

El cuerpo como lugar de encuentro: una postura pedagógica

Autora

Maria José Franco González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá

2026

El cuerpo como lugar de encuentro: una postura pedagógica

Autora

Maria José Franco González

Tutora

Mónica Gil

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá

2026

Dedicatoria

A mis abuelitos Robertulio Franco y Odilia Clavijo por sostenerme en sus oraciones y enseñarme la alegría. Por las palabras, las risas, las tardes, la música y el amor incondicional que me dio fuerzas para habitar este mundo.

A mi mamá María Teresa González por su apoyo inconmensurable desde el inicio de este sueño que es ser maestra. Por su paciencia, su gran amor, su sabiduría y su esperanza, que mantuvo viva la mía en muchas noches de desasosiego. Te amo, mami.

A mi papá Luis Fernando Franco por su ternura, sus cuidados, su amor tan inmenso. Por su presencia en mi vida, por amarme como a nada; yo también te amo como a nada, papi. Siempre seré tu chiquita.

Al cuerpo y al movimiento, que me permite habitar la existencia junto a las personas que amo y me aman.

Sin cada uno de ustedes este sueño no hubiera tenido principio ni fin. Y aunque fui yo quien llevó a cabo la escritura de este documento, fue la fuerza de su amor la que me regaló la manera de hacerlo. Esto es de todos nosotros.

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional por acogerme, por abrirme el mundo a la esperanza. Por enseñarme que un mundo diferente es posible.

Al Valle del Cauca, por mostrarme la alegría de habitar el cuerpo desde la danza, desde el movimiento, desde el “miquiar” la existencia. Por ser el territorio que me recibió.

A Bogotá por acogerme, por mostrarme otras maneras, por enseñarme a ser valiente y feliz.

A mi hermana María Paula Chaverra por acompañarme el juego, la risa y el enojo en las tardes de la infancia. Por ser cómplice de la alegría.

A mi prima Valeria Franco por siempre creer y confiar en mí, por las palabras y el amor.

A mis maestras y maestros Alexandra Martínez, José Ignacio Galeano, Jenny Castro, Jenny Pulido y Gabriel Benavides por dejar en cada clase una parte de ellos y ellas, por su compromiso pedagógico, por abrir en el aula un espacio para la esperanza.

A mi compañera y compañero Alejandra Perea Hernández y Santiago Aguilera por compartir la experiencia de ser maestra, del dolor y la alegría que significa la educación infantil. Sin ustedes, este camino no hubiese sido el mismo.

A mis amigas y amigos Brenda Ramírez, Alejandra Hernández Torres, Jessica Guevara, Luna María Morales, Laura Vannesa Rentería, David Arévalo, Juan Diego Salazar, Alejandro Castellanos y Johan Rodríguez por leerme, escucharme, acompañarme y llenarme de sonrisas y palabras que me dieron fuerza para seguir.

A Juan Pablo Villada, por bancarme, por su apoyo, por su amor.

A Diana Bermúdez por creer en mí y apoyarme siempre. Por su amor y su bondad, por acompañarme a mí y a mi más grande tesoro: mi papá.

A Luz Mery Pérez y Luis Quiza por quererme y recibirme en su hogar. Por su vitalidad que se contagia. Por hacerme parte de su familia. Los amo.

A los niños y las niñas del nivel de independientes II por enseñarme a habitar el mundo a través de la alegría y el placer de la existencia. Por interpelarme con sus juegos y preguntas. Por acogerme en su salón y brindarme esperanza en este ser maestra.

A la Escuela Maternal, porque allí tuvieron lugar mis primeras prácticas pedagógicas y, en ella, culminó este proceso que es apenas el comienzo.

A mi tutora Mónica Gil, que con su paciencia y sabiduría me mostró un camino que me apasiona. Gracias, maestra, por las enseñanzas.

Tabla de contenido

1. <i>Introducción</i>	9
2. <i>Problema a investigar</i>	10
Vivencia del cuerpo en la escuela	11
Jugar en la escuela como posibilidad para el desarrollo simbólico	13
3. <i>Preguntas</i>	16
4. <i>Justificación</i>	17
5. <i>Objetivos</i>	22
6. <i>Marco teórico</i>	22
El cuerpo.....	22
El cuerpo en la escuela.....	24
El cuerpo como condición de posibilidad del símbolo: desarrollo de la identidad	30
La psicomotricidad en el aula	39
El juego como oportunidad de habitar la existencia.....	42
El ambiente como configuración de un espacio de lo posible	48
El cuerpo de la maestra como sostén simbólico	51
1. <i>MARCO METODOLÓGICO</i>	57
Contextualización del escenario de práctica	60
Conociendo al grupo de los independientes II	62
La propuesta de trabajo pedagógico: aportes para el pensamiento del cuerpo en el aula	63
Las sesiones construidas, una inspiración en la práctica psicomotriz	64
Interacciones abordadas en la propuesta.....	67
Estructura general de la propuesta de intervención.....	75
Análisis de la experiencia: Documentar escenarios para la vivencia del cuerpo y el movimiento	78
7. <i>Análisis</i>	81
Reflexión interpretativa de los encuentros. Memoria de las sesiones: documentaciones pedagógicas	81
Unidad de análisis 1: Actividades de Aseguración Profunda	82
Unidad de análisis 2: Actividades para el Placer Sensoriomotor	82
Unidad de análisis 3: Actividades para el Juego Simbólico	82
2. <i>Conclusiones: reflexiones pedagógicas suscitadas del trabajo realizado</i>	83

8. Anexos	88
Anexo I: Planeaciones	88
ANEXO 2: CONSIDERACIONES.....	112
<i>Bibliografía:</i>	115

Tabla de ilustraciones

Figura 1 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 30 de octubre del 2025	69
Figura 2 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 4 de noviembre del 2025.....	69
Figura 3 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 18 de noviembre del 2025.....	69
Figura 4 - Sesión de placer sensoriomotriz con el nivel de independientes II el 6 de noviembre del 2025.....	71
Figura 5 - Sesión de placer sensoriomotriz con el nivel de independientes II el 11 de noviembre del 2025.....	71
Figura 6- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 5 de noviembre del 2025	72
Figura 7- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 6 de noviembre del 2025	73
Figura 8- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 14 de noviembre del 2025	73

1. Introducción

El cuerpo y el movimiento han ocupado históricamente un lugar de relegación, resultado de perspectivas racionalistas que en sus planteamientos dividen el cuerpo y la mente, siendo esta última la que ha tenido preponderancia. Esto a su vez se cristaliza en la realidad y por tanto, en el lugar que nos convoca: la escuela, pues, aunque el cuerpo y el movimiento constituyen dimensiones fundantes en la experiencia humana, en la práctica pedagógica suelen ser reducidos a perspectivas anatómicas y físicas asociadas al control, la disciplina deportiva o el dominio de habilidades o destrezas de motricidad fina y gruesa. De tal forma, se posiciona esta mirada como limitante en tanto que se propone la comprensión del cuerpo como lugar de construcción de sentido, vínculo e identidad, por lo que es problemática su concepción instrumental dado que en la educación inicial el cuerpo es la principal vía de relación con el mundo y por tanto consigo mismo.

De esta manera, el presente trabajo surge de una inquietud que emerge en la experiencia escolar, formativa y en la práctica pedagógica, donde se hizo evidente la ausencia de una reflexión profunda sobre el cuerpo en el aula. A partir de allí, se plantea la necesidad de pensar el cuerpo más allá de su dimensión instrumental, reconociéndolo como condición de posibilidad del desarrollo simbólico y, por tanto, de la construcción de la identidad en la primera infancia. Para ello, primero ubico el cuerpo en la escuela y luego en este otro lugar que brinda la psicomotricidad, donde adquiere una dimensión profundamente simbólica en el sentido del cuerpo como globalidad: se intenta superar el paradigma racionalista de la dualidad.

Desde esta perspectiva, se diseña e implementa una propuesta de trabajo pedagógico inspirada en la práctica psicomotriz, orientada a generar ambientes de juego que permitan a los niños y las niñas explorar, significar y habitar su cuerpo y, con él, el mundo. A saber, el interés trasciende la acción motriz, la habilidad física, y busca acercarse a comprender qué ocurre en el cuerpo cuando este se pone en relación con el espacio, los objetos y los otros.

Metodológicamente, el trabajo se apoya en la documentación pedagógica como forma de registrar e interpretar las manifestaciones corporales de los niños y las niñas. A

partir del análisis de estas experiencias, se busca dar cuenta de la riqueza simbólica del movimiento y de su papel en la estructuración del yo.

Así, el documento se organiza en cuatro apartados principales: en primer lugar, se expone el problema de investigación y su justificación; posteriormente, se desarrolla el marco teórico que sustenta la comprensión del cuerpo desde una perspectiva global y simbólica; en tercer lugar, se presenta la propuesta metodológica y su implementación; y finalmente, se analizan las experiencias documentadas, dando lugar a las conclusiones que emergen de este proceso.

De este modo, este trabajo se inscribe en el campo de la educación inicial como una apuesta por reconfigurar el lugar del cuerpo en el aula, reconociéndolo como eje central en la construcción de la identidad y en la posibilidad de habitar el mundo.

2. Problema a investigar

En el campo de la educación inicial, el cuerpo y el movimiento ocupan un lugar ambiguo dentro de la escuela, pues aunque constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia humana, su abordaje aparece en los documentos curriculares, e incluso el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito (2019) abre un importante debate sobre el Cuerpo y el Movimiento en la educación inicial en la segunda década del presente siglo; en las prácticas pedagógicas imperantes su presencia se limita a funciones principalmente instrumentales, asociadas al control corporal, al desarrollo físico o a actividades dirigidas. De esta manera, el cuerpo suele ser comprendido desde una perspectiva reducida que desconoce sus dimensiones simbólicas, afectivas, comunicativas y culturales. De otra forma, el cuerpo y el movimiento son acciones privilegiadas de exploración del mundo y de relación con los otros, en tanto que las experiencias corporales no solo tienen su resonancia en el desarrollo motor, sino también en el desarrollo del psiquismo, a partir de una estructura afectiva que determina la construcción de la persona. A saber, las experiencias corporales influyen en los procesos de simbolización que permiten al niño y a la niña elaborar su experiencia en el mundo, y descubrir quién es. Es decir, configurar su identidad.

Desde allí, se ha de precisar el tema que convoca el presente texto en un objetivo de delimitarlo, pues es necesario exponer las inquietudes que permiten proponer una secuencia de acciones enfocadas en el cuerpo para así mismo, comprender su relación con el desarrollo simbólico, sustrato de la conformación de la persona: este, entendido como el suelo sobre el cual emerge un algo que, en este caso, es la identidad. Es decir, el desarrollo simbólico como base de la identidad. De tal manera, el interés radica en avizorar la dimensión simbólica, afectiva, comunicativa y relacional del cuerpo, pues en la experiencia del movimiento se construye la identidad de cada niño y niña. Así, este apartado estará compuesto de tres momentos que serán un primer acercamiento a lo que se quiere indagar.

El primero tiene que ver con la relación del cuerpo – escuela desde la propia vivencia a través del paso por la escuela y la universidad siendo tanto alumna como maestra en formación, en un objetivo de situar el problema en el lugar en que se ubica el presente texto que es el aula escolar. El segundo tiene que ver con ese lugar del aula desde el cual se propone a los niños y niñas su vinculación con el mundo a través del cuerpo, que es el ambiente. Y el tercero tiene que ver con el lugar en que se enmarca el trabajo de grado que es el Semillero de Investigación: El Cuerpo y el Movimiento en las Interacciones Pedagógicas en la Educación Inicial, desde el cual se pudo dar un marco a la pregunta. Para su efecto, en el siguiente apartado me permitiré hablar en primera persona en tanto que la situación que origina la pregunta está fuertemente ligada con la experiencia personal.

Vivencia del cuerpo en la escuela

Para comenzar, es importante decir que, como todo cuestionamiento, el ruido que convoca el presente escrito tuvo lugar a partir de una mirada reflexiva a las vivencias personales. Desde pequeña he estado relacionada con formas de movimiento como la danza y el teatro, lo cual me ha llevado a sentir el cuerpo como un “algo” relevante en la experiencia de mi existencia, una noción muy primaria. Por otro lado, en la escuela la vivencia de ese cuerpo no era igual, por lo que la ausencia de espacios, tiempos y acciones organizadas alrededor de él hacía notar ese vacío de un algo que sentía que era importante, pero que sin duda se disociaba en este lugar.

Ya al interior de la carrera, en el semestre III, en el Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad I (E. E Lúdica y Psicomotricidad I), el interés se explicita en tanto que

permite movilizar ideas frente al cuerpo y el movimiento, que me llevan a reconocerlo en su relación con la construcción de identidad, a saber, con su dimensión simbólica, desde autores y autoras como Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velasco y Martha Kappelmayer. Allí descentro la idea del cuerpo ligado a las artes, y el cuerpo y el movimiento, en esta perspectiva, adquieren una significación profunda a partir del comprender que, si bien el cuerpo no se desliga de las expresiones artísticas, tampoco se circunscribe a ellas y, en cambio, tiene su acción en el actuar y el habitar más cotidiano, pues es allí donde se configura.

Al mismo tiempo, la práctica de III semestre en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional (S.E.I – I.P.N), cuya propuesta pedagógica y principios ubican el cuerpo y el movimiento en la reflexión pedagógica, me posibilitó ver en el construir ambientes de juego y exploración, en el interpretar las acciones, y en el dar un lugar pensado a ese *cuerpo*, el significado de encontrar, en el movimiento, su carácter semiótico, al ser sensible a los lenguajes, al juego, al valorar esa vinculación del niño y la niña con el mundo, al verle y posibilitarle experimentar los objetos que le rodean; y desde allí puntualizo un interés sensible por el *cuerpo y el movimiento*: la riqueza simbólica que allí existe implica todo el mundo conocido y cuanto queda por conocer.

Por otro lado, la siguiente práctica, en IV semestre, fue en el jardín infantil Origami con niños y niñas de dos a tres años, y lo sensible que construí entorno al cuerpo se tornó difuso, pues las dinámicas en el aula obedecían a una perspectiva instrumental y el tratamiento del cuerpo se gestaba a partir de actividades guiadas, preparaciones para lo escolar, circuitos de movimiento, y situaciones semejantes.

Después, en la práctica de V semestre en el grado primero del colegio General Santander, se hace evidente una relegación del cuerpo: un ambiente totalmente escolarizado (naturalmente), donde el juego tiene lugar solo en el descanso, que es de quince minutos. A su vez, algo similar pasa en la práctica de VI semestre en el grado transición en el colegio Aquileo Parra. Desde lo anterior, es evidente que estos, cuerpo y movimiento, no se ubican en un lugar protagonista en el proceso educativo y con poca o ninguna reflexión dentro del accionar pedagógico en tanto que el *cuerpo* ha de estar sentado, quieto, en una única

postura validada socialmente, puesto que otras elaboraciones posturales obedecen a la censura y el señalamiento de mal comportamiento o falta de atención, el *movimiento* se ejecuta a partir de alguna *actividad* guiada que instala la maestra titular o el docente de educación física que reproduce generalmente circuitos motores de alguna complejidad mecánica del cuerpo, y el *juego* se relega a un estímulo de recompensa en donde tiene lugar al terminar tareas o al descanso: no son actividades que se contemplen dentro del currículo.

Así, la experiencia en las prácticas, a excepción de la S.E-I – I.P.N, develaron que el lugar del *cuerpo y movimiento* se circunscribe a uno físico, motor, anatómico, que los desliga de sus dimensiones psíquicas, comunicativas, sociales y culturales; esto es, de su carácter fundante de identidad. De esta forma, refiero la situación que cuestiona la urgencia de reflexión pedagógica en torno al *cuerpo y el movimiento*, pues han de ser abordados en el aula a partir de su relación con el mundo psíquico y simbólico, y no a partir de actividades sueltas y/o subsidiarias que le desprovean de su riqueza simbólica.

Todo cuanto ocurre en la vida psíquica ocurre porque *es* en el cuerpo: “el juego simbólico, las construcciones, el dibujo, el canto y toda la maravillosa aventura de crear en el plano del pensamiento, son prolongaciones del placer sensoriomotriz” (Kappelmayer, sf). Por tanto, es importante que las maestras y maestros, sin el objetivo de adjudicarles toda la responsabilidad considerando también proyectos educativos institucionales que limitan las propuestas para el cuerpo, piensen en elaborar espacios físicos, pero también simbólicos y discursivos para el cuerpo y el movimiento en clave de generar en la escuela la posibilidad de que el niño y la niña se muevan, se encuentren y se desencuentren, y allí estructuren paulatinamente su yo, pues configuran su identidad en el intercambio que se genera *en* el cuerpo en su encuentro con el mundo y con el otro.

Jugar en la escuela como posibilidad para el desarrollo simbólico

Ahora bien, la reflexión del cuerpo en el aula se cristaliza, entre otras cosas, a través de ambientes de juego, pues constituyen la forma privilegiada de proponer al niño y a la niña vincularse consigo mismo/a, con el espacio y con los y las demás, lo que a su vez posibilita la conquista del espacio, del vínculo, del pensamiento, del mundo. De allí que

cobre relevancia la organización del espacio físico, pues contiene un entramado simbólico profundamente vinculante:

El diseño de ambientes en la educación inicial evoca [...] una envoltura simbólica de lo que se espera que ocurra en ese lugar e insinúa el tipo de interacciones que promueve y el grado de participación de las niñas y los niños. Cuando se parte de la idea de envoltura simbólica, se hace referencia a cómo el espacio es habitado por quienes se apropian de él para vivirlo y transformarlo. (Bejarano, Valderrama, & Marroquin, 2020, pág. 104).

