

INTERVENCIÓN EXPRESIVA E SENSORIOMOTRIZ EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

Judite Zamith-Cruz & Lurdes Carvalho

Muchos consideran la educación para la infancia como la etapa del desarrollo mas significativo y determinante en la formación del ser humano, ya que las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración.

En la actualidad, de acuerdo con puntos de vista cognitivos y desenvolvimentalistas, se sabe ya que los primeros años de vida son fundamentales para lo que vamos a ser (Clarke & Clarke, 1976; Kagan, 1988; Lerner & Busch-Rosnagel, 1981). Así, la revista *Newsweek* (Spring/Summer, 1997) hizo público que las potencialidades del cerebro del niño son impresionantes hasta los 3 años, reduciéndose más tarde, y se da una importancia fundamental a las condiciones del ambiente físico y las relaciones socioafectivas. Sin embargo, existen límites en el conocimiento de la fisiología del desarrollo humano, por lo que no comprendemos todavía bien la relación entre el funcionamiento cerebral y la conducta humana o sus características (Campion, 1992, p. 38).

Los múltiples resultados científicos nos han alertado para la necesidad de promover/estimular el desarrollo desde los momentos iniciales de la vida, cuando estas estructuras están aún poco desarrolladas. La *estimulación* se convierte, así, en un aspecto particularmente significativo del desarrollo. Desarrollo y estimulación requieren exposición, conocimiento y experimentaciones variadas en cantidad y complejidad adecuadas a nivel etario e individual de cada niño.

En la 1ª infancia, el niño ve los objetos, quiere cogerlos, tocarlos, llevárselos a la boca, examinarlos, dejarlos caer, tirarlos... Por lo tanto, los materiales deben ser adecuados a esta tendencia natural del niño. "Nacemos sensibles y, desde nuestro nacimiento, somos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean. Desde el momento que tenemos, por decirlo así, consciencia de nuestras sensaciones, estamos dispuestos a buscar o a huir de los objetos que las producen, primero, según que nos sean ellas agradables o no" (Rousseau, 1985, p. 38).

Sentir, literalmente, es iluminar y suministrar energía para acciones/comportamientos. Las acciones e interacciones de los bebés con quienes les cuidan son emocionales y intentan comunicar. Además, entre los 12 y 24 meses no existe coordinación ni integración de sistemas de sentir, percibir y actuar (Gardner, 1973) aunque se desarrolle una noción de cuerpo, de competencia y de valor personal en su relación con el otro. (Mahoney, 1991; trad. bras. 1998, p. 164).

Hasta los dieciocho meses tales acciones sirven de auto-regulación para crear y desenvolver la propia competencia; después, hasta los tres años, el niño reacciona para desarrollar su identidad, su fantasía, el mundo de los juegos, la socialización y los procesos simbólicos (Mahoney, 1991; trad. Bras. 1998, p.164).

Existen niños que van a desarrollarse mejor y van a seguir el proceso si se les da una ayuda a experimentar, a observar, a explorar, a tocar, a sentir, a comparar, a clasificar, a conocer e reconocer a través de fuentes de estímulos materiales, objetos, sonidos, gustos y olores diferentes. Y permitan que les hable de Emilio que "como él no está atento sino a sus sensaciones, es suficiente, en primer lugar, el presentarle muy distintamente la relación entre estas mismas sensaciones y los objetos que las motivan. Él quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no os opongáis a esta inquietud; ella le suscita un aprendizaje muy necesario. De este modo es como él aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, la pesadez, la ligereza de los cuerpos, a considerar su grandeza, su figura, y todas sus cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando, sobre todo, comparando la vista al tacto, estimulando en el ojo la sensación que ellos causarían bajo sus dedos" (Rousseau, 1985, p. 68).

La mayor parte de los programas de estimulación a su debido tiempo insisten en la orientación y control del adulto (v. *Distar*, programa basado en la adquisición de competencias), en donde se "encaja" al niño (Campion, 1992, p. 40, p. 126). Se olvidan de que los educadores coherentes, capaces de aportar una base afectiva de relaciones consistentes, de jugar y dialogar, de estimular siempre y de reprender al niño sólo raramente (*ob. cit.*, pp. 41-44), son de más importancia que un programa reduccionista.

Recientes investigaciones presentan también tres aspectos básicos determinantes en la calidad de los programas educativos. En primer lugar, "la calidad de las relaciones entre adultos y niños, resaltando la importancia de establecer relaciones consistentes, correspondidas, recíprocas y agradables"; en segundo lugar la "calidad de los espacios, equipamientos y recursos de los contextos", subrayándose "la necesidad de espacios para poder realizar amplios movimientos y ejercicios, espacios atractivos, cómodos, acogedores, serenos y, al mismo tiempo, estimulantes, y que faciliten el aprendizaje, desenvolvimiento, crecimiento y juego" y en tercer lugar la "calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños" (Portugal, 1997, p. 197) observando aquí la necesidad de que el niño haga, vea, oiga, saboree, huelga, toque y sienta.

