, la apertura... son elementos mentales y emocionales que facilitan el ajuste en la relación.

Los niños necesitan educadores que existan sobre unos apoyos firmes: «Yo existo para que tú puedas existir». El educador debe transformar el saber por el comprender sin palabras: «Comprendo lo que me estás diciendo», «•é lo que escondes detrás de tu rabia, de tu miedo». Cambiar la necesidad de control por el sentimiento de confianza: «Sé que tú puedes» pero no porque yo te lo diga, sino porque voy a poner todas las condiciones para que sea así. Educadores que antepongan la seguridad del niño a la suya propia.

1. Centro Aucouturier de Ayuda Psicomotriz y Psicología Infantil (Madrid), fundado en 1993.

CONCLUSIÓN

En nuestra experiencia, cuando los educadores pueden incorporar un conocimiento que da sentido a lo que hacen, este sentido actúa de tercero en la relación niño-adulto e introduce un factor de contención en esa relación personal y de fuerte carga psíquica que explicábamos al principio. Esto reconforta enormemente al profesional, porque puede empezar a articular lo sentido con lo pensado y actuar en consecuencia, lo cual, inconscientemente, eleva la propia valoración de su profesionalidad.

No es lo mismo coger a un bebé en brazos para darle de comer como acción rutinaria y de referencias familiares que tener presente que el apoyo de la espalda es determinante para que el bebé construya su futura seguridad, para que pueda abrir mejor su rostro y toda la parte delantera, sentando las bases de una buena atención y comunicación. No es lo mismo contar *Los tres cerditos* que entender que cuando salen los lobos a pasear, los niños pueden empezar a superar el miedo. No es lo mismo decirle a Carlitos, que tiene obsesión por abrir y cerrar las puertas, que puede hacer daño a los amigos o a sí mismo, naturalmente sin ningún resultado, que ofrecerle una caja para que siga abriendo y cerrando, porque se corresponde con su necesidad profunda de abrir y cerrar su cuerpo en ese momento. O darle una pelota a un niño que llora en el periodo de adaptación, para que a través de su acción encuentre su vía de seguridad, en vez de inundarle de palabras supuestamente tranquilizadoras que le dicen que su mamá va a volver pronto, como si ese lenguaje tuviera algún sentido para él.

La práctica psicomotriz nos aporta un discurso teórico que nos ayuda a construir el sentido de la acción educativa, del “acto pedagógico” en la primera infancia, porque nos devuelve la posibilidad de la relación ternaria que apuntala una profesionalidad más consistente, rebajando los niveles de angustia e inseguridad.

La práctica psicomotriz habla de los niños reales, de los niños que corren, gritan y lloran, por eso cuando introducimos un discurso tan cercano a la vida como es el nuestro en las escuelas infantiles, los niños empiezan a pensarse de otra manera, para que puedan aprender lo que no se enseña, pero que no lo aprenderían si no hubiera un entorno con auténticos profesionales que se lo permitiera.

La consecuencia es una escuela infantil más armónica, en la que los adultos y los niños encuentran pleno sentido a su actuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Chokler, M. (1998). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Souto de Ash, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szanto-Feder, A. (2006). *Lòczy ¿Un nuevo paradigma?* Mendoza: EDIUNC.
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Buenos Aires: Cinco.
- Winnicott, D. (1998). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1993). *Juego y Realidad*. Madrid: Gedisa.

Per citar aquest article:

Cremades, M. A. (2013). «¿Enseñar o aprender? El acto pedagógico en la escuela infantil, una reflexión desde la práctica psicomotriz». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 33-46. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/03_Angeles_Cremades.pdf