Para ello es crucial establecer objetivos cuya construcción conste de un proceso riguroso de reflexión pedagógica tanto al interior como al exterior del aula (este último en tanto que el rol de la maestra es también un proceso metacognitivo), de la lectura teórica, la lectura del contexto, la proyección de la planificación, decisiones sobre el material, entre otras; el trabajo corporal es planeado, contrario a lo que corresponde al imaginario social con respecto al movimiento libre, donde la consideración enmarca esta actividad en un lugar de entretenimiento, despojándolo de su carácter pedagógico y socializador.

En ese sentido, el trabajo corporal en el aula no es poner “a los niños y a las niñas a jugar y ya”. La educación psicomotriz, perspectiva que se acoge para el desarrollo de la presente indagación, tiene que ver con proponer una ruta metodológica flexible a la vez que definida, con unos objetivos que reposan en asuntos centrales con relación a la participación del niño y la niña en el vínculo con el mundo, en su vivencia y su forma de habitarlo, en sus necesidades fantasmáticas y simbólicas, en sus momentos de desarrollo; lo anterior, en un objetivo: la constitución del yo, de la identidad; la acción corporal como sustrato del desarrollo simbólico.

La formación como escenario para la pregunta por el cuerpo y la construcción de identidad

Lo dicho hasta aquí supone el carácter impostergable de situar, al interior del aula, el cuerpo y el movimiento dentro de la reflexión pedagógica, pues desde la experiencia en la práctica se conjetura que no ocupan un lugar preponderante. Tal asunto constituye la razón de esta indagación, la cual se enmarca en el semillero de investigación El Cuerpo y el

Movimiento en las Interacciones Pedagógicas en la Educación Infantil, cuyos planteamientos ubican el interrogante por mencionados asuntos, y cuyo objetivo es:

Contribuir en la formación crítica e investigativa de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, poniendo en tensión y debate el campo de estudio en relación con el cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas de la educación inicial desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa. (Cruz & Gil , 2025, pág. 20)

Este semillero ubica el cuerpo y el movimiento en su profunda significación, que tiene que ver con su carácter cultural, social, afectivo y psíquico, contrario a perspectivas que lo sitúan en los lugares físico, únicamente motor y/o fisiológico. Desde allí, pretende contribuir a la formación de maestras en relación con el pensamiento del cuerpo desde una praxis que integra la lectura y escritura de textos, intercambios con base a las lecturas, encuentros donde se vivencia el juego, participación en sesiones de ambientes de juego, elaboración de documentaciones pedagógicas, entre otras situaciones donde se gesta un intercambio formativo. Por ende, y con relación al objetivo, se halla en el semillero un lugar para elaborar la pregunta por lo que ocurre con el cuerpo al interior del aula, pues es un espacio:

De formación vivencial, en donde la *reflexión, acción, reflexión*; le permit[e] a los maestros en formación y en ejercicio participantes, equiparse de formas de trabajo pedagógico, que sean adecuadas, apropiadas y pertinentes para reconocer en la libertad de movimiento y las atmósferas lúdicas, la oportunidad de integrar el sujeto-niño y hacer lectura de sus múltiples manifestaciones expresivas, constituyéndose en un contenido de enseñanza prioritario y fundamental en la educación infantil (Cruz & Gil , 2025, pág. 19)

Por lo que es a partir de estas reflexiones que surge el interés por diseñar e implementar una propuesta de trabajo pedagógico basada en el trabajo con el cuerpo en clave de su relación con el desarrollo psíquico y simbólico, con el propósito de analizar las experiencias corporales que allí emergen y comprender por qué el movimiento y el juego pueden constituirse en escenarios de construcción y afirmación de identidad. Esta, entendida desde aquí como la manera en que cada niño y niña se expresa, habita el mundo, la expresividad motriz, que no es más que “una manera de expresar una historia afectiva

[que] está inscrita en el cuerpo. El niño va a expresarla en el espacio y en el tiempo por la vía del movimiento lo que da al niño una manera de ser tónico-emocional” Esto es, la identidad como la forma de moverse en el mundo y que, paulatinamente, corresponde también a la forma de verlo e interpretarlo.

En ese aspecto, la vinculación al semillero se da a través de los intereses comunes que se comparten entre trabajo de grado, y producto de ello, de la práctica pedagógica, de manera que se elabora una propuesta de ocho sesiones inspiradas en los planteamientos de la práctica psicomotriz. La propuesta tuvo su desarrollo en el grupo de los Independientes II de la S.E.I – I.P.N, cuyas edades oscilan entre los cuatro y los cinco años, y cuyas elaboraciones simbólicas ya tienen la complejidad de la abstracción, de la representación gráfica un poco más figurativa, de la imitación al medio cultural que le rodea y, con ello, de su posicionamiento sobre él: posicionamiento en tanto el juego simbólico, por ejemplo, como manera de interpretar la realidad, pues la interpretación se genera desde un lugar, desde una posición. Por esta razón, la propuesta se estructura a partir de tres sesiones de actividades de aseguración profunda, dos actividades sensoriomotrices, y tres actividades de juego simbólico, tipologías que serán desarrolladas más adelante en el documento.

Finalmente, el problema sobre el cual se focaliza el proceso de reflexión tiene que ver con conocer la relación cuerpo – construcción de identidad, para generar unas comprensiones que permitan elaborar un trabajo con el cuerpo, en clave de su reflexión al interior del aula. A saber, el problema que orienta la presente indagación se centra en comprender qué ocurre en el cuerpo de los niños y niñas durante el desarrollo de una propuesta pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz, y qué comprensiones pueden elaborarse, desde la reflexión pedagógica, sobre el trabajo con ese cuerpo que es simbólico y constituye la identidad.

3. Preguntas

- **Pregunta general:**

- ¿Cómo favorecer el trabajo al rededor del cuerpo y el movimiento en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional (S.E.I – I.P.N) entendiendo su relación con la construcción de identidad en la primera infancia?

- **Preguntas secundarias:**

- ¿Qué relaciones existen entre el cuerpo y el movimiento, y la construcción de identidad?
- ¿Qué reflexiones pedagógicas suscita el trabajo con el cuerpo y el movimiento desde la perspectiva de la psicomotricidad?

4. Justificación

El abordaje del cuerpo y el movimiento al interior de la escuela, aunque discursivamente ha tenido avances sobre la importancia del juego y el movimiento - principales vías de expresión corporal - estas a día de hoy no se cristalizan en la mayoría de las aulas y, en cambio, el cuerpo es abordado desde un lugar instrumental donde lo motriz resulta ser lo importante, lo que es problemático en tanto que “el cuerpo no está separado del psiquismo, ya que en él y por él tienen asiento emociones, sensaciones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones” (Agnese, y otros, 2000, pág. 19). A saber, el ser humano es un ser integral, cuyo desarrollo se da en amalgama con sus múltiples dimensiones, no solo la cognitiva o la corporal, pues son inherentes la una de la otra. Por el contrario, en la escuela:

El ser humano no es concebido como un todo, sino que está compuesto por dos entes totalmente independientes que son el cuerpo y el alma [*sin ánimo de hacer de los conceptos de alma y mente un sinónimo, y sí queriendo reflejar que esta perspectiva sobre el cuerpo lo ubica en un lugar superficial, siendo el alma eso más “profundo” que él*], hecho que traduce el dualismo filosófico que desde Platón a Descartes ha predominado en la concepción occidental del hombre (Llorca & Vega, 1998, pág. 25).

De manera que estos supuestos de orden teórico han permeado el imaginario social, el que a su vez atraviesa las maneras de concebir la infancia y la educación: de allí la primacía cognitivista en la escuela que pone de manifiesto la mencionada dicotomía que a su vez refuerza la idea de la mente o lo cognitivo como el objeto principal, relegando el cuerpo al plano secundario, a partir de su concepción meramente física, anatómica y motora.

De otra forma, es en busca de herramientas conceptuales que permitan una reflexión de la problemática en cuestión que se halla, en la elaboración del presente texto, una

respuesta en la psicomotricidad. Pues introduce el concepto de *Cuerpo Global*, que alude a la relación cuerpo-mente como figuras no jerárquicas y sí inherentes la una de la otra, y cuyos planteamientos enriquecen la reflexión sobre el cuerpo en el campo de la educación inicial:

La importancia del movimiento para el crecimiento y el desarrollo del ser humano, la concepción unitaria frente a la dualidad mente – cuerpo que se manifiesta en la forma de aprender del niño, sobre todo en la etapa infantil, nos lleva al convencimiento de la necesidad de que la Educación Psicomotriz esté presente en la educación del niño” (Llorca & Vega, 1998, pág. 27).

Por otro lado, como se mencionó, el paso por diferentes escenarios, instituciones y proyectos educativos institucionales en el marco de la práctica pedagógica permitió mirar de frente este pensar instrumental del cuerpo y el movimiento en el aula, pues teniendo en cuenta el juego como lugar privilegiado de movimiento en los niños y niñas, un ejemplo que clarifica la ausencia de su reflexión en este lugar es el hecho de que aunque en la escuela se juega, esta es una actividad que no se recoge, no se piensa, no se reflexiona, no se provoca, como si fuese una actividad desprovista de valor pedagógico: pareciera que es solo una actividad “entretenida” o “recreativa”, que corresponde al tiempo libre de los niños y las niñas y que no representa un contenido de enseñanza en la estructura curricular y en el horizonte pedagógico para la educación inicial.

El juego, desde la experiencia vivida en el E.E. de Lúdica y Psicomotricidad, es una acción donde el cuerpo es protagonista, por lo que merece una planificación y un seguimiento al ser una actividad estructurante en el desarrollo en la etapa inicial de la vida. Desconocer el lugar del juego resulta problemático en tanto que este constituye un pilar fundamental en la construcción de identidad, pues “es una manera de asimilar la cultura y de conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que el niño tiene que aprender a vivir” (Abad & Ruiz, El Juego Simbólico , 2011, pág. 98), por lo que la ausencia de su reflexión sí implica vacíos significativos en el trabajo pedagógico en torno al cuerpo en el aula.

De tal modo esta experiencia, que es teórica y vivencial, convoca a considerar la necesidad de ubicar el cuerpo y el movimiento en el plano de la reflexión pedagógica, en un

sentido de superar las visiones preponderantes en la escuela que instrumentalizan, anulan y sitúan el cuerpo y movimiento en un plano meramente motriz, pues:

El trabajo corporal tiene poca presencia en nuestras escuelas, es un recurso escasamente utilizado y que, cuando lo es, en la mayoría de los casos, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo. Pero el cuerpo no es solo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, de comunicación, de relación y de afecto (Llorca & Vega, 1998, pág. 43).

Desde allí, es importante resaltar la distancia entre crear ambientes para la exploración y el movimiento libre donde los niños y las niñas puedan construir sobre aquello que es de su interés, tomar decisiones sobre su movimiento y con ello, sobre su identidad, y elaborar de esta forma una situación que les es significativa; y, por el contrario, plantear actividades aisladas que se queden en el plano de la habilidad física, donde los niños y las niñas tal vez no encarnen un momento simbólico, pues finalmente pintar sin salirse de la línea, hacer un circuito donde cada movimiento sea guiado por la profesora, o que sus propias manos sean tomadas para generar ese producto que están construyendo en una actividad específica, no develan lo que acontece psíquicamente: no les significa simbólicamente a los niños y las niñas. “Se han creído hacer “vivencias” por el mero hecho de la acción, del movimiento, del desplazamiento y la manipulación de objetos. Pero en realidad, ese tipo de acciones nada tiene que ver con la vivencia cuya dimensión esencial es espontánea y emocional” (Lapierre & Aucouturier, 1983, pág. 62). Lo anterior, entonces, corresponde a acciones sobre el cuerpo guiadas desde el exterior que, en consecuencia, no develan características ni necesidades del mundo psíquico, como si ocurre, en cambio, en el juego y movimiento libre, donde el movimiento tiene una profunda significación, devela la historia individual de cada sujeto a partir de la expresividad motriz, y se concreta en un espacio planeado para su elaboración y posterior reflexión. La preponderancia a la acción del cuerpo ha de tener relación con el mundo psíquico del niño, con sus deseos, sus pulsiones, es decir, un reconocer la inherencia entre cuerpo y mente.

De este modo, la psicomotricidad trasciende la dicotomía psiquis/cuerpo y, en cambio, el movimiento adquiere un carácter profundo y semiótico en tanto que es expresión

del mundo psíquico, a la vez que el cuerpo es el lugar en donde es posible la relación del niño y la niña con el mundo, con los otros y otras, y consigo mismo/a. Al respecto, “la psicomotricidad se centra en conocer al niño a partir de su actividad motriz y desarrolla una práctica pedagógica dirigida a descubrir la infraestructura simbólica que tiene toda acción espontánea” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 21). Esto es, en la psicomotricidad el movimiento contiene una gran riqueza simbólica.

Es a través de las relaciones con el mundo y los otros que el niño y la niña acceden al plano de lo simbólico: a ese código compartido que es la cultura, a esa abstracción que es la lengua y que hace presente lo ausente, a las características que componen su materialidad; es decir, son estas relaciones las que posibilitan el pensamiento y, con ello, la construcción de identidad: la identidad como la forma en que cada sujeto habita el mundo, como el lente interpretativo a partir del cual lee su realidad, la forma en que se enuncia en y desde la cultura.

Es decir, el cuerpo vehiculiza la relación niño/niña – mundo, pues en él exploran, experimentan, comunican y se ponen en relación mediante el movimiento, que se expresa en la exploración del medio, en el juego, en el balbuceo, entre otros; y también en él sienten el afecto, el miedo, la mirada del otro. Por tanto, entender el cuerpo como lugar de reconocimiento, expresión, conocimiento y socialización es un asunto impostergable en la educación inicial, pues es en ese contacto con el mundo y con los otros y otras que el niño y la niña se autoafirman, ya que en ese límite corporal (y por tanto simbólico) entre el yo y el otro se construye la identidad: yo soy en tanto reconozco un no yo en el otro.

De esta forma, es crucial interpelar la segmentación entre cuerpo y mente que ha imperado al interior de la escuela, pues todo lo que ocurre en la mente, que también es cuerpo, ha tenido lugar en los sentidos (por referirme de alguna manera a ese cuerpo más “físico”): “el movimiento es el nacimiento del pensamiento consciente expresado en acto [y] el pensamiento del niño nace a partir del cuerpo que actúa” (Velasco, 2001, pág. 133). De allí la inherencia de su relación.

Por otra parte, fueron los planteamientos de la psicomotricidad los que significaron la base para el pensamiento del asunto del cuerpo en la escuela, pues, si no fuera por el

espacio académico ¿Cómo se cuestionaría el cuerpo? ¿Cómo se da una estructura a esas preguntas? Es así como el E.E Lúdica y Psicomotricidad I fue crucial en el proceso de formación desde el ciclo de fundamentación y sugirió el acompañamiento de la propia vivencia de la ausencia sentida sobre el cuerpo en la escuela, ahora desde el lugar de maestra en formación. De allí la importancia de elementos conceptuales para la reflexión del trabajo pedagógico con el cuerpo.

Por tanto, y entendiendo a la maestra/o como intelectual, la formación en estos asuntos es fundamental en el campo de estudio de la educación inicial, dado que esta tiene que ver con pensar el *objeto-sujeto* infancia, la cual tiene su forma de expresión privilegiada en el cuerpo y sus maneras de desenvolvimiento en el mundo, que tienen que ver con su posibilidad de experiencia, de relación, de habitar la existencia desde lo que es digno. Es decir, reconocer que el cuerpo y el movimiento en la infancia constituyen las principales vías de relación y expresión implica movilizar la mirada de la disciplina del cuerpo al reconocerla como un limitante de la experiencia de la infancia en la existencia en el mundo. Entonces, habitar dignamente de la existencia en el aula requiere, por tanto, tener acceso a estas experiencias corporales que constituyen un lugar de enunciación.

Por otro lado, es la formación la que dota de elementos de reflexión y acción a los y las maestras, por lo que, sin este marco teórico sobre el cuerpo, no hay cuerpo en el aula qué reflexionar o, en su defecto, hay un cuerpo instrumental. De otra manera, los discursos pedagógicos que segmentan el cuerpo y la mente desligándolos uno del otro, y proponiendo el protagonismo de lo que se considera de orden cognitivo, seguirán legitimándose al interior de las aulas, lo que es problemático en tanto que el desarrollo armónico de los niños y las niñas tiene que ver con vivir el cuerpo en globalidad, por lo cual considerarlo en el aula es elemental.

Finalmente, es desde la posibilidad de avizorar el profundo carácter vinculante del cuerpo y el movimiento que, considero, se hace urgente su reflexión en la escuela, pues la infancia, siendo el *objeto-sujeto* de la educación inicial, ha de encontrar en el aula un lugar para la posibilidad del tránsito de su desarrollo. Encontrar, en los planteamientos de la

psicomotricidad, que el cuerpo es fundante de identidad, brinda un horizonte para mirar más allá en el pensamiento del cuerpo dentro de la educación inicial.

5. Objetivos

General:

Elaborar e implementar una propuesta secuenciada de trabajo psicomotor en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional en el nivel de Independientes II, orientada a enriquecer la reflexión sobre el cuerpo y el movimiento, y su relación a la construcción y/o afirmación de la identidad.

Específicos:

- Diseñar ocho ambientes para la vivencia del juego y el movimiento como posibilidad del desarrollo de la experiencia simbólica en el aula del nivel de Independientes II
- Documentar la experiencia con los niños y las niñas de Independientes II a través del registro visual, para desde allí analizar lo que sucede en el cuerpo con respecto al desarrollo simbólico como punto de partida de la configuración de la identidad.
- Contribuir a las elaboraciones del semillero de investigación El Cuerpo y el Movimiento en las Interacciones Pedagógicas en la Educación Infantil a través de la aportación conceptual del documento para dar continuidad a la práctica psicomotriz en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional.