En esa búsqueda constante de la calidad en la estimulación a su debida hora (a tiempo, mejor que precoz) en los bebés, se han desarrollado actividades cotidianas con adultos capaces de conversar y de escuchar el sentir del niño; se han valorado los materiales tradicionales (agua y arena); se ha dado importancia al área corporal-kinestésico, porque los niños muy pequeños utilizan todo o parte del cuerpo (como la boca, las manos). En resumen, se ha atendido más al desarrollo sensoriomotriz o de postura, ya que constituye una base de observación y de registro, desde los primeros *baby-tests*, de Izar y Simon, en 1916 y, más en concreto, desde Kuhlman, en 1941 (Bourgès, 1978).

No se pretende esquivar el problema de que el nivel de comprensión y de competencia en esa área (sensoriomotriz) pueda estar ampliamente independiente de la comprensión y competencia, que se va a desarrollar, en otras áreas y que los niños más pequeños son más diferentes de lo que se había pensado en el pasado (Gardner, 1991b, Ramos-Ford & Gardner, 1991, p. 60).

En nuestro trabajo aprendemos a valorar el esfuerzo humano "psicológicamente seguro" en el aprendizaje de todos los niños, desde la más tierna edad hasta la atención centrada en las Necesidades Educativas Especiales (NEE), según las maneras de alimentarlos y de evaluarlos, con sensibilidad para los contextos (Carvalho, 1997).

Así, con la finalidad de ayudar, un educador puede ganar nuevos “insights” en su profesión, siendo perceptivo (viendo relaciones en todos los sentidos), teniendo motivación intrínseca – placer, satisfacción e interés – para adquirir conocimientos y competencias técnicas y pensamiento creativo/productivo (Hennessey, 1991).

Desarrollar cotidianamente estos procesos productivos con bebés en contextos seguros es vivir con ellos experiencias poco comunes (como un niño de enseñanza infantil), llenándolos de magia, música, color, mímica...

Para ser creativo hay que gustar lo que se hace, y gustar “fingir” (incluso haber hecho piezas de teatro), habiendo vivido una infancia con ilusiones, con “amigos imaginarios” (desaparecidos generalmente con la entrada en la enseñanza básica), dos de los criterios más utilizados para identificar informalmente a las personas creativas (Davis, 1991, pp. 272-273).

Durante los seminarios en “pensamiento creativo”, la brasileña Eunice Alencar (1997, p. 25) llegó a una “*receita gostosa*”, preguntando a los formandos de diversas áreas de trabajo cuales serían los “ingredientes” para un producto creativo... ella añadió *curiosidad, perseverancia, pasión, abertura, fantasía, observación, integración, valentía*. Después, como posiblemente pensó que esto se daría en dosis diferentes, añadió “dos cucharaditas de sensibilidad”... Así, hizo una tarta, después un elixir aunque este ya requiere una pequeña porción (100 ml) de *flexibilidad*...

Trabajar con niños pequeños, dándoles algo más que un buen regazo, requiere una gran dosis de voluntad...

La institución escolar (1º o 2º ciclo de educación infantil) puede ser (o no) promotora del desarrollo y de creaciones artísticas, facilitando o disuadiendo propuestas y actividades de expresión individual de cada uno de sus educandos. Con el sentido de explorar significados para el ser “creativo y productivo” (Marland, 1972), hay que comprender que educar es intentar sacar *afuera*. Además, debemos decir que al educador no cumple ser el creador de la *obra* de “seres creativos”.

No obstante, tampoco podemos olvidar que los educadores pueden (o no) creer en sus propias capacidades creativas e innovadoras y, además, fomentadoras de espacios/momentos ricos y diversificados de expresión.

El estudio de caso, presentado aquí, nace del proyecto *Polifonía de las Artes en el Desarrollo Humano* del Instituto de Estudios del Niño – Universidad del Minho, que abarca un estudio exploratorio - *Educadora Creativa en la Educación para la Infancia*. Este subproyecto pretende analizar el placer del niño en actividades de movimiento y sensoriales, y también la importancia que cada educador da a las diferentes expresiones artísticas en múltiples aspectos, recurriendo a un cuestionario dirigido a los educadores de infancia.

Aunque conscientes de las limitaciones del estudio, los resultados parciales revelan que todos los educadores consideran muy importante cada una de las formas/tipos de expresión para el desarrollo del niño, sea cual fuere el área o dominio, aunque no siempre su práctica educativa demuestre la creación y la diversificación de las mismas expresiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ***Alencar, E.** (1997). *A gerência da criatividade: Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. S. Paulo: Makron Books.
- ***Bourgès, S.** (1978). *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, tome 1, 2e. Ed..
- ***Brazelton, T. B. & Cramer, B.** (1993). *A Relação mais precoce: Os Pais, os Bebés e a Interação Precoce*. Lisboa: Terramar. Pág. 150
- ***Campion, J.** (1992). *Working with vulnerable young children: Early intervention*. London: Cassell.
- ***Carvalho, M. L. D.** (1997). *Educação na 1ª Infância: Onde, Quando e Porquê? Organização do Ambiente e Desenvolvimento do Processo*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado não publicada.
- ***Casati, I. & Lézine, I.** (1968). *Les étapes de l'intelligence sensori-motrice: Épreuves adaptées de Piaget. Manuel*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- ***Clarke, A.M. & Clarke, A.D.B.** (1976). (Eds.). *Early experience: Myth and evidence*. N.Y.: Free Press.
- ***Clarke-Stewart, K. A. & Fein, G. G.** (1983) Early Childhood Programs. In P. H. Mussen (Series Ed.), J. H. Marshall M. & Joseph J. Campos (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. II, 917-999, 4ª Ed. New York: John Wiley & Sons
- ***Davis, G.A.** (1991). "Identifying creative students and measuring creativity". In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, pp. 269-281, 2nd. Ed., 1997. Boston: Allyn & Bacon.
- ***Feldman, D. H.** (1986). *Nature's gambit*. N.Y.: Basic Books.
- ***Gardner, H.** (1973). *The arts and human development*. Basic Books (trad. bras. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.).
- ***Gardner, H.** (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y.: Basic Books.
- ***Gardner, H.** (1991b). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. N.Y.: Basic Books.
- ***Guenther, Z.** (1997). *Educando o Ser Humano*. Campinas - SP: Mercado de Letras
- ***Haddad, L.** (1993). *A Creche em Busca de Identidade*. São Paulo: Ed. Loyola
- ***Hennessey, B.A.** (1991). "Teaching for creative development: A social-psychology approach". In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, pp.282-291, 2nd. Ed., 1997. Boston: Allyn & Bacon.

- ***Kagan, J.** (1988). *The nature of the child*. N.Y.: Basic Books.
- ***Katz, L.** (1998). Cinco Perspectivas sobre a qualidade. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Pág. 26
- ***Lerner, R.M. & Busch-Rossnagel, N.A.** (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner, R.M. & N.A. Busch-Rossnagel (Eds.). *Individuals as producers of their development: A lifespan perspective*, 1-36. Academic Press.
- ***Mahoney, M.** (1991). Human Change Processes. N.Y.: Basic Books (trad. bras. “Processos Humanos de Mudança”. Porto Alegre: ArtMed, 1998).
- ***Marland, S.** (1972). Education of the gifted and talented. Report to Congress. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.
- ***Oliveira, Z. & Rossetti Ferreira, M. C.** (1986). Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo: Histórico de uma Realidade. In Flúvia Rosemberg (Org.) *Temas em Debate: Creche*. São Paulo: Cortez. 1989
- ***Portugal, G.** (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora. Pág. 197
- ***Ramos-Ford, V. & Gardner, H.** (1991). “Giftedness from a multiple intelligences perspective”. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, pp. 54-66, 2nd. Ed., 1997. Boston: Allyn & Bacon.
- ***Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós
- ***Rousseau, J.J.** (1985). *Emilio*. Madrid: EDAF
- ***Torrado, A.** (1988). Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos. Porto: Afrontamento
- ***Uría, M. E.** (1998). *Estratégias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea
- ***Zamith-Cruz, J. & Pires-Antunes, C.** (1999). "Narrativas de Profissionais de Educação de Infância, em creches comunitárias portuguesas". CD-Rom (<http://waece.com/waece>) *Encuentro Mundial de Educadores Infantiles - En Commemoración del 40 Aniversário de la Declaración Universal del Nino*. Colombia, Cartagena das Índias, 19 a 21 de Novembro, 1999.
- ***Zamith-Cruz, J., Vieira, H., Pires-Antunes, C., Carvalho, L., Melo, M^a Céu, Lopes, M^a Virgílio, Gama, M.** (2000, no prelo). "Polifonia das artes no desenvolvimento humano". Actas do IV Colóquio sobre *Questões Curriculares - Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga, 14 a 16 de Fevereiro de 2000.

<http://www.waece.com>
info@waece.com