6. Marco teórico

El cuerpo

El cuerpo es y ha sido entendido desde múltiples lugares. En la escuela, ha sido relegado, subordinado y segmentado, contrario a la concepción de cuerpo presente en el trabajo. Por tanto, para situar el cuerpo en este otro lugar, es preciso mencionar cómo se entiende en la escuela actual, qué ocurre en ese cuerpo para que sea considerado profundo y

vinculante, y cómo pensar el cuerpo implica pensar el cuerpo propio, el de la maestra, quien interactúa desde su propia disponibilidad corporal y constituye un sostén, un lugar de seguridad afectiva, emocional y psíquica, que se gesta a través de la semiótica corporal y el trabajo pedagógico de estructuración de este espacio que se piensa el cuerpo en el aula: el espacio de juego.

De esta manera, el objetivo es situar el cuerpo no como un recipiente que contiene lo que se es, ni como únicamente un medio de relación con el mundo; sino, el cuerpo como eso que se es en el mundo, ese lugar donde acontecen las relaciones humanas, ese lugar de encuentro con los otros que dotan de significado la existencia y, por tanto, la percepción del yo y lo que circunda, a saber, la identidad. Esto es, se ubica el cuerpo en unidad, cuya concepción del ser es la del ser global, adjudicando al concepto de cuerpo las dimensiones social, cultural, simbólica. En ese sentido, se podría hacer alusión al concepto de corporeidad, pues este introduce reflexiones ligadas a la concepción de cuerpo que aquí se propone a partir de su consideración como una unidad que supera la idea dualista, como la comprensión del cuerpo como experiencia integral y vivida, mediante la cual el sujeto percibe, siente, se relaciona y construye significado en el mundo.

No obstante, la corporeidad no será un concepto a desarrollar en el presente trabajo. Pues, aunque desde este texto el cuerpo tiene una relación indisociable con la vivencia, con el desarrollo de la persona, de la identidad, es lugar que encarna la cultura, e implícitamente siempre se está tratando la corporeidad en el sentido de la significación vivencial y comunicativa que se le otorga al cuerpo; no es el objetivo del trabajo profundizar en estas características de orden sociológico y fenomenológico propias de la corporeidad, como sí lo es hacer hincapié en que estas relaciones que tiene el cuerpo con el símbolo, la cultura, el otro, y la identidad, han de ser contempladas en la reflexión pedagógica que atañe el aula de educación inicial.

Es decir, es el objetivo mencionar estas dimensiones que tiene el cuerpo para sustentar la necesidad de que su reflexión pedagógica trascienda el planteamiento instrumental y racionalista, y se ubique en relación con la construcción simbólica y, por tanto, de la identidad. Desde lo anterior, el concepto que se usará es cuerpo, haciendo referencia a ese cuerpo que es simbólico y psíquico, del cual no vale hacer tal separación.

Pues finalmente el objetivo del trabajo es sugerir un lugar diferente desde el cual entender el concepto de cuerpo en la reflexión pedagógica.

Finalmente, una última precisión antes de desarrollar el marco teórico corresponde al concepto de aula. Aunque esta palabra suele asociarse al hermetismo “tradicional” de los salones en la escuela, en el presente trabajo se comprende como el espacio donde acontece la acción pedagógica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el aula puede ser la sala de psicomotricidad, el patio de juegos, el salón de clases, o cualquier otro espacio en el que exista una intencionalidad pedagógica, pues no en todas las escuelas existe la sala de psicomotricidad, por ejemplo. Esta comprensión busca descentrar la idea del aula como un espacio físico cerrado y fijo, para entenderla desde una dimensión más simbólica y relacional, ligada al acontecimiento pedagógico más que a un lugar específico. Por ello, a lo largo del trabajo se utilizará el concepto de aula para referirse a aquellos espacios en los que se configuran experiencias de enseñanza, aprendizaje, encuentro y construcción pedagógica: los lugares donde acontece la acción pedagógica de enseñar y aprender.

El cuerpo en la escuela

En el siguiente apartado se abordará la relación cuerpo – escuela en tanto que es ese el lugar en que se enmarca y que, como maestra en formación, convoca este trabajo. El reconocimiento del cuerpo en la escuela tiene que ver con imaginarios culturales y sociales que hallan su razón en corrientes de pensamiento tales como el racionalismo que inscribe el cuerpo en un lugar contrario a la mente, a la razón; lo que a día de hoy se refleja en nuestras escuelas, tanto en las dinámicas como en el currículo, pues no hay un espacio determinante para el cuerpo y el movimiento que los sitúe en un lugar donde se considere la importancia de la vivencia corporal con respecto a la constitución del yo y, por tanto, del pensamiento.

Aunque la investigación pedagógica reciente en la educación de la primera infancia sitúe el cuerpo en su discurso, es común denominador que la escuela lo ubique en un lugar instrumental y de habilidad física, dando preponderancia a aquello que es de orden “cognitivo”. Y si bien, existen los currículos que subordinan el cuerpo a la ausencia de su enunciación, hay otros que lo subordinan a partir de su circunscripción en áreas específicas del currículo, como sucede con la educación física o la educación artística:

El trabajo corporal tiene escasa presencia en el curriculum, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo” (Llorca & Vega, 1998, pág. 26).

Sin desconocer que son áreas importantes, el trabajo pedagógico alrededor del cuerpo no se ha de fragmentar en una o dos materias, pues resulta antagónico a la experiencia humana, que no es fragmentaria y sí holística, integral, y vivenciada en unidad; pues el cuerpo está siempre presente, en todas las enseñanzas, en todos los aprendizajes, pasan por él y en él reposan, por lo que su reflexión ha de superar la fragmentación y ha de tener un lugar en la transversalidad del programa escolar y el currículo:

La mayoría de las reflexiones sobre el cuerpo en la escuela aluden al campo de la educación física y los espacios relacionados con el movimiento y la expresión, tales como la danza y el teatro, entre otros. No se encuentran investigaciones que se pregunten por el lugar que ocupa el cuerpo en la clase de matemáticas, biología o español, confirmando la idea de que este solo existe en la escuela cuando se trata de los pocos espacios que se dedican a trabajar sobre el movimiento (Cabra & Escobar, 2014, pág. 148).

Sumado a lo anterior, el panorama se complejiza cuando aún en estos espacios a los cuales es relegado el cuerpo, cuando se supone han de reflexionar en torno a él, es pensado también desde una concepción instrumental, pues en muchas aulas el arte está mediado por las exigencias de forma de la maestra (asunto que no construye un significado en sí mismo), o asuntos netamente motores:

“La educación en Colombia ha introducido la pregunta por el cuerpo desde una perspectiva muy mecanicista y funcional, y reduce la educación física a la repetición de ciertas técnicas de movimiento y a la práctica de deportes sin ningún componente reflexivo”. (Cabra & Escobar, 2014, pág. 158).

Por otro lado, aunque lo mencionado se refiera a la escuela en primaria o bachillerato, los planteamientos anteriores no le son ajenos a la educación inicial, pues la matemática, la biología o el español son también contenidos de ella. Entonces se logra avizorar, en muchas instituciones, un tratamiento superficial sobre el cuerpo. Un ejemplo

de ello son las narrativas que aluden a la estimulación temprana. El cuerpo se somete a fuerzas que no vienen del interior del deseo del niño y la niña. El niño y la niña como proyecto futuro. Las maestras que toman las manos de sus niños y niñas para que pinten y dibujen la orden de ella misma, o momentos de cuerpo que tienen que ver únicamente con seguir un circuito de movimiento. Lo que no significa que se esté responsabilizando a las maestras de tales acciones, pues se reconoce de forma paralela que estas formas tienen su razón en un imaginario social legado de las tradiciones filosóficas y pedagógicas.

Lo anterior es una acción que obedece a un paradigma que ubica el cuerpo en un plano netamente motor, físico y anatómico, pues estas actividades no apuntan al desarrollo del pensamiento, de la personalidad, a develar el mundo psíquico y a posibilitar el tránsito de las necesidades emocionales y afectivas las cuales tienen lugar en el cuerpo, y en cambio sí se vale de presupuestos que consideran la habilidad corporal como central: un ejemplo que podría traer a colación es el *aprestamiento*, pues manifiesta la necesidad de que el niño y la niña afinen la habilidad del trazo, relegando la dimensión simbólica, expresiva y comunicativa de la escritura, y convirtiendo esa grafía en una actividad impuesta, no significativa, en nombre de hacer una letra “bien hecha”.

Al mismo tiempo, es evidente que existe una constante cohibición del cuerpo de los niños y las niñas que reposa en los miedos adultos: en el adultocentrismo que considera que los valores sociales tienen que ver con que el niño y la niña se queden sentados y quietos, o que impulsa al adulto a anteponerse desde un lugar de autoridad autoritaria. El desconocimiento adulto del cuerpo en su significado profundo resulta en el desconocimiento de la infancia.

Sin embargo, que el imaginario social sobre tales asuntos esté interiorizado en el imaginario social, no es justificación para la no formación de maestras y maestros en el asunto. Esto, ya que la perspectiva prohibicionista sobre el cuerpo resulta inhibiendo la vivencia de este en la escuela. Por ejemplo, ha sido usual en el paso por el ámbito escolar, tanto desde el lugar de alumna como desde el lugar de maestra en formación, evidenciar una ausencia de saber de los niños y las niñas con respecto a su movimiento, un miedo o

desconocimiento que no permite el salto, el giro, el balanceo, el juego con la pelota, la reacción cuando esta se acerca: “Es la negación de toda implicación de la corporeidad en el avance escolar, el cuerpo es una presencia/ausencia, es un fantasma” (Peteti, 2007)

También se evidencia en forma de un miedo a esa implicación corporal de parte de los y las niñas que es transformado en evitación o apatía. Una falta de interés por el descubrimiento de las posibilidades del cuerpo, a partir de un preconceito de carencia sobre el propio cuerpo: “la preconciencia de no poseer las habilidades y destrezas necesarias, por lo cual se evita el compromiso de afrontar experiencias educativas donde deba poner en juego tales capacidades, pues teme no remontar con éxito los retos del currículo” (Peteti, 2007).

Lo anterior fundamenta su preocupación en lo concerniente al desarrollo del pensamiento del niño y la niña, ya que estas frustraciones corporales están estrechamente relacionadas con su desenvolvimiento en las demás áreas de la vida, pues el pensamiento reposa en el cuerpo. De tal forma, es posible vislumbrar que el tratamiento instrumental del cuerpo implica la limitación de las posibilidades de ser y estar, las posibilidades de relación que en su constitución tejen los hilos del mundo. Todo aprendizaje pasa primero por el cuerpo, las sensaciones, las emociones y esas motivaciones intrínsecas necesarias para anclar el nuevo conocimiento a las estructuras cognoscitivas. De allí que la cohibición del cuerpo constituya un asunto problemático, pues el cuerpo es simbólico y ha de ser considerado pedagógicamente como tal:

El cuerpo está al servicio de unas técnicas preestablecidas para lograr, en este caso, la regulación de actitudes no deseadas o en otros casos, aprendizaje de conceptos disciplinares, es decir voces que tienen distintas percepciones, hay diferentes maneras de ser recibidas y comprendidas. Lugares de enunciación que alejan la comprensión del cuerpo como un todo expresivo, como una construcción cultural y sobre todo como el centro de la vida relacional, del aprender y del ser mismo. (Gil M. , 2017, pág. 27).

Es así como vemos a diario en la escuela a niños y niñas con un miedo profundo a la oralidad, una incapacidad para la expresión, y cómo no mencionarlo, niños y niñas que no *saben* jugar, pues incluso el juego ha de tener unos marcos que lo posibiliten, y el no tener un espacio y un tiempo para jugar, no permite en efecto su elaboración y complejización.

Esto es, no jugar el cuerpo y por tanto no jugar la vida, no tener el espacio de interpretarla, lo cual resulta de su pensamiento instrumental y segmentario, que devela a su vez la urgencia de reconstruir el cuerpo discursivamente en la escuela.

Con todo, en la escuela, el movimiento y el juego, en tanto el ser humano como sujeto lúdico, frecuentemente transgrede la norma, abriendo una grieta a la posibilidad en ese lugar que carece de un espacio para el cuerpo, tanto físico, como discursivo. Así, los niños y niñas:

Se hamacan en la silla, se levantan para sacar punta a su lápiz, realizan juegos debajo de los bancos o dejan caer cosas porque esta es la vía por la cual escapan de la quietud, juegan y se mueven a pesar de las instrucciones que lo prohíben. (Gil M. , 2017, pág. 48).

El movimiento y el juego hallan siempre la manera de *ser*; el movimiento halla la manera de *persistir* en lo cotidiano porque en él se constituye la experiencia humana. Además, en la infancia las necesidades corporales tienen que ver con la elaboración y expresión del mundo psíquico, por lo que a su castración surgen simultáneamente formas de resistencia que en el gesto más mínimo reivindican el goce de estar vivos, el placer de la existencia, de moverse y ser cuerpo:

La escuela es aún hoy, un espacio de intercorporeidades, de contacto, de apego y desapego. La escuela es un espacio que contribuye poderosamente a conformar *lo que soy*, para la apropiación de la cultura - aunque sea la cultura de la quietud, de la reproducción, de la resignación. Al mismo tiempo - y desde otra perspectiva - también la escuela puede llegar a ser el lugar para ejercer la insubordinación apasionante de la creación clandestina, a través de los intersticios curriculares. (Peteti, 2007).

Así, otorgar un espacio para el pensamiento del cuerpo en la escuela implica la reconfiguración de múltiples relaciones: maestra – niña, niña – niña, maestra – propio cuerpo, niña – propio cuerpo, sujetos – espacio, sujetos – saber, entre otras; pues la forma en que el cuerpo se desenvuelve en el espacio físico también determina la vivencia, la forma de habitar el mundo, la posibilidad de enunciación, el saberse sujeto. Asimismo, es importante recalcar que:

La reflexión sobre la presencia del cuerpo en la institución escolar, no se puede limitar al cuerpo del niño, porque en la relación educativa está el cuerpo del educador, cuerpo que

habitualmente es intocable y poco utilizado ya que estamos acostumbrados a mediar a través de la palabra con escasa disponibilidad corporal” (Llorca & Vega, 1998, pág. 27).

Pues en esta reorganización de las relaciones que se gestan en el aula, y al ser el cuerpo de la maestra un determinante que, de alguna forma, sostiene las dinámicas del grupo, ha de ser reflexionado en la misma dirección: el cuerpo de las maestras también contiene historias y maneras de ser que los niños y las niñas significan. Es impensable reflexionar el cuerpo de los niños y las niñas si esa reflexión no pasa primero por el cuerpo de la maestra/o. Al mismo tiempo, esta reflexión posibilita una consciencia del cuerpo que tiene que ver con el reconocimiento de ese otro niño/a con quien se habita el aula:

Se pretende una mirada sobre la relación cuerpo y escuela que permita pensar el encuentro con la infancia desde otras lógicas menos dominantes. Conocerla, escucharla, entender sus maneras tan particulares de entenderse y entender su relación en este mundo. Es una relación dialógica, cercana con la infancia. No se puede negar que los tiempos, los espacios, los ritmos, los lenguajes que tiene la escuela determina unas maneras de ser de cada cuerpo, pero si como se afirma a lo largo de las perspectivas que lo han estudiado, el cuerpo no es un mero receptor, un objeto de poder, un emisor de señales participa en doble vía en la construcción de sí mismo y de lo social y cultural (Gil M. , 2017, pág. 53).

Esto es, se devela que el tratamiento del cuerpo en la infancia acerca a la escuela a una forma más humana; lejos de ser una perspectiva a ligera y espontaneista, es todo un posicionamiento epistemológico, pedagógico e incluso político, el formarse para hacer del aula un lugar justo con la episteme propia de la infancia que reposa en sus cuerpos, pues “si el cuerpo construye significaciones determinantes para el ser y estar de una persona, sin lugar a dudas posee un lugar en la educación escolar de la primera infancia” (Gil M. , 2017, pág. 26).

En el cuerpo reposan las maneras de ser de cada niño y niña, así como desde allí se exteriorizan las maneras de habitar la existencia. Por ello, el trabajo con el cuerpo desde el planteamiento del cuerpo global dota de significado el movimiento y lo valora como la forma que el niño y la niña tiene de vincularse con su realidad:

Relatar desde el cuerpo pone la mirada en los estudios de la sensibilidad, del cuerpo, la experiencia y la persona como posibilidades de construcción de conocimiento, en respuesta a los grandes relatos que han uniformado, normalizado y estandarizado las experiencias, las subjetividades, el conocimiento y el cuerpo de quienes habitan en la escuela (Villalba, 2015, pág. 46).

Superar la visión dualista implica reconocer a la persona como un todo y esto a su vez posibilita relaciones corporales y epistemológicas justas dentro y, por qué no, fuera de la escuela. Es así como la perspectiva sobre el cuerpo no es algo neutral o casual y, en cambio, devela un asunto profundo dentro del actuar cotidiano como maestras: cómo se concibe la infancia, la escuela y la educación tienen que ver con posicionamientos pedagógicos, epistemológicos y, por qué no, políticos, donde se reconoce la responsabilidad pedagógica de legar un mundo a la infancia, ensanchar una alfabetización cultural rica en oportunidades de construcción de sujeto en un mundo que puedan habitar, por lo menos en la escuela, desde la dignidad.

El cuerpo como condición de posibilidad del símbolo: desarrollo de la identidad

Ahora bien, al hablar del cuerpo en la escuela, se hizo alusión a su profundidad, pero esta ¿a qué corresponde? El cuerpo en el presente trabajo, dista de la dualidad racionalista, y en cambio es en conjunto con la psiquis, esto es, el cuerpo es global, no segmentario, y allí reposa el vínculo con el mundo. No es el cuerpo como medio a través del cual lo conocemos, pues “no parece conveniente distinguir entre cuerpo simbólico y cuerpo “físico” [ya que] no hay un ser simbólico que pueda distinguirse, abstraerse radicalmente de lo físico” (Vega, 2010, pág. 24).

Así, en el cuerpo se moviliza la experiencia humana, no solo biológica de dormir, comer o caminar; sino también, de simbolizar, comunicar, escuchar y ser escuchados, pertenecer a un grupo y tener un lugar en el mundo, pues “en el mundo de la vida, la principal relación es de intercorporeidad y la percepción de los otros es posible a través del cuerpo y a causa de la condición de corporalidad” (Vega, 2010, pág. 20). De esta manera, siendo el cuerpo el principio de acercamiento al mundo, y el lugar en que reposa la experiencia humana, “el niño se descubrirá a sí mismo y al mundo que lo rodea a partir de

su propia actividad corporal que, al principio, será impulsiva e indiferenciada y, después, poco a poco se irá volviendo más diferenciada e intencional” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 82). Esta es una profunda relación entre aquello que pasa con el cuerpo y el desarrollo del yo, la construcción de la identidad.

Desde lo anterior, innegablemente el cuerpo existe en una dimensión física donde ocurren situaciones que tienen que ver con lo biológico, no obstante, de manera simultánea tienen lugar procesos psíquicos que a su vez tienen que ver con los afectos, la familia y la satisfacción de las necesidades lo cual, aunque ocurra en el plano de lo físico, tiene que ver simultáneamente con procesos de orden simbólico. Al mismo tiempo, el cuerpo nace y se desarrolla en un contexto determinado, sumando a su dimensión psíquica y simbólica, una dimensión cultural, social y, por qué no, política, pues estas instancias condicionan las formas de ser y estar del cuerpo, en tanto que estas, las formas de ser, se configuran bajo los imaginarios sociales, la política pública, las ubicaciones geográficas y económicas, y el resto del entramado macroestructural que nos constituye como sujetos del mundo.

No obstante, si bien en el presente trabajo es crucial reconocer el cuerpo y movimiento como construcción de tal entramado, no es el objeto que convoca específicamente, como sí lo es reconocer las implicaciones del cuerpo en la estructuración de la identidad con respecto de su relación con el desarrollo, entendido aquí como:

Un proceso de diálogo entre el cuerpo, la mente, los otros y la vida afectiva y emocional, en el cual ocurren un sin número de cambios, muchas veces imperceptibles a la vista, que posibilitan la transformación de la persona en aras de la conquista de los lenguajes del mundo circundante [...] Es además un proceso con su propio ritmo, cuya fuerza de movimiento de ninguna manera tiene un sentido lineal ni periódico (Gil M. , 2017, pág. 65).

Así pues, la profundidad del cuerpo reposa en que no se circunscribe a lo físico, mucho menos es indisociable de lo simbólico y, más bien, el cuerpo resulta constituirse simultáneamente entre la sensación física y lo que esta produce en la psiquis, ambas situaciones pertenecientes al orden de lo corporal. A saber, las interacciones y sensaciones físicas: el calor, el aire, el abrazo, la mirada, eso que recorre la piel, la atraviesa y se

inscribe en el pensamiento, haciendo del cuerpo uno que significa tales impresiones, uno que simboliza lo vivido.

De esta manera, aunque el desarrollo no es lineal ni obedece a estándares homogenizados, se reconoce que como humanos existen hitos significativos que marcan el tránsito de unas conquistas a otras, y que van configurando una consciencia del propio cuerpo cuya incidencia radica en la posibilidad de la consciencia del otro, de lo otro, de eso que no se es: en últimas, en la posibilidad de construir la identidad. Así, en un primer momento, el movimiento y las relaciones con el mundo tienen su génesis en la vida intrauterina, en donde la experiencia corporal del feto no se diferencia de la madre, siendo el cuerpo de la madre la primera envoltura que trae consigo informaciones del mundo, informaciones que se amalgaman entre lo que sucede en el mundo físico y el espectro simbólico de la madre, y que el feto va a interiorizar a nivel corporal (Aucouturier, 2004):

Se trata de estímulos tanto internos como externos que llegan a los receptores del feto después de haber sido filtrados y atenuados por los tejidos maternos. El feto se ajustará a ellos escuchando y respondiendo a través del movimiento, lo que ya significa una adaptación al mundo externo” (Aucouturier, 2004, pág. 23).

A su vez, a pesar de que el bebé no hubiese nacido aún, ya tiene una inscripción simbólica en el mundo a partir de su nombre, de las ideas investidas sobre él o ella: la humanización, ese otorgamiento de interlocución al, por ejemplo, la madre dar una interpretación a los movimientos de él o ella en su vientre, de manera que “el bebé está ahí, antes de estarlo, es soñado, imaginado por los padres, es ya un compañero de comunicación, de emociones, de juego, de vida: está seguro en estas condiciones imaginarias y afectivas” (Aucouturier, 2004, pág. 24), lo que es relevante en tanto que es esta situación de humanización la que va a permitir los primeros intercambios, génesis de la comunicación.

Cuando el bebé nace, su *comunicación* es de carácter tónico muscular; comunicación en tanto que la madre lo interpreta en el acto de significar su cuerpo, dota al bebé de calidad de sujeto: “la madre *transforma* a su bebé al responder satisfactoriamente sus necesidades y el bebé transforma a su madre con su disponibilidad para recibir y para

interactuar con ella (Aucouturier, 2004, pág. 29). Así, lo anterior constituye las primeras comunicaciones, situando el cuerpo en un lugar profundamente semiótico.

De manera paralela, estas necesidades resueltas, el impulso satisfecho, es denominado por Aucouturier (2004) como engrama de acción, el cual alude a la integración del placer de ser maternado: alimentado, balanceado, protegido, sostenido. Los engramas de acción son secuencias de acción interiorizadas por los bebés. No alcanzan un grado de representación, y más bien tienen que ver con cómo el bebé ha sentido el placer de la transformación, el placer de la acción de su madre sobre él.

Ahora bien, a partir de los engramas de acción emergen los fantasmas de acción (Aucouturier, 2004), que son la evocación del placer del engrama de acción, por lo que una situación prolongada de *displacer* que surge de la no atención de las necesidades biológicas y la carencia de las transformaciones mutuas entre la figura maternante y el bebé, produce engramas dolorosos que el mismo autor denomina como engramas de inhibición, ya que “constituyen el afecto de *displacer*” (Aucouturier, 2004, pág. 32), a la vez que un coartar la integración de la sensación, que resulta en la dificultad para explorar el mundo en tanto la inseguridad que produjo la insatisfacción prolongada.

De esta forma, los fantasmas de acción tienen que ver con la integración de estas acciones placenteras, de estas transformaciones mutuas, pues en momentos de *displacer* serán evocadas por el mismo bebé, de manera que las necesidades biológicas resueltas se inscriben a su vez en el esbozo más primario de su espectro simbólico, reforzando la idea de que el cuerpo alberga una profundidad semiótica. Asimismo, el bebé actúa de forma imaginaria sobre la no transformación del momento a partir de las previas transformaciones, por lo que, si no ha habido unas secuencias previas de mutua transformación, el bebé no tiene manera de evocar la situación de placer, no tiene un sostén a partir del otro con el cual sostener su yo.

En consecuencia, “las acciones y transformaciones que brinda el medio relacional procura sensaciones placenteras que a su vez proveen estructuras afectivas que le permiten ir unificando cada vez más, las sensaciones corporales” (Gil M. , 2017, pág. 72), es decir, las transformaciones mutuas constituyen la unidad corporal, el sentimiento de ser un

cuerpo, uno vivido, que se diferencia de la madre y de las cosas del mundo, que no es más ese cúmulo de sensaciones dispersas y que, en cambio, es un cuerpo que está envuelto y protegido (Gil M. , 2017), marcando un hito en la individuación, que tiene gran implicancia en la construcción de identidad, en la estructuración de la persona, pues es reconocerse como un algo que se separa de los objetos del mundo.

El niño alcanza la unidad corporal al sentirse cuerpo, al adquirir el movimiento voluntario, al poder reproducir los engramas de acción que se han constituido a partir de haber sido sostenido por otro, tanto física como simbólicamente, “el bebé se toca y se coge las manos, los pies, se siente feliz de estar entero, unificado: se ocupa de sí mismo como sus padres se han ocupado de él” (Aucouturier, 2004, pág. 6). Es de esta forma que la conciencia del propio cuerpo posibilita la unidad corporal, que es “una primera representación que garantiza la continuidad de su existencia” (Aucouturier, 2004, pág. 37), cuerpo y mente como instancias indisociables. A saber, el bebé juega con su propio cuerpo y es esta *experimentación* del mismo, este hallazgo de sus posibilidades, lo que conduce a la construcción del esquema corporal, que es la organización de las sensaciones del cuerpo percibidas del mundo que permiten tener una idea de él en relación con el espacio (Sugrañes & Angel, 2007), de manera que la actividad corporal constituye el “camino a través del cual, cada individuo va construyendo la conciencia de su propia existencia, entendiéndose como cuerpo presente en un espacio, en relación con unos otros y autor de las maneras particulares de comprender su existencia” (Gil M. , 2017, pág. 37).

En ese sentido, la construcción del esquema corporal, que corresponde a una forma de representación del cuerpo en el espacio, y que indica un hito en la construcción de identidad en tanto que la conciencia del cuerpo comprende la conciencia de la existencia en el mundo, se gesta en

“la progresiva concienciación de sus segmentos, a partir de las diversas sensaciones recibidas mediante la relación y comunicación con los demás y con el entorno, y a partir de las múltiples posibilidades de movimiento y de las limitaciones marcadas por el propio espacio en que nos movemos” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 81).

Desde allí, es crucial permitir al niño a la niña la experimentación de su propio cuerpo, pues el movimiento en sí mismo corresponde a un conocimiento, a la vez que lo construye y lo complejiza. Al mismo tiempo, estas informaciones del cuerpo, que se unifican en la constitución del esquema corporal, no son todas iguales y corresponden a tres niveles diferentes: las sensaciones exteroceptivas, que corresponden a las informaciones que reposan en los sentidos; las sensaciones interoceptivas, que corresponden a las generadas en los órganos del cuerpo tales como el hambre o la sed; y las sensaciones propioceptivas, que corresponden a la consciencia de ese cuerpo físico, por ejemplo, a saber dónde están las orejas, saber equilibrarse, entre otras. La integración entre estas es el sustrato del esquema corporal.

Por otra parte, existe el concepto de imagen corporal, que hace referencia no solo a la ubicación en el espacio y a la acción voluntaria de los segmentos del cuerpo, sino también a la percepciones que se tiene de él. Es decir, las significaciones que existen sobre él, y a partir de qué sensaciones, ideas o emociones es concebido: “la imagen corporal se construye de acuerdo con las experiencias que tenemos, a través de los actos y actitudes de los demás” (Grasso, 2006, pág. 29). Es decir, es el uso del cuerpo y/o su ubicación en el espacio, ahora inscrito, no solo en la psiquis (entendiendo que los primeros movimientos voluntarios ya tienen una inscripción cognitiva), sino también en las redes emocionales e interpretativas que se legan en el lugar en que se gesta la bienvenida y que son de carácter cultural, pues “una imagen corporal es siempre, en cierto modo, la suma de las imágenes corporales de la comunidad entera (Grasso, 2006, pág. 30). Esto es, las interpretaciones del mundo y por tanto del propio cuerpo tienen su razón en la intersubjetividad.

Al mismo tiempo, la estructuración del esquema y la imagen corporal constituye a la vez formas de pensamiento del niño y la niña, pues su constitución no se agota en los engramas de acción o fantasmas, sino también en los desarrollos *simbólicos* posteriores. De esta manera, “los primeros pensamientos del niño serán entonces de ausencia o de carencia, porque la plenitud impide el desarrollo de la sensación de tener un yo” (Ruiz & Abad, 2019, pág. 57). Se ha visto con el fantasma de acción, pues es la evocación o el recuerdo de una sensación de bienestar en un momento de displacer. Recuerdo que, sin esa incomodidad, no surge, no se desarrolla.

Ahora bien, en momentos posteriores a la exploración del cuerpo y del mundo a partir de la interpelación de las características del mundo físico, (esto es, el bebé y su manera de jugar tiene que ver con la percepción de tales características, lo que en educación inicial se denomina como exploración del medio), existe otro momento importante en la relación con los objetos y los otros: la experiencia presimbólica. La cual alude a la ejecución de acciones duales cuya razón de ser es la elaboración de la ausencia, que radica en el placer de hacer aparecer aquello que no está, y que en un principio es la figura de la madre: algo parecido al fantasma de acción, pero con cierto mayor grado de conciencia en la relación con los objetos y con los otros.

La acción del niño comienza a enmarcarse en situaciones duales tales como unir – separar, construir – derribar, aparecer – desaparecer, entre otras. El cuerpo vehiculiza la experiencia humana, que está permeada de dualidad. Y es en esa dialéctica que se construye la vida, el vínculo, el símbolo: un vaivén, una tensión y distensión; en el otro se reconoce la diferencia, sustrato de la identidad.

De esta forma “el niño/a pasará a conquistar el mundo exterior, pudiendo entrar y salir de esta relación [de maternaje]. De la calidad de esta experiencia dependerá el desarrollo del mundo simbólico en el niño/a” (Gil M. , 2017, pág. 28). Esto es, las acciones duales tienen que ver con develamientos psíquicos que aluden tanto a la construcción del símbolo, como a la construcción de identidad, pues “el apego se va combinando poco a poco con la distancia para construir la identidad del niño, la diferencia entre el yo y el no yo” (Velasco, 2001, pág. 131), de forma que el desarrollo del símbolo y la identidad se entrelazan en tanto que es la identidad la manera en cómo el mundo es habitado, interpretado, interpelado.

Posteriormente, de forma gradual en tanto el *ejercicio* y posibilidad de este accionar en la dualidad, va a surgir el símbolo propiamente dicho, pues el niño y la niña tendrán una imagen de permanencia de los padres, así como la capacidad de evocar de manera concreta y consciente aquello que no está presente. Lo anterior da paso al hacer como si, a la manipulación del símbolo, a la presencia del objeto en su ausencia, lo que tiene que ver con las bases cognitivas cuyo origen se halla en todo lo relatado con anterioridad, a la vez que

su posibilidad de manipulación incide en su desarrollo posterior, pues si bien el símbolo es un gran hito en el desarrollo psicomotor, este ha de seguir en el plano de la reflexión, por lo que es importante establecer en el aula de clase espacios planeados para su disposición planificada e intencional.

Esto es, el símbolo, como complejización del pensamiento, es determinante en los procesos futuros de conocimiento, pues sin ánimo de escolarizar o fragmentar el saber, es importante reconocer que las áreas de la vida como la matemática, la lengua, el arte, entre otras, son una síntesis de tal abstracción. Así, un claro ejemplo es la lengua, que corresponde a la denominación del mundo a partir las palabras, pues ellas develan un significado que es convencional, cultural. Es decir, las palabras son fonemas o grafos que aluden a los objetos del mundo en tanto su abstracción, y que son intercambiados en la calidad de “colectivo que comparte símbolos y rituales” (Ruiz & Abad, 2019, pág. 97). Y así como ocurre con la lengua, ocurre con los demás procesos, pues:

Pensar es un movimiento del pensamiento, pensar es una acción que no es actuada, y todas las representaciones del niño (lenguaje, dibujo, construcciones, juego simbólico, etc.) son símbolos de la acción que nacen de la acción y de los procesos de transformación anteriores a la capacidad de manejar símbolos (Velasco, 2001, pág. 133).

Es así como lo simbólico refiere a la transformación del mundo en el pensamiento, a la movilización de la posibilidad, del encarnar simbólicamente otro mundo que no es el presente, pero que sin duda es condición para la creación de uno nuevo. Pues, el símbolo se sostiene en la comunidad en tanto tiene que ver con un otro, con una descentración: un otro que desde el nacimiento del bebé le simbolizó el cuerpo, le humanizó, le enseñó el mundo que aprende. Pues el cuerpo ha sido sostenido no solo físicamente sino también emocional, afectiva y comunicativamente, a la vez que ha sido sostenido por una cultura, por una sociedad, por unas condiciones políticas, por unas condiciones de la humanidad que tejen los hilos de la intersubjetividad.

De esta forma, “todo este recorrido el niño lo hace acompañado por la presencia de los adultos que acogen sus producciones, comparten sus emociones y dan sentido a sus acciones” (Arnaiz, Rabadan, & Vives, 2001, pág. 24), de allí que nombrar las acciones del niño, prestar la voz, sea una actuación importante en el aula. En consecuencia, la relación

desarrollo del símbolo – construcción de identidad, ha de ser posible con otro que humanice, y del cual el bebé se pueda diferenciar, en tanto que “aprendemos a ser humanos en un espacio de encuentro, un lugar físico y psíquico de acogida e interpretación que nos vincula con esos otros para siempre” (Ruiz & Abad, 2019, pág. 54).

Por otro lado, las posibilidades de movimiento están estrechamente ligadas a las maneras que disponemos de habitar el mundo, las cuales determinan la experiencia vital, que configura a su vez el desarrollo simbólico y, por tanto, de la identidad. Esto es, el movimiento como lugar de enunciación. Querer investir al mundo de cuerpo al interpelarlo desde la acción, interpellando también el propio cuerpo, genera posibilidades de acción que a su vez posibilita otros tipos de relación con el mundo. Por ejemplo, el bebé de manera inconsciente busca el ajuste postural, que es suelo sobre el que se construye el esquema corporal. Al mismo tiempo, este ajuste que se “practica” a partir del movimiento, permite la verticalización y la marcha: la acomodación de la postura, de la columna, del equilibrio, lo que tiene resonancia más allá de lo físico, y establece una forma, hasta ahora nueva para el bebé, de relación con el mundo que no podría ser posible sin otro que le haya sostenido para luego sostenerse en el espacio:

A partir de este momento el niño es mucho más autónomo y puede moverse en el espacio de una forma más libre, llegando a los objetos a los que antes no tenía acceso [...] El niño se sentirá más activo dentro del mundo de las relaciones humanas, desplazándose hacia las personas con las que se quiera comunicar” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 124).

Se constata que el cuerpo en definitiva es más allá de la perspectiva anatómica, física, biológica, pues ajustes que son de carácter anatómico inciden en lo más profundo de los afectos, de la forma de habitar el mundo. El cuerpo no se queda en lo físico y en cambio:

Participa en el desarrollo, como se acaba de explicitar, no como contenedor o puente, él trasciende la forma, es decir moviliza el pensamiento a través de la acción sobre lo otro, y en él la misma acción denota su estado activo, sus interpretaciones del mundo exterior y las incidencias que esta tiene en la construcción de las estructuras internas. (Gil M. , 2017, pág. 39).

También ello se evidencia en la construcción del esquema y la imagen corporal, pues es la actividad corporal, la posibilidad de moverse y descubrir su cuerpo, lo que le va a permitir generar una idea del mundo y, en la diferenciación con este, de sí mismo.

Es así como en el presente trabajo se supera el paradigma cuerpo – mente, y el cuerpo, atravesado por una cultura, por un otro, por lo político, es lugar de conocimiento en tanto que allí, en las relaciones que teje el cuerpo con el mundo, se construye el símbolo, que es condición de posibilidad de la identidad, y allí reside su profundidad: somos en el mundo en la condición de cuerpo:

El cuerpo como un conjunto donde el todo y las partes establecen un dialogo interno, que a su vez le proporciona una capacidad para construir significados propios, y transitar por la única vía que halla, la comunicación, oportunidad de transformar y ser transformado, de comprender el mundo que le rodea y dialogar con las demandas que este le hará durante toda su vida (Gil M. , 2017, pág. 54).

Es de esta forma que se logra avizorar la multiplicidad de dimensiones de lo humano y que, más allá de estar directamente relacionadas con el cuerpo, han de encontrar su condición de posibilidad en él. Esto es, el cuerpo como globalidad, pues no es per se el cuerpo como envoltura lo que proporciona estas relaciones con las dimensiones humanas, y sí es el cuerpo entendido como el cuerpo biológico, pero también psíquico y simbólico que lleva como impronta las dinámicas del mundo en que nació y creció (la lengua, las tradiciones, pero también los sentimientos de la madre, sus miedos, sus sueños). El cuerpo encarna la cultura y allí reside la identidad.

La psicomotricidad en el aula

La psicomotricidad es un campo de estudio que, a partir del concepto de cuerpo global, entiende a la persona de forma holística, postulando que aquello que ocurre en lo motriz tiene que ver con lo que ocurre en lo cognitivo: de allí que la visión de cuerpo en el presente documento tenga que ver con que las instancias físicas y simbólicas son indisociables. Cada movimiento es entendido como un acontecimiento psíquico: la acción corporal como símbolo que alberga eso que ha sido legado, a los niños y niñas, día a día por padres, cuidadores, y personas que hacen parte de sus interacciones cotidianas. Pues es a

partir de ellas que se configura el símbolo, que corresponde al esquema interpretativo que es determinante en la manera en que es concebida la realidad: la identidad que se construye:

Cuando decimos psicomotricidad, hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juegos, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro. El conjunto de estos fenómenos se sitúa en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción, es decir, en la realización motriz, que es donde se ubica el punto de anclaje de la psicomotricidad (Agnese, y otros, 2000, pág. 17).

A su vez, estas concepciones aterrizan en lo formativo, y en tanto forma de ver la educación y la infancia, se enmarca en unos objetivos que le otorgan el sentido pedagógico, pues “como objetivos básicos de la educación psicomotriz [son] todos los que conducen a desarrollar las capacidades sensitiva, perceptiva, representativa, comunicativa y expresiva, a partir de la interacción activa del cuerpo del niño con su entorno” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 23). De esta manera, es claro que los desarrollos que se gestan dentro del trabajo corporal se inscriben en las distintas dimensiones de la persona: social, cognitiva, afectiva y comunicativa, por lo que a su vez sus aportaciones son múltiples, y al mismo tiempo se enmarcan en contenidos de tres tipos:

Contenidos de tipo psicomotor, que tienen que ver con el conocimiento que el niño y la niña tienen de su cuerpo, tanto en su “utilización”, como en sus posibles relaciones con los objetos y el espacio, asuntos tales como el ajuste postural, y la estructuración del esquema corporal.

Contenidos de tipo mental, que tienen que ver con los procesos que ocurren a nivel psíquico en ese vínculo cuerpo – mundo, asuntos tales como la atención voluntaria, la simbolización, la anticipación, la generalización, y demás facultades que surgen de la comprensión de las relaciones entre los acontecimientos del mundo.

Contenidos de tipo socioafectivo, que tienen que ver con el encuentro con los otros, con todo lo que de allí resulta: el conflicto, el manejo de las emociones, la relación con el par, el intercambio, el acuerdo, la alternancia de turnos, asuntos que tienen que ver con la

autoestima, con sentirse reconocido y amado, o distanciado, reconocer al otro y reconocerse a sí mismo en él o ella.

De esta forma, se enuncian los tipos de contenidos que existen al interior de la psicomotricidad, no como una segmentación entre estos en tanto que pueden surgir de manera simultánea, sino más bien, como la mención de sus características en un objetivo de hacerlos visibles, pues la mayoría de las veces se relaciona el juego libre con un carácter espontaneísta, que resulta limitante en vista de que, en efecto, la psicomotricidad tiene contenidos que han de ser contemplados en la reflexión pedagógicas

A partir del cuerpo y el movimiento, los niños y las niñas elaboran sus vivencias, conocen y tejen los hilos del mundo que son los objetos, los pares, los adultos y el cuerpo propio y, en esta conjugación, interpreta y elabora el mundo en que está inserto, que es relacional: “el niño y la niña organizan poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que se establece con las personas y objetos que le rodean” (Llorca & Vega, 1998, pág. 27). De esta manera, entendiendo la psicomotricidad como un espacio de acogida a las diversas formas de habitar el espacio por parte de los niños y las niñas, se deriva lo siguiente:

Esta capacidad de acogida requiere una formación donde se contemple la observación, la reflexión y la comprensión de las necesidades afectivas y de los comportamientos emocionales de los alumnos/as, fundamentos en los que se sustenta la formación de adultos en práctica psicomotriz. El niño descubrirá en el educador formado en esta práctica un adulto con disponibilidad de escuchar y acoger sus manifestaciones emocionales, aceptándolo, conteniéndolas y haciéndoles evolucionar (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 15).

En consecuencia, el propio cuerpo, el de la maestra, también ha de formarse en la construcción de su rol al interior del paradigma del cuerpo global, este cuerpo que es en unidad con la mente, pues tal disponibilidad corporal se reflexiona, tiene parámetros, se construye: se forma. Esto es, al interior de la práctica psicomotriz el cuerpo de la maestra implica sostén, el cual tiene unas características específicas de cómo ser: cómo entrar al juego del niño, cómo actuar cuando los niños y niñas hagan movimientos “bruscos”, cómo leer la narrativa lúdica, cómo se planean la sesiones en los diferentes momentos y rituales, qué materiales y objetos se proponen, cómo disponerlos, entre otras situaciones que,

evidentemente, no surgen del vacío, y sí de una relación entre los aspectos teóricos y lo que ocurre en los espacios de interacción pedagógica.

Es de esta forma que el enfoque psicomotriz significa a su vez un restablecimiento de las relaciones: la relación con las y los niños, con el espacio aula, con el cuerpo propio, con los pares. Es el reconocimiento de lo humano en el aula, sin con ello querer incurrir a una perspectiva idealizada de la emoción, y sí a la consideración de la actuación corporal del niño, la niña y la propia, como situaciones únicas, simbólicas y relacionales que inscriben y a la vez son muestra de que se tiene un lugar en el mundo. Esto es, dar la apertura en el aula a los afectos que construyen el pensamiento: de allí su importancia. Finalmente, podría resumirse en que “la psicomotricidad ha sido y es un intento de encontrar la globalidad del sujeto” (Agnese, y otros, 2000, pág. 14), pues todos los planteamientos teóricos y metodológicos se elaboran en clave de tal globalidad. Y es allí donde el presente trabajo tiene la intención de situar el juego, en esa unidad global que compone lo humano.

El juego como oportunidad de habitar la existencia

La reconceptualización de *cuerpo* propuesta con anterioridad, que trasciende el paradigma dualista mente – cuerpo, y en cambio lo entiende como lugar de símbolo en tanto encarnación de la cultura, plantea una exigencia pedagógica: que el aula se configure como espacio de lo posible, donde el fin último de la educación inicial constituya la oportunidad de elaborar, construir y complejizar los procesos de simbolización. En ese sentido, el juego se posiciona como lugar fundamental en el desarrollo simbólico en tanto constituye un espacio para el movimiento, condición de la identidad. Por tanto, para la explicación del presente apartado, se hilará el movimiento como afirmación de la existencia y el ambiente de juego, como asuntos contemplados en el abordaje del cuerpo global al interior de la escuela.

El goce de la existencia encarna la musculatura a través de las descargas tónicas que se producen en el cuerpo, producto del placer generado a partir de la acción sobre el mundo: dejar un rastro gráfico, empujar una torre, la mirada de un otro que otorga la bienvenida y sostiene el salto, son signo de la existencia en esta realidad que se habita en

colectivo. El placer de saberse vivo está anclado a la acción, pues es la acción la movilización del pensamiento al investir al mundo de múltiples transformaciones.

Por su parte, estas transformaciones están relacionadas con que la propia existencia tenga un efecto en el mundo. Esto ocurre, por un lado, en el mundo de los afectos cuyas primeras transformaciones, por ejemplo, se producen en la madre a partir de la interpretación que esta otorga a las producciones corporales del bebé como el llanto o la tensión muscular. A partir de los cuidados proporcionados por la madre, el bebé “se da cuenta de que el otro ha cambiado, le ha mirado, ha verbalizado la propia actuación [...] se ha transformado, [y] finaliza la acción porque tiene la prueba del éxito, de la eficacia de la acción” (Ruiz de Velazco, 2001, pág. 133). La cuidadora se transforma al dotar de interlocución al bebé, al mismo tiempo que él es transformado.

Por otro lado, dichas transformaciones ocurren a su vez en el mundo de los objetos, las cuales se gestan en la vinculación del niño y la niña con estos, y producen el encuentro en que los conocen y por tanto comienzan a reconocer las características del mundo, las cuales son físicas, pero también culturales:

Es fundamental que el niño llegue a actuar hasta el máximo de su propia tensión para coger el objeto, llevárselo a la boca, distenderse y actuar sobre el objeto a través de la boca para conocerlo. [...] cuando realiza todo este proceso, el objeto ha sido transformado” (Ruiz de Velazco, 2001, pág. 133).

Así, a partir de estas transformaciones resultantes de la acción voluntaria del cuerpo, el niño y la niña interpelan el mundo circundante, que poco a poco en su experiencia vital irán significando en la medida en que acceden a la cultura. En ese orden de ideas, el movimiento constituye ese acceso al mundo que construye la identidad, por lo que es preciso plantear el aula como lugar que posibilite estas transformaciones, pues son movilización del pensamiento.

En ese sentido, la actividad primordial para la vivencia auténtica de estas transformaciones tiene lugar en el juego, de manera que la oportunidad que tenga el niño y la niña de “jugar a ser él mismo a través del movimiento y la comunicación corporal será la expresión de su omnipotencia al verse transformador del espacio que le rodea y las

personas con las que se relaciona” (Gil M. , 2017, pág. 79). Las transformaciones son verdaderas fundantes de experiencia.

Ahora bien, el acto motor produce tales transformaciones debido a su relación con la psiquis del niño y la niña, lo que implica que su movimiento se enmarca en su vinculación con el placer y el displacer. De esta forma, siendo la relación con la madre la base de los recuerdos de placer, es el movimiento la movilización de los fantasmas de acción, cuyo motor principal se halla en el deseo de bienestar, en una amalgama con los deseos de conocer el mundo circundante. Es decir, el movimiento siempre surge del interior. El cuerpo se mueve porque lo impulsa el deseo más orgánico: el deseo de transformar el espacio, de transformar las angustias, de dar tránsito a la vida cotidiana, de rememorar las sensaciones arcaicas recuerdo del primer lugar físico en el mundo; esto es, el deseo de transformarse a sí mismo.

En ese sentido, la acción corporal infantil contiene una simbología profunda que implica los deseos y las necesidades de transformación de la elaboración del pensamiento; el deseo de participar en el mundo. A su vez, el cuerpo encarna la experiencia en el espacio que constituye el yo, a saber, el movimiento posibilita la construcción del esquema e imagen corporal, que es la información del cuerpo como parte del mundo. Desde allí, el cuerpo busca sensaciones que le acerquen a los límites del espacio para afirmar su presencia en esa materialidad. Así, en esa búsqueda de sensaciones límites de conquista del mismo espacio y del propio cuerpo, hay formas de movimiento esenciales a las que los niños y las niñas acuden para la elaboración de su esquema corporal:

- El caer: “Al caer con placer, el niño muestra a sus padres su seguridad en sí mismo, volviendo al suelo y levantándose solo, para liberarse del suelo, sin su ayuda” (Aucouturier, 2004, pág. 84). La caída como la indagación del límite del espacio.
- El correr: “El placer de correr libera el cuerpo y permite que el niño se aleje de sus padres” (Aucouturier, 2004, pág. 86). El correr como metáfora de la distancia.

- El balancearse: “A menudo el placer del balanceo ocasiona el deseo de regresión, el deseo de ser envuelto por el ritmo y el placer de dejarse llevar por el deseo inconsciente de perderse en el cuerpo de la madre” (Aucouturier, 2004, pág. 86). El balanceo como la dialéctica entre el apego y la distancia, el vaivén que construye identidad.
- El saltar: “Saltando al vacío se pierden los apoyos y las referencias espaciales y, para compensar esta pérdida, el niño pone su cuerpo rígido durante la suspensión” (Aucouturier, 2004, pág. 87). El salto como entregarse a las fuerzas que ejercen sobre el cuerpo, apropiándose del propio cuerpo desde el tono muscular: abandona la superficie, se le pierde, abandonando para perseguirse.
- El girar: “Girar sin parar es un símbolo arcaico del fantasma de acción de girar sobre el eje para encontrar al otro que está en nosotros” (Aucouturier, 2004, pág. 88), El giro como la metáfora de un eje que sigue allí y sostiene, sobre la acción de girar que no es más que la incertidumbre del mundo.

Es por tanto preciso afirmar el vínculo de la configuración de la distancia con la acción corporal, pues resulta en la afirmación del yo propio. Esto es, la simbología tras la acción remite inconscientemente a la relación con el cuerpo de la madre, en un proceso de elaborar su ausencia como preludio y configuración del símbolo, de modo que el niño y la niña acceden a un proceso de distancia y/o descentración que los ubica como sujetos independientes de la madre. Así, por medio de la acción corporal el niño y la niña buscan desafiar las leyes de la existencia, hallar el límite del espacio en el límite del cuerpo, rememorar las sensaciones más arcaicas... Esto es, afirmar su existencia en este mundo cultural, para lo que la acción no debe ser simbólica propiamente dicha para ser profundamente semiótica, pues:

Cualquier acción lleva inherente una manifestación simbólica consciente o inconsciente, ya sea la acción de saltar, disfrazarse o hacer una construcción. La diferencia entre ellas radica en la interpretación que se hace de las mismas, no en su capacidad para expresar una simbología, que

pueda ser más consciente o más elaborada, pero no menos profunda, potente o poderosa” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 165).

Por otro lado, en tanto el juego como lugar de libertad constituye una “creación simbólica para asegurarse una y otra vez frente a las angustias de pérdida que pueden llegar a asumirse integrando la realidad y experimentando el placer de ser uno mismo” (Aucouturier, 2004, pág. 89), y en tanto que lo que nutre el juego es la cotidianidad que habita el niño y la niña, este no equivale a un lugar moral donde está prohibido lo “malo”, pues lo prohibido en la práctica psicomotriz tiene que ver con aquello que supone un riesgo físico, lo que trasciende lo malo o lo bueno culturalmente.

Por lo tanto, en vista de que es la vida una amalgama de sensaciones agradables y desagradables, justas e injustas, el juego debe dar cabida a los miedos culturales, a lo que no agrada, a aquello que es doloroso o que, culturalmente se piensa que no es un “tema de niños”; pues, si la infancia también encarna el dolor del mundo, ¿no es lo mínimo, en la responsabilidad pedagógica, ofrecer un espacio para el tránsito de este? En las sesiones de práctica psicomotriz se pudo avizorar que hay temas recurrentes en los juegos de la infancia que tienen que ver con la muerte, el abandono, el llanto, los vampiros, los monstruos, la sangre.

Al respecto, Aucouturier (2004) usa la denominación de “objeto externo” o “agresor” para referirse a aquellas sensaciones que en principio son “displacenteras” o culturalmente tienen su acepción con relación a lo temido, y se convierten en placenteras a medida que el niño y la niña producen su elaboración simbólica, pues “su identificación con el objeto externo, con el agresor, desdramatiza la situación y le da seguridad. Se trata de un mecanismo inconsciente que garantiza la continuidad de la representación del otro y de sí mismo” (Aucouturier, 2004, pág. 67).

De esta forma, en el juego, identificarse con el agresor y elaborar las ausencias y las angustias, son formas de producir la separación, que no es más que la descentración de la vida fantasmática. Es decir, el juego se moviliza a partir de la vida fantasmática, que alberga las sensaciones que produce habitar en el mundo. De allí que sea crucial la

configuración del espacio de juego al interior de la escuela, pues “jugar con el miedo satisface el niño porque le da la impresión de haber realizado una hazaña, aunque sea con la imaginación” (Aucouturier, 2004, pág. 69). Es así como estos juegos de la muerte, del miedo, de ser perseguido, de agredir y ser agredido, implican una elaboración simbólica que posibilita el trámite de las angustias de pérdida.

Es desde lo anterior que la psicomotricidad ubica la actividad motora como lugar de construcción de identidad, pues “la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea” (Aucouturier, 2004, pág. 130). De allí que el cuerpo pensado en relación con la construcción de identidad inviste de una profundidad semiótica el movimiento en tanto condición de posibilidad del pensamiento, de la lectura de un mundo circundante, pues “no son solo movimientos, hay todo un proceso interno y externo que busca apropiarse del mundo con el derecho que la existencia en él le provee” (Gil M. , 2017, pág. 56).

De tal forma, la elaboración de la vida fantasmática, que encuentra su oportunidad en el juego y el movimiento, posibilita que “el niño progresivamente va[ya] perdiendo la pulsionalidad que sostiene su expresividad motriz, esta disminución se debe al desarrollo de sus capacidades de simbolización, al desarrollo de su identidad y al lenguaje” (Aucouturier, 2004, pág. 133). La conciencia de la existencia se complejiza en significados compartidos a medida que es jugada, y “desde allí darles el espacio para el movimiento es darles la oportunidad de existir” (Gil M. , 2017, pág. 58). De esta manera, el cambio de paradigma introduce una necesidad de pensar el juego como lugar fundamental en la infancia, pues en él existe la:

Oportunidad de expresar la vida fantasmática, y convertirse en la condición de posibilidad para la constitución de la persona entera, única, segura y capaz de conquistar el pensamiento simbólico, clave para acercarse a niveles de razonamiento más complejos de los que depende el aprendizaje. (Gil M. , 2017).

Así, el juego en esta perspectiva se entiende como lugar de complejización del símbolo, el cual es fundante de la identidad en tanto que es este el elemento del cual nos

servimos como humanidad para habitar y significar nuestra propia existencia. Desde allí, ha de ser preocupación de la escuela el generar espacios para la vida fantasmática, pues su gestión posibilita el despliegue del símbolo. Esto es, el juego tiene que ver con poder elaborar, situar y significar las necesidades fantasmáticas, que son motor del movimiento, y en tanto significarlas, han de tener un lugar físico, que a la vez es sostén de ese lugar simbólico, donde se pueden gestar desde la autenticidad de estar vivo y existir en este lugar común que es el mundo.

El ambiente como configuración de un espacio de lo posible

Ahora bien, situar el juego como oportunidad de elaboración de ausencia, tramitación de vivencias, y configuración simbólica, implica pensarse un espacio físico que constituya un sostén de las construcciones lúdicas infantiles. En ese orden de ideas, el juego amalgama lo real con lo posible, en tanto lo real es sustrato de la creación, de la ficción, que no es más que la capacidad de simbolizar, pues la alternancia entre ambos lugares implica una descentración; producir la distancia para generar el acercamiento.

De esta manera, el espacio de juego se configura como una “zona intermedia que existe entre el apoyo que nos ofrece un anclaje firme y la apertura a la posibilidad, pues todo aquello que nutre desde el sustrato, también permite volar alto y llegar lejos” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 21). La vivencia de la separación de la madre es base de los desarrollos posteriores del ser humano, pues la configuración de la experiencia se enmarca en la dialéctica entre el apego y la distancia y, en este caso, entre las raíces de la continuidad y la apertura a lo que se podría ser o hacer del mundo: de allí que el espacio físico deba sostener esa dialéctica.

En consecuencia, la dualidad configura el símbolo, así como también en ella se configura la vida misma, pues “la propia vida [...] es también una transición entre el nacimiento y la muerte” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 78). La experiencia humana tiene su trasegar en el vaivén de lo que es incierto, a partir de lo que está seguro. Se habita una zona intermedia que posibilita la dialéctica que construye sentido: de allí que sea un lugar de lo posible, pues “la zona intermedia permite a los niños concebir la existencia de otros mundos” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 179). De allí la denominación del ambiente como espacio de lo posible.

Así, el espacio de juego trasciende el mundo físico y se posiciona como lugar donde se puede estructurar la experiencia psíquica, un lugar de transición en donde es posible exteriorizar la alegría y los dolores, los impulsos. Un lugar donde es posible otorgarles un significado, pues la pulsión que es jugada poco a poco se organiza en este marco de sentido que es la cultura, y pasa de ser una acción “suelta” producto del impulso, a ser una acción ubicada en el tejido intersubjetivo que es el símbolo. De esta forma, “un contexto configurado para el juego relaciona lo real con lo imaginado, pero no es ni la realidad ni la fantasía, es el lugar del símbolo creado, escenificado y animado por nuestro propio psiquismo” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 169)

Por consiguiente, el espacio de juego se configura bajo unos criterios físicos que dan soporte al relato simbólico de la infancia: de allí que sea un espacio entre lo real y lo posible, entre lo que se es y lo que se podría ser, entre la vida y la “muerte”, entre el yo y el otro. En consecuencia, la configuración de los ambientes no es al azar con lo que se vea “bonito”: el sentido estético del ambiente tiene que ver con su dimensión comunicativa y sensible, pues el objetivo principal de este reposa en su posibilidad de ser simbolizado, y por tanto vivido y habitado.

Ahora bien, entendiendo el espacio de juego como marco de sentido, este ha de ubicarse en un “contexto reconocible a través de referencias que solapan lo real y lo simbólico, ofreciendo al niño una experiencia estética compartida para la expresión de su imaginario simbólico, y la posibilidad de la transformación” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 173). Desde lo anterior, en tanto que el espacio de juego contiene referencias de una realidad habitada conjuntamente, esta toma la forma en el aula de una presentación del mundo, es decir, el ambiente de juego corresponde a poner sobre la mesa de la infancia una parte del mundo que le recibe.

Por tanto, los espacios de juego o *ambientes* en educación inicial “no son contemplados solo en su dimensión física, sino que se consideran esencialmente lugares de expresión del símbolo que albergan los relatos metafóricos del imaginario y la manifestación de la experiencia cultural de la infancia” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 28). Esto es, los ambientes se constituyen a partir de los objetos, los cuales albergan razones culturales que evocan algún hecho de la realidad.

En un ejemplo de lo anterior, un ambiente puede tener en los objetos que lo componen un molinillo que se convierte en guitarra, unas telas que se convierten en la ducha de la casa, una caja que se convierte en un domicilio. Se ve claramente que el acto imaginativo se sirve de los elementos materiales que se disponen, pues “cada objeto narrado es depositario de un patrimonio simbólico que condensa una historia individual o colectiva que es real o imaginaria. Préstamos de la cultura humana para develar cómo un objeto puede oscilar entre su intención funcional y su dimensión estética” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 30). Esto es, el desplazamiento del significado del objeto para su integración en el relato simbólico tiene que ver con lo que el niño y la niña son, en tanto esa resignificación del objeto se sustenta en las construcciones que han hecho del mundo a partir de las experiencias que les ha brindado su existencia.

En ese sentido, el ambiente se compone de los objetos del mundo. Esto es, la condición del espacio como lugar transitorio es configurada a partir de ellos, lo que implica que su selección y disposición no son al azar y en cambio han de contemplarse como metáfora de la cultura. Desde lo anterior, “de la misma manera que las acciones lúdicas de los niños expresan significados, también lo hace la disposición de los lugares de juego y las posibilidades de los objetos que se usan” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 171). Nada es al azar en los ambientes. El espacio físico como lugar profundamente dicente. A su vez los criterios sobre los objetos tienen que ver con asuntos metodológicos como el contexto del grupo de niños y niñas: los momentos de desarrollo, las necesidades corporales, las posibilidades institucionales, los objetivos pedagógicos, entre otras.

Por su parte, el juego es un lugar de lo posible en tanto se produce en un encuentro con el otro y por tanto con uno mismo, encuentro que poco a poco toma la forma de un pacto ficcional al que el niño y la niña recurren para el tránsito simbólico de sus vivencias:

El cambio del plano de realidad al plano fantasmático es frecuente en el niño ya que la alternancia entre los dos planos que se produce en su juego, tanto en lo que se refiere al comportamiento como a su estado tónico y emocional, le permite vivir intensamente todas sus identificaciones proyectivas, acompañadas de emociones muy vivas, que le permitirán entrar con

más placer en el registro simbólico del juego y en la realidad del mundo que le rodea. Se trata pues de un deseo inconsciente de perderse en los fantasmas de acción omnipotentes, para encontrarse de nuevo una y otra vez con su propia identidad (Aucouturier, 2004, pág. 105).

La profundidad del mirarse de frente al mirar al otro y la otra. En esa línea, lo que ocurre en el juego es el despliegue de la identidad, la oportunidad de narrar la existencia, de vivenciar los deseos y los miedos. De esta forma el espacio que permite el desenvolvimiento del cuerpo posibilita a su vez el desenvolvimiento del símbolo, hecho que devela que se es en el mundo en la condición de cuerpo. Así, la

Identidad se construye como relato inacabado y sin final mediante el propio cuerpo que se integra como sujeto – objeto del juego. Se experimenta así la vivencia cognitiva y afectiva de lo transitorio y permanente, de que los otros no desaparecen, aunque no estén presentes y que los vacíos que dejan las ausencias pueden llenarse con nuevas experiencias. (Abad & Ruiz, El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego., 2019, pág. 177).

De tal manera, “el juego sería entonces el lugar ubicuo de esa realidad imaginada en la que el niño tiene la oportunidad de resolver las contradicciones que no sabe aún en la propia realidad, para poder comprenderla de manera paulatina y significativa” (Abad & Ruiz, 2019, pág. 171). De allí que el juego es posibilidad de elaborar la realidad y las vivencias, el dolor y la alegría. El juego como oportunidad de habitar el mundo desde la autenticidad, el develamiento del mundo interno, ese mundo construido y que se construye a partir de que es dejado; es jugado porque es habitado, vivido, y se ha encarnado en la piel, que es cuerpo.

El cuerpo de la maestra como sostén simbólico

Situar el cuerpo con relación a la construcción de identidad en el aula tiene que ver con movilizar creencias, dinámicas y miedos que, como maestras en formación y ejercicio, pero también como seres culturales, se tienen alrededor de él. Hasta ahora, la movilización de esta idea en el plano del pensamiento puede parecer sencilla (parecer porque desplazar o resignificar creencias es un proceso complejo), pero ¿cómo esa perspectiva se aterriza en la

escuela? ¿Desde qué acciones, actitudes o elaboraciones de la maestra se cristaliza en el aula esta perspectiva del cuerpo en relación con la construcción de identidad?

Las maestras, en la práctica psicomotriz, tienen unos marcos de acción en su intervención, cuyas características han sido mencionadas por Aucouturier y corresponden a la “escucha del niño o la niña a través de la empatía tónica, ser símbolo de una ley aseguradora, ser compañero simbólico” (Llorca & Vega, 1998, pág. 37). Desde allí, el reconocimiento del cuerpo global en el aula implica pensar el propio cuerpo, el de la maestra; esto es, posicionarlo en un lugar de riqueza semiótica. Los niños y las niñas encuentran significado en el cuerpo de su maestra, por lo que se debe prestar especial atención a la disposición este, pues es “vivido por el niño y la niña como un lugar de placer y seguridad [...] toma pues un valor preferencial para el niño, pues en él puede vivir la afectividad, la emocionalidad y sus deseos de manera simbólica” (Llorca & Vega, 1998, pág. 34).

En efecto, este sostén que es el cuerpo de la maestra es aspecto fundante de la atmósfera lúdica, y del cual los niños y las niñas disponen de distintas maneras, lo que tiene su razón en los asuntos mencionados anteriormente con respecto a la forma de intervención de la maestra. En primer lugar, la escucha del niño y la niña se da a través de la observación de su expresividad motriz, pero también desde toda una actitud corporal, pues

La actitud de escucha supone para Aucouturier al igual que para Lapierre, una empatía tónica que requiere de un ajuste muy profundo a nivel tónico. Este ajuste profundo hace referencia en primer lugar al contacto corporal; al ajuste recíproco del tono, que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo en el que el tono se convierte en medio de relación y de comunicación (Llorca & Vega, 1998, pág. 38).

De esta manera, la observación de la expresividad motriz se da en clave 1. De reconocer los procesos de los niños y las niñas a partir de su movimiento para así realizar los ajustes y propuestas pedagógicas y 2. De realizar la propia acción corporal en el marco de lo que los niños y las niñas necesiten, esto es, ajustar el propio cuerpo en vista de ofrecer un sostén al niño y a la niña en su juego. De esta forma, el sostén afectivo que ofrece el cuerpo de la maestra se relaciona con proporcionar el reconocimiento a partir de la mirada

que afirma, en los gestos, en las posturas de disponibilidad, en el tono de voz, en el silencio y respeto: no es gratuito que cuando el niño y la niña están haciendo algo que les supone un esfuerzo como un salto o un giro, soliciten la mirada de la maestra: “profe, mírame lo que puedo hacer”.

Allí reposa la afectividad, en que el otro con quien se comparte la realidad sostenga desde su presencia, su mirada, su palabra. Es por tanto que se hace crucial pensar el cuerpo propio, pues en esta apuesta por un reconocimiento en profundidad del cuerpo en la escuela hay una sensibilización a las necesidades afectivas de los niños y las niñas. Pues, muchas veces se desenvuelven en el ambiente de juego con la seguridad que la maestra le proporciona a partir de su disposición y presencia corporal, esto es, gozan del ambiente y su exploración al saberse sostenidos por ese cuerpo que, en asimetría, organiza en el interior del aula la bienvenida al mundo.

Por otro lado, esta disposición que reposa en el cuerpo tiene lugar a su vez en lo simbólico, lo que da paso a la siguiente característica de intervención que corresponde a ser compañero simbólico. Esto es, la maestra tiene el deber de interpretar la narrativa lúdica infantil para sostener y complejizar las construcciones simbólicas, en un encuentro con la infancia que reposa en el pacto ficcional. Si por ejemplo un niño agarra un molinillo de chocolate y dice que es una guitarra, es totalmente contrario a la complicidad de este pacto ficcional decirle que eso es un molinillo, no una guitarra; no hay una contribución al proceso de investir la realidad de nuevos y posibles significados. De forma contraria, si se le apoya en su narrativa simbólica, si se confirma la existencia simbólica de la guitarra, el niño y la niña tendrán el placer de saberse legitimados por la maestra, con quien comparten la mayoría de los días de su cotidianidad. Para su efecto, en el apoyo a la narrativa lúdica de la infancia es necesario:

Comprender que no jugamos con el niño: somos simplemente un compañero simbólico de su juego. El psicomotrista se inscribe en el juego del niño y la niña, no como jugador, sino como agente de un cierto itinerario; simboliza a requerimiento del niño ciertos roles, pero no se deja encerrar en ninguno de ellos. (Llorca & Vega, 1998, pág. 39).

Es siempre necesario tener en cuenta que existe una relación de asimetría, lo que no significa que la maestra esté “por encima” de los y las niñas, y sí que es ella quien tiene una

responsabilidad pedagógica con su grupo. Por tanto, aunque se es sostén lúdico, este acompañamiento de la maestra ha de estar atravesado por procesos de descentración que le permitan tomar distancia cuando sea necesario, marcar límites, y no depositar en el juego proyecciones propias. De esta manera, la maestra:

Ofrece con su cuerpo y su lenguaje una respuesta a las necesidades del niño o la niña, conteniendo sus producciones, y ofreciéndole, además, referencias de la realidad a través de su expresión corporal, de la espacialización de la sala y del lenguaje, actuando como compañero simbólico en un itinerario hacia la maduración y la autonomía (Llorca & Vega, 1998, pág. 38).

De manera que tal acompañamiento tiene lugar en la palabra de aliento, en la sorpresa, en la personificación de algún personaje, en la mirada, en extender la mano, en los gestos; en fin, en todo cuando se puede hacer en el cuerpo, en lo comunicativo.

Al mismo tiempo, en la medida en que existen innumerables formas de habitar la realidad, los niños y las niñas han de gozar de ser autores y autoras de las decisiones con respecto a su movimiento y a su juego, por lo que dependiendo de su “momento evolutivo, de su historia personal, algunos niños y niñas demandarán un contacto más estrecho a nivel corporal mientras que a otros les bastará con una palabra o una mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad” (Llorca & Vega, 1998, pág. 38).

Sumado a lo anterior, la tercera característica de intervención tiene que ver con la maestra como símbolo de la ley aseguradora. En tanto que el juego tiene reglas, marcos de acción y es una situación planeada pedagógicamente, tiene también una estructura que lo posibilita, unos límites que no se han de cruzar para su buen desarrollo, y para salvaguardar la seguridad física y afectiva. Por ello, antes de entrar a la sesión de psicomotricidad, con los niños y las niñas se establecen unas reglas que al inicio de cada sesión se comparten y que, ellos y ellas, poco a poco, van interiorizando. Así,

Tratamos de ser lo que Aucouturier denomina “símbolo de la ley aseguradora” [...] nosotros somos los encargados de hacer que se respete, de recordarla, de contener el juego dentro de unos límites de seguridad, saben que si nos necesitan nosotros estamos allí a su disposición (Llorca & Vega, 1998, pág. 49).

La maestra no debe abstraerse de su figura de autoridad, pues en el aula se hace también presente la tensión, el tener que ceder: el conflicto. Como en cualquier otro lugar. Este a su vez tiene sus formas de mediarlo que, en primera instancia corresponde a dejar que cada niño y cada niña busque la manera de solventar la situación que le acontece, pero que cuando se supera el límite es crucial intervenir. Dar respuesta a todos todo el tiempo, es cohibir al niño y a la niña de la posibilidad de buscar un lugar común con quien esté teniendo el desacuerdo para así contribuir al desarrollo de la dimensión social:

Dentro del dejar hacer el educador ha de fijar los límites de la libertad: no hacer daño al compañero, lo cual no excluye las relaciones agresivas, no destruir el material, etc. Estas prohibiciones marcan el límite entre realidad y juego. El psicomotricista garantiza esta ley, al igual que es garantía de la realidad” (Llorca & Vega, 1998, pág. 33).

A su vez, el cuerpo de la maestra, este cuerpo del que se habla en el presente trabajo, también resulta ser en sí mismo un sostén del ambiente de orden epistemológico en tanto que sostiene el mundo que se presenta a la infancia, es decir, sostiene la acción pedagógica. Esto es, si se habla del ambiente como un rincón de mundo que es puesto en el aula, las decisiones sobre los materiales que lo configuran tienen lugar en la decisión de la maestra que, en su labor, que es intelectual, pragmática y toma decisiones sobre su grupo de niños y niñas.

De tal forma, este sostén que es epistemológico y experiencial, tiene que ver con la selección de objetos, con su disposición y, cómo no, con la elaboración del objetivo pedagógico que acompaña cada sesión, cada ambiente, pues el ambiente de juego siempre tiene un objetivo pedagógico, lo que no significa que se espere algo específico del niño y la niña en su actuación en ese espacio propuesto, y sí que el espacio de juego, de simbolización, ha de constituirse desde planteamientos pedagógicos que argumenten su razón. De este modo, la maestra es a su vez estructuradora del espacio, generadora de la experiencia, pues “la primera intervención [de la maestra] es pues, estructurar la sala mediante materiales que faciliten el placer sensoriomotor, la vivencia afectiva y cognitiva” (Llorca Llinares & Vega Navarro, 1998, pág. 46). Para lo que es necesario reconocer:

La necesidad de que las personas que trabajan con niños tengan la formación necesaria para ponerles en relación con la herencia cultural que les es propia, situándolos en esa zona (también patrimonio lúdico) que no pertenece a su mundo interno ni tampoco al de la realidad compartida (Abad & Ruiz, 2019, pág. 29).

Al mismo tiempo, esta postura sobre el cuerpo que implica un posicionamiento epistemológico conlleva implícita una idea de infancia, de escuela, de educación, de sociedad. Recibir a la niña y el niño en el aula tiene que ver con más allá de abrir los brazos y decirles cariñosamente “hola, buenos días”; tiene que ver con estructurar, con preguntarse desde dónde está ejecutando su acción, desde dónde está entendiendo la infancia, y son estas preguntas las que movilizan la formación, la responsabilidad pedagógica, la cual tiene que ver con brindar, dentro de lo posible, la oportunidad de gozar del placer de la existencia auténtica.

En ese sentido, la maestra interviene e invita desde la propuesta del espacio para el juego y el movimiento, de allí la importancia de la formación, pues ¿desde dónde configura los lugares para el trabajo corporal?

No hacemos ninguna propuesta concreta de juego, sí que proponemos materiales y una determinada distribución del espacio, materiales [...] para darle al niño y a la niña la posibilidad de expresar, a través del juego espontáneo, las diferentes dimensiones corporales, contemplando su globalidad (Arnaiz, Rabadan, & Vives, 2001, pág. 47)

La maestra no guía el juego, solo lo propone desde el ambiente, pero también desde su propio cuerpo, pues guiar desde el exterior es contrario al objetivo del juego libre que es el develamiento del mundo psíquico, la superación de las angustias, y la complejización del símbolo. A saber, el movimiento libre como forma de conocer al niño y la niña, configura a su vez otras relaciones, pues “la disponibilidad corporal, como actitud de escucha. Es una nueva manera de situarse respecto al niño, es tener una actitud de empatía, ser capaz de descentrarse hacia el otro, intentar comprender la historia que nos cuenta la otra persona sin juzgarla” (Llorca & Vega, 1998, pág. 33).

En ese orden de ideas, esta forma de ver el cuerpo tiene implícita una forma de ver la infancia desde el profundo respeto por sus producciones corporales, pero también

contiene una forma de verse a sí misma desde su lugar que es cultural, esto es, también el cuerpo de la maestra encarna la cultura que la recibió. Así, “la reflexión sobre la presencia del cuerpo en la institución escolar, no se puede limitar al cuerpo del niño porque en la relación educativa está el cuerpo del educador, cuerpo que habitualmente es intocable y poco utilizado” (Llorca & Vega, 1998, pág. 27).

En estas otras maneras de relación maestra/o – niña/o, el cuerpo de la maestra se interpela y es un cuerpo respetuoso por las formas de existencia de la infancia. Es así como el cuerpo de la maestra tiene a la vez gran relevancia en la configuración del espacio simbólico de la infancia, no solo porque propone el ambiente, sino porque pone el cuerpo en su labor, lo introduce todo en atención de los afectos, a partir de los cuales los y las niñas tejen los hilos que componen su mundo. La educación tiene un gran componente del orden de lo humano, pues su fin último es dar la bienvenida, legar un mundo, y por tanto es deber otorgar un espacio digno a la posibilidad de la existencia. Para ello:

Las maestras y los maestros somos elementos claves para introducir nuevos cambios en el ámbito educativo. De ahí la necesidad de una formación personal, teórica y práctica que nos posibilite no solo el conocimiento teórico y principios relevantes para la educación y la enseñanza, sino también para inventar, a partir de la práctica, nuevas relaciones con los alumnos y alumnas, así como para construir una nueva situación” (Llorca & Vega, 1998, pág. 51).

Lo que no quiere decir que el trabajo pedagógico no está condicionado por múltiples variantes y, más bien, es necesario concentrarse en la posibilidad. El reconocimiento del cuerpo en el aula tiene todos los componentes hasta ahora expuestos, pero no necesita de todos ellos para poder estar presente en el aula. Una mirada, un gesto, no regañar a los niños y niñas por cómo están sentados son cosas pequeñas, pero profundamente dicientes, vinculantes, que materializan un posicionamiento pedagógico alrededor del cuerpo.

1. MARCO METODOLÓGICO

En vista de que el presente trabajo tiene que ver con la intención de acercarse a la comprensión e interpretación de las relaciones entre el cuerpo y el movimiento, y la construcción de identidad en los niños y niñas, cuyo sustrato se halla en el desarrollo

simbólico; mi interés se inscribe en la implementación de una propuesta de trabajo pedagógico que se elabora en clave de conocer qué ocurre con los niños y las niñas en la interacción con el mundo y los otros, a propósito del cuerpo y a través del juego y movimiento, reconociendo así el carácter situado, individual y a la vez colectivo de las experiencias propuestas.

Para su efecto, la elaboración de los ambientes se gesta a partir de la toma de decisiones sobre la intervención intencional del aula como espacio abierto y polivalente, los objetos de interacción, el material propicio y la cantidad del mismo suficiente para la los niños y las niñas participantes, los momentos de la sesión, la disponibilidad corporal de la maestra mediadora en las interacciones; y, por otro lado, para su reflexión e interpretación se realizar la documentación pedagógica como oportunidad de mirar de frente la práctica pedagógica en un proceso metacognitivo que da paso a la reflexión de lo ocurrido desde la distancia, todo lo anterior con base al recorrido teórico y vivencial en que ha tenido lugar la formación.

Así, el trabajo en el aula requiere de unos marcos teóricos y de acción que estructuren las propuestas con que son abordados los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales han de ser integrales, atendiendo a la amalgama que constituye la formación, o bienvenida, de la infancia, la cual es global y pasa por el cuerpo. De esta manera, “es muy importante incorporar de forma sistemática este tipo de trabajo [*corporal*] en el diseño curricular escolar, dado que su aportación al desarrollo socio-personal, [...] y cognitivo, tal como lo hemos dicho, es muy significativa” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 23). Lo cual no significa sobrevalorar este trabajo por sobre los demás contenidos curriculares y, sí que ha de integrarse en diálogo con ellos por cuanto a través del cuerpo se configura el pensamiento en estas edades.

Por otra parte, la elección del juego como lugar principal para suscitar reflexiones entorno al cuerpo y el movimiento con relación a la construcción simbólica y por tanto de la identidad, tiene que ver con que es allí donde los niños y las niñas hallan lugar para su expresión auténtica, puesto que

Si nos referimos a la etapa de Educación Infantil, el recurso fundamental e indispensable para acceder a la globalidad de la persona, no puede ser otro que el juego. A través del juego el niño y la niña ponen de manifiesto su dimensión corporal, cognitiva y afectivo - social, y es un recurso que se ajusta a las sugerencias metodológicas de la etapa: organizar los aprendizajes de forma globalizada, procurando que sean significativos, enseñanza activa y ajustada a la forma de aprender y a las posibilidades de cada uno de ellos y ellas” (Llorca & Vega, 1998, pág. 43).

Para su efecto, la propuesta se inspira en los planteamientos de la Práctica Psicomotriz, cuya finalidad “es la de aumentar tanto como se pueda, las posibilidades de interacción del niño con su entorno. Favorecer las posibilidades de relación y convivencia de una forma placentera” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 29), por lo que en las planeaciones se propone la disposición de ambientes que invitan a la vivencia de múltiples situaciones, en un sentido de simultaneidad.

Por otro lado, “la educación psicomotriz también es una forma de entender la educación, una pedagogía activa desde un enfoque global del niño y sus problemas y que debe corresponder a las diferentes etapas de desarrollo” (Llorca & Vega, 1998, pág. 24). Esto es, la práctica psicomotriz pone de manifiesto un carácter global y de unidad, que sitúa al niño en otros lugares y a la vez le reconoce en relación con sus momentos de desarrollo.

Sumado a ello, es preciso reconocer que la práctica psicomotriz fluctúa en un doble orden: uno que es universal, donde sus planteamientos, de alguna manera, tienen validez en cualquier parte del mundo, pues las sensaciones arcaicas que el cuerpo busca en el resto de su vida tienen el mismo telón de fondo que corresponde a la vida intrauterina y al posterior recibimiento en el momento posnatal; y otro que es específico y tiene que ver, como toda elaboración pedagógica, con que ha de ser situado en un contexto determinado, por lo que “a estos criterios globales habrá que añadir otros específicos, en función de las características de las actividades: contenidos y objetivos, número de niños participantes” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 47).

En ese sentido, la siguiente es una propuesta inspirada en la filosofía de la práctica psicomotriz: no es la sala de psicomotricidad con el equipamiento tradicional, es el aula viva, viviente, es la escuela, son las condiciones que ella propicia el manto bajo el cual se

estructura la propuesta que sitúa el juego como lugar de vivencia simbólica para los y las niñas, en un sentido de reflexionar el cuerpo y el movimiento al interior del aula.

Contextualización del escenario de práctica

Como se ha mencionado en reiteradas veces, la presente propuesta tuvo lugar en la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, antes llamada Escuela Maternal (por lo que habrá momentos en que en las citas textuales se denomine de esta manera). En la situación problema se menciona que el primer lugar de práctica del proceso formativo fue allí, y que luego de esa enriquecedora experiencia todo se tornó difuso en otros lugares educativos. Esto, ya que en la S.E.I – I.P.N, la enseñanza “se centra en la experiencia, en la vivencia de situaciones que inviten a los niños y niñas a descubrir sus posibilidades psicomotrices, comunicativas, sociales y creativas para garantizar su participación en la comunidad de la que hacen parte” (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 29).

La anterior afirmación posiciona, no solo al niño y niña, sino también, a la maestra, en un lugar diferente al de la preparación para lo escolar, o al aprendizaje de habilidades, que es común denominador en las instituciones de educación inicial. Así, el discurso pedagógico de la S.E.I – I.P.N tiene que ver, más bien, con la participación del niño y la niña en el mundo, lo que “legitima el sujeto niño y niña por quienes son. Sus conquistas, su historia cultural y relacional, su capacidad de tomar decisiones, su voluntad de descubrir” (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 29). En esta misma vía, el trabajo de la maestra es de carácter intelectual, pues es una “profesional de la educación, que cuenta con una formación que le permite comprender las necesidades educativas de los niños y las niñas de estas edades, preocupada por vincularse afectivamente con ellos/as, diseñar e implementar unas acciones intencionadas” (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 30) en el marco del desarrollo. De esta forma, se reconoce que en el trabajo pedagógico de la institución se contempla una visión de la infancia que la ubica en un lugar de profundo respeto hacia sus construcciones, y la posiciona con relación a la cultura en tanto que el niño y la niña son también participantes del mundo.

De forma paralela, las concepciones sobre la infancia y la educación de la institución no son gratuitas y obedecen a unos procesos formativos e investigativos en tanto que

Al ser un escenario social y cultural de educación, nace como proyecto de investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en respuesta a los casos de deserción de estudiantes con hijos menores de cuatro años, atendiendo así uno de sus principios misionales con relación a la garantía de igualdad de oportunidades para la formación (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 17).

Por lo que se posiciona a la vez como lugar donde se consolida un saber pedagógico que se ha tejido en el diálogo de la comunidad educativa. De tal forma, la S.E.I – I.P.N constituye un lugar de práctica pedagógica que ha permitido la movilización del discurso pedagógico que se cristaliza en varios trabajos de investigación.

Por otro lado, la propuesta de la S.E.I – I.P.N, dialoga con el Lineamiento Curricular para la Educación Inicial en el Distrito del 2010 y, en ese sentido, posiciona las actividades rectoras como ejes principales en su acción pedagógica

A través de una serie de experiencias pedagógicas que en el marco de un proyecto inviten a los niños y las niñas a experimentar, reconocer, ensayar, probar, expresarse mediante el arte y el lenguaje, pero también a encontrarse conflictos sociocognitivos, formular hipótesis, hacer inferencias, abstracciones, resolver problemas cotidianos, enfrentarse a sus propias emociones y, por supuesto, construir relaciones saludables entre todos los actores de la comunidad educativa” (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 30).

A su vez, la propuesta de la S.E.I – I.P.N está atravesada transversalmente por la oralidad, el diseño de ambientes y la literatura, siendo la oralidad una conquista fundamental para la construcción de referentes y representaciones simbólicas que configuran el acceso consciente a situaciones comunicativas en tanto sujetos sociales; el diseño de ambientes como los posibles lenguajes que entran a configurar el mundo a través de la creación de significados en el encuentro con los objetos y con los otros; y la literatura como apertura cultural que organiza la experiencia humana en una significación y

resignificación de las experiencias en la mención del mundo de la realidad, y la apertura simbólica a la creación de otros mundos posibles (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024)

Ahora bien, retomando los ambientes, existen tres ambientes que, aunque son transformables, son inmóviles en sus invitaciones, los cuales corresponden a “ambientes de Juego, Cuerpo y Movimiento, Taller de Experimentación, y ambiente de Literatura. La disposición de los objetos, el mobiliario y el espacio dialoga con las relaciones, los significados y las propuestas propias de cada ambiente” (Gil, Hurtado, Lopez, & Silva, 2024, pág. 54). De esta forma, es evidente que el discurso pedagógico se materializa en los diferentes espacios de la institución.

Finalmente, las estrategias pedagógicas que acompañan las propuestas en la escuela maternal son el cesto de los tesoros, el juego heurístico, la asamblea, la hora del cuento... Esto es, se evidencia que la apuesta de la S.E.I – I.P.N tiene que ver con una apertura cultural cuya incidencia se encuentra en la apropiación simbólica del mundo, otorgando un lugar protagonista a la vivencia afectiva y simbólica de la infancia como lugar en que se organiza la experiencia humana y la participación en el mundo.

Conociendo al grupo de los independientes II

La propuesta, por otro lado, tuvo lugar específicamente en el nivel de los niños y niñas de Independientes II, quienes tienen una gran capacidad de simbolización, lo que no implica que en sus cuerpos no han de persistir los impulsos de conquista del espacio y del propio cuerpo, las pulsiones, y en tanto es la repetición de estas acciones lo que posibilita la integración del esquema corporal para una posterior representación, se hace impostergable la posibilidad de estas vivencias: “en relación con la conveniencia el carácter más o menos dirigido de las sesiones de psicomotricidad, opinamos que estas deben ser de diverso tipo” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 34).

Por ello, las sesiones planteadas tienen una estructura que otorga organización al mismo tiempo que permite flexibilidad, pues, aunque tiene momentos que se repiten sin diferencia alguna en forma de rutina como los tres momentos que componen cada sesión, existe siempre un espacio que sorprende, que está dispuesto para la transformación; es el tiempo de la expresividad motriz. Por tanto, no porque ya exista un alto nivel de

simbolización, todos los ambientes elaborados serán de juego simbólico, sin negar que, en cualquier ambiente, en el caso de los Independientes II aparece el símbolo, pues con el símbolo no desaparece la búsqueda de placeres arcaicos, por lo que las propuestas se alternan atendiendo a esta simultaneidad, que da oportunidad a las vivencias simbólicas de los y las niñas.

Los independientes II a su vez tienen unas construcciones significativas de su esquema corporal, así como de la secuencialidad del tiempo, pues en sus juegos es usual que se refieran a su cuerpo y su acomodación o percepción en el espacio. Por ejemplo, es frecuente escuchar oraciones como “tengo que doblar mis rodillas para saltar, profe. Porque si no me duele”, o “¿Me puedes hacer una capa más corta? Es que está muy larga y si me piso, me caigo”. Y también se encuentran situaciones en que los niños y las niñas son conscientes del paso del tiempo, por ejemplo, haciendo en sus dibujos al terminar las sesiones secuencias de movimiento en donde “Este soy yo antes de saltar. Este soy yo ya saltando, y este soy yo ya en el suelo”.

Lo anterior, se relaciona a su vez con que en este momento los niños y las niñas tienen unos dibujos más figurativos que dan cuenta tanto de la percepción de su esquema corporal, como de la percepción del mundo, como de una maduración en su motricidad fina que evidencia no solo la habilidad, sino también la capacidad de realizar la grafía cada vez más significativa.

También, en el momento en que se encuentran, tienen la capacidad de generar un argumento en el juego, así como su narratividad. Incluso se ve en los acuerdos orales que hacen sobre sus juegos: “hagamos que este es el cuarto”, “yo soy el papá y tú eres la hija”, “necesito monedas porque soy un cantante callejero y no tengo donde trabajar”, “Ya es de día, me voy a bañar”. Es decir, en este nivel el relato sobre el juego es rico en construcciones culturales que los niños y las niñas han elaborado y siguen transitando.

La propuesta de trabajo pedagógico: aportes para el pensamiento del cuerpo en el aula

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la propuesta de trabajo pedagógico se da en el marco del semillero el Cuerpo y el Movimiento en las Interacciones Pedagógicas en la

Educación Infantil, la modalidad del presente trabajo de grado corresponde a los Trabajos Articulados con Grupos y Semilleros de Investigación, los cuales “implica[n] el vínculo de un estudiante a un grupo de investigación, por ejemplo, a través de un proyecto avalado por el CIUP, u otras fuentes de financiación externas” (Facultad de Educacion, 2024). De esta manera, la vinculación al semillero se da en forma de práctica y trabajo de grado, en donde la amalgama entre la lectura de referentes teóricos, las reuniones del semillero, la participación en la práctica psicomotriz, las retroalimentaciones entorno a esta, la planificación y estructuración de las sesiones, y la documentación pedagógica, generan un aporte significativo en la interpretación y actuación de la práctica, entendida no solo como el momento en que se interactúa con los niños y las niñas en el aula, sino también, como todo el proceso metacognitivo de la formación que posibilita y da marco a la propuesta pedagógica. Desde allí:

El maestro o maestra se transforma en observador de la expresividad motriz, hace parte de esas relaciones mediadas por el cuerpo, atento a las interacciones de esos primeros años de vida porque conoce lo determinante que resulta para la construcción de la identidad, para ampliar esa capacidad de asombro, ese interés por descubrir, comunicarse o aprender, pues su saber le advierte de la complejidad que llegan a alcanzar y lo dinámicos que llegan a ser (Llorca & Vega, 1998, pág. 36).

De esta manera, y en el recorrido de referencias conceptuales y vivenciales de autores y autoras, pero también de las maestras en ejercicio y en formación, se opta por realizar una propuesta de trabajo pedagógico cuyo objetivo principal reposa en posibilitar vivencias simbólicas, que se gestan a partir del cuerpo y movimiento, acordes con los momentos de desarrollo de los niños y las niñas. Así, la estructura de las sesiones responde a una organización que busca la vivencia corporal y su elaboración simbólica, pues lo elemental del juego es el placer de la vivencia y su aporte la estructuración simbólica de aquello vivido: el acercamiento a la vivencia para la toma de distancia, involucrarse en el largo proceso de la pulsión al pensamiento, la generación de la descentración.

[Las sesiones construidas, una inspiración en la práctica psicomotriz](#)

La práctica psicomotriz, que es base sobre la cual se inspira la elaboración de cada sesión propuesta, se estructura a partir de dos momentos importantes, para los cuales

Aucouturier propone [...] un primer momento centrado sobre el cuerpo y las emociones, donde el material facilitará el desarrollo sensoriomotor y afectivo, y otro centrado sobre lo cognitivo y lo lógico, el espacio de la distanciaci3n (Llorca & Vega, 1998, pág. 39).

Esto es, un espacio del juego, de la vivencia, del goce, de la risa o el enojo. El otro, un espacio de la reflexi3n, de la distancia, de pensar en qu3 pas3 en el cuerpo: ambos, un espacio de encuentro con el otro y, desde all3, consigo mismos. El espacio de juego como lugar de encuentro, entendiendo tambi3n, en el momento de desarrollo de los Independientes II, la palabra como lugar com3n, devela que:

La sala es un espacio para la palabra durante el desarrollo de los juegos y en el momento de la verbalizaci3n en grupo, donde hay una primera toma de distancia de la vivencia imaginaria para acercarla m3s a la realidad (Llorca & Vega, 1998, pág. 49).

As3, la palabra, es transversal en el espacio de juego y tiene lugar tanto en la vivencia y como en la abstracci3n de lo vivido. Por otra parte, el momento de distancia si bien se da a su vez desde la palabra, no se agota all3 y son necesarias formas de simbolizaci3n como el dibujo, la escultura, la plastilina, entre otros materiales que posibiliten la expresi3n gr3fica. Por ejemplo:

El dibujo nos permite observar su maduraci3n grafomotora, el nivel de representaci3n alcanzado, y la significatividad de lo vivido, lo que es capaz de recordar. Una nueva oportunidad de contemplar la globalidad del ni3o (Llorca & Vega, 1998, pág. 50).

La expresi3n gr3fica y pl3stica como lugar de distancia, en tanto producir, o m3s bien, reproducir lo vivido. De esta manera, las sesiones se estructuran en tres momentos, de los que los primeros dos corresponden a la vivencia del espacio, y el tercero a la elaboraci3n de la experiencia vivida en otros lenguajes de representaci3n. A saber:

Ritual de inicio: Es un momento para anticipar a los y las ni3as a lo que viene posterior a ese primer encuentro. Se comparten impresiones acerca de lo que va a pasar. En este momento se reconoce a cada uno, se ayuda a trav3s de diferentes estrategias, a hacer conciencia corporal de la presencia en este espacio, conciencia del aqu3 y el ahora, por ejemplo, a partir de la palabra oral, de la pregunta. A su vez, es un espacio para establecer los acuerdos que van a estructurar el momento de juego. Las reglas que se establecen en

este momento tienen que ver con la seguridad tanto física como afectiva de los y las niñas, el conocimiento de los momentos que componen la sesión y los marcos de acción que tienen los niños. Por ejemplo, cuando comienza el juego, pero también cuando se acaba. Una vez el maestro diga que el tiempo se termina, se debe terminar la acción que se vivencia, a partir del llamado a regresar a un estado de calma y de conciencia sobre sí mismo, en una especie desvestimiento de la carga simbólica de la acción que se ha construido.

Expresividad motriz - simbólica: Es el momento de juego, por lo que tiene lugar la vivencia psicomotriz, la cual “entendemos [como] un tipo de actividad básicamente motriz y sensorial, orientada a la experimentación del propio cuerpo y de sus capacidades, así como el descubrimiento del entorno (los demás, los objetos y materiales, el espacio y el tiempo” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 35). Esto es, es el momento en que el cuerpo es vivido en intensidad.

Ritual de salida: Es el momento de cerrar, para lo cual es necesario convocar a los niños y niñas a acabar el juego, así que son anticipados a su terminación. Para ello, la palabra moviliza el fin, y desde un “niños y niñas, nos quedan cinco minutos para jugar”, se anticipa, lo que es importante en tanto el juego es una elaboración seria e importante, no es un hacer por hacer, por lo que, a través del ritual, comprenden el límite en su sentido estricto. Esto, para entrar en un momento de distanciamiento, una suerte de proceso metacognitivo, pues se toma conciencia de lo vivido: esto es, “el resultado del asentamiento de las emociones y percepciones experimentadas previamente. La interiorización [como] recuerdo, simbolismo, reflexión” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 35). A su vez, esto tiene suma importancia en tanto que favorece que niños y niñas “interioricen las vivencias en una práctica fundamental para su desarrollo y educación integrales y, con toda seguridad, inseparable de un proyecto correcto de educación psicomotriz” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 36), pues, aunque el juego es autotélico, en la práctica psicomotriz el fin último corresponde al tránsito de la pulsión al pensamiento, por lo que es necesaria la amalgama con otros procesos de carácter simbólico como lo son la representación oral o gráfica.

Interacciones abordadas en la propuesta

La propuesta, entonces, radica en la construcción de ambientes de juego en tanto el movimiento como apertura a la experiencia en el mundo. Es decir, es el cuerpo habitando libremente el espacio, pues está diseñado para el develamiento del mundo psíquico, la compensación de las angustias y el tránsito a la complejización del símbolo: la dimensión semiótica del movimiento. Estas situaciones, entonces, corresponden a “acciones facilitadoras de la vivencia” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 94). A saber, la vivencia simbólica en el caso de los Independientes II. Asimismo, en el libro La Psicomotricidad en la Escuela: una Práctica Preventiva y Educativa (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001), las autoras, luego de hablar de los parámetros espaciales de la práctica psicomotriz tales como ofrecer la seguridad en el orden de la disposición de los objetos, que el espacio sea amplio y que el material sea suficiente, se refieren a las situaciones de placer sensoriomotor que denominan como “la vivencia psicomotriz por excelencia que se facilita en la primera parte de la sesión”, para lo que mencionan las actividades (así lo denominan ellas) que pueden tener lugar en dicho momento. En ese sentido, exponen cuatro tipos de actividades, entre las que están: las actividades de seguridad profunda y maternaje, las actividades de contrastes, las actividades sensoriomotrices y las actividades de juego simbólico y de roles.

Para el efecto del presente escrito, no obstante, la categoría de *actividad* no se retoma, pues se considera más bien que, más que *actividades*, estos ejes descritos proponen, a partir de los materiales, formas de vinculación con el espacio: formas de interacción, por lo que, en vez de *actividades*, estos momentos se denominarán *interacciones*. Por otra parte, aunque las autoras no precisan que sean excluyentes entre sí, en el presente trabajo se considera la necesidad de explicitar que, en efecto, y después de compartir varias sesiones con los niños y las niñas de Independientes II antes de estructurar la propuesta, estas interacciones se dieron de manera simultánea. Es decir, fue habitual ver en sus juegos el manejo del símbolo, pero también la búsqueda de sensaciones límites del cuerpo, y a su vez, la búsqueda de la contención.

Por otro lado, la no inclusión de ambientes para el juego presimbólico o, como denominan las autoras, de las actividades de contraste, tiene que ver con que, aunque se

evidenciaron acciones presimbólicas, estas fueron menos frecuentes en relación con otras como las simbólicas o las de placer sensoriomotriz. Además, se considera que ambientes como los de aseguración profunda, permiten estas acciones de carácter dual. De esta forma, en tanto que la elaboración del trabajo corporal ha de ser en función del momento de desarrollo en que se encuentra el grupo tanto en sus individualidades como en su colectividad, y que un fundamento de la práctica psicomotriz es proporcionar a los niños y las niñas experiencias variadas, se decide proponer ambientes que inviten a tres tipos de interacción:

Interacciones de aseguración profunda: La génesis del movimiento está en el vientre de la madre, en la contención que brinda la placenta, pero también en esos primeros balanceos, esos primeros arrullos, esas primeras miradas. A su vez, al cuerpo, que guarda en lo profundo de su memoria esas sensaciones, busca repetirlas, por lo que es crucial posibilitar espacios que permitan “vivir al niño/a experiencias que evocan el recuerdo de las vivencias producidas por aquellas situaciones en las que el niño/a se ha sentido sostenido y contenido los primeros meses de vida” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 95).

Al respecto, tales vivencias quedan inscritas en el inconsciente y desde el mismo son buscadas en, por y a través del cuerpo. De forma paralela, estas sensaciones tienen su importancia en su carácter fundante, puesto que por medio de ellas “se lleva a cabo todo un trabajo sobre las emociones internas a través del tono muscular propio y del otro, que actúan como el entramado que sustenta las emociones, las sensaciones, el movimiento y la relación con el exterior” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 95). Esto es, esa envoltura que es física se inscribe en el cuerpo para ser psíquica, afectiva, de orden relacional, simbólica. Así, los movimientos a los que se invita desde el espacio tienen que ver con “situaciones de contención, sostenimiento, balanceos, equilibrios y desequilibrios, movimientos primarios en la horizontalidad” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 95), entre otros. Para su efecto, la disposición de ambientes en la sala de cuerpo y movimiento de la S.E.I fueron los siguientes:



Figura 1 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 30 de octubre del 2025



Figura 2 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 4 de noviembre del 2025



Figura 3 - Sesión de aseguración profunda en el nivel de Independientes II del 18 de noviembre del 2025.

Interacciones de placer sensoriomotriz: Las sensaciones, aunque pasan todas por el cuerpo, no develan las mismas vivencias. Así, diferente a las anteriores que tienen que ver con la contención, las acciones enmarcadas en las situaciones sensoriomotrices evocan más bien las posibilidades corporales, la conquista y límite del espacio, el dominio de estos, la movilización de la emoción, la afirmación del yo; pues “mediante las actividades

sensoriomotrices el niño/a vive, esencialmente, el placer del movimiento a través de la actividad motriz espontánea, lo que potencia el conocimiento de la imagen corporal y de la identidad, así como la formación del esquema corporal” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 96). Esto es, la experimentación de un cuerpo que se elabora cada día más a través de las vivencias, lo que da cuenta de sus múltiples posibilidades con respecto al espacio: “la sensoriomotricidad se constituye en la plataforma hacia la consciencia de un cuerpo real, con unas competencias funcionales e instrumentales, y también con unos límites y unas carencias” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 96). Retomando esto último, es importante resaltar las carencias, ya que, en la formación del esquema corporal, se elabora a su vez la imagen del espacio, y del cuerpo ubicado en él, por lo que se va creando una consciencia de límite, de eso que el cuerpo no puede, de lo que le resulta peligroso; el conocimiento del cuerpo entonces también resulta en el cuidado de uno mismo y de los y las demás.

Por ejemplo, hay niños y niñas que les cuesta un poco más medir estos límites, y su juego se torna en una interacción más turbulenta y de contacto fuerte para consigo y sus pares. De allí que elaborar las carencias es también fundamental, y no se hace de otra manera que experimentando el cuerpo en el espacio. De esta manera, es importante posibilitar vivencias que sean turbulentas en un espacio seguro, pues, por ejemplo: “la presencia de un suelo blando y confortable constituye una invitación a la caída. La presencia de un espacio vacío donde haya sitio para caer sin riesgo de golpearse [...] invitará, igualmente, a estas producciones” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 99). Así, es crucial elaborar situaciones donde el niño y la niña puedan experimentar sensaciones límite, pues “esta integración [la elaboración del esquema corporal] adquirida desde una dinámica de placer, no se alcanza por medio de un aprendizaje consciente, sino a partir de la riqueza de las expresiones y vivencias motrices que tiene el niño/a” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 97). Ahora bien, respecto a lo anterior, los ambientes propuestos fueron los siguientes:



Figura 4 - Sesión de placer sensoriomotriz con el nivel de independientes II el 6 de noviembre del 2025



Figura 5 - Sesión de placer sensoriomotriz con el nivel de independientes II el 11 de noviembre del 2025

Interacciones de juego simbólico: La sensación trasciende cuando se simboliza bajo el entramado de significados compartidos a través de la lengua y la cultura; no es que la sensación no tenga un significado psíquico en sí misma, es que el manejo del símbolo por parte de los niños y las niñas ya muestra un acercamiento más consciente a este, un acercamiento más consciente a las abstracciones que culturalmente se le han legado, a la resignificación de los objetos del mundo. Los niños y las niñas, a partir de un pacto ficcional del cual son conscientes (cuya no consciencia o confusión de la vida real con la fantasía es problemática), invisten de significado acciones y objetos para el desarrollo de su narrativa lúdica. A la vez, tal investimento no es gratuito, y tiene que ver con el contexto familiar, social, escolar, cultural y, en tiempos actuales, mediático, en que habitan los niños y las niñas, pues en estos espacios se halla el sustrato de su imaginario simbólico. Esto es,

el niño y la niña por medio del juego simbólico elaboran sus vivencias, las imitan, las transforman, pues en el *como si* otro mundo es posible.

El juego simbólico es la síntesis más explícita de la cultura, pues es una situación en donde el niño/a incorpora “el mundo exterior por la imitación que hacen de situaciones y personajes, así como una gran oportunidad de establecer relaciones: socialización. A través del juego simbólico, el niño/a también expresa su emoción y su vida fantasmática más profunda” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 101). Esto es, elabora también sus angustias, sus miedos, lo prohibido: “el juego simbólico también tiene una función compensatoria y/o sublimatoria que permite vivir experiencias imposibles en la vida real” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 102), por lo que, cuando un niño, por ejemplo, está jugando a la muerte, no es deber mutilar ese impulso de vivirla, y sí lo es entender que, en el juego, en tanto síntesis de la vida misma, son necesarias elaboraciones displacenteras de temor, susto, tristeza, pues la vida es la dialéctica de la dicotomía, y estas situaciones de tensión han de ser vividas y transitadas en un ambiente segurizante. Así, para el efecto de generar este tipo de juego, se dispusieron los siguientes ambientes:



Figura 6- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 5 de noviembre del 2025



Figura 7- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 6 de noviembre del 2025



Figura 8- Sesión de juego simbólico con el nivel de Independientes II el 14 de noviembre del 2025

Para finalizar, quisiera resaltar el carácter integral que se inscribe dentro de la práctica psicomotriz, pues “considerar la expresividad motriz del niño/a, el carácter global en el que se desarrolla, y la correlación existente entre los tres componentes de su personalidad – estructura motriz, cognitiva y afectiva - fundamenta este modelo de intervención psicomotriz” (Arnaiz, Rabadan , & Vives, 2001, pág. 98). De allí, la importancia del trabajo corporal en la primera infancia: en una perspectiva de educación donde se da la bienvenida, se ha de respetar y tener en cuenta las comunicaciones de los y las niñas y sus ritmos que mayormente reposan en sus cuerpos. Desde allí que la formación en el significado del movimiento sea impostergable.

En este sentido, es necesario precisar que la propuesta de trabajo pedagógico se entiende como una organización intencionada y progresiva de situaciones pedagógicas que, articuladas entre sí, posibilitan la construcción de experiencias significativas en los niños y las niñas. Y en este caso, la acción es invitada o propuesta desde la disposición y los materiales del ambiente, pues “el espacio facilita un marco físico a la vivencia afectiva y

cognitiva que comporta cualquier acción, y ayuda ubicarla en el recuerdo” (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 41). Esto es, ofrecer en este mundo físico la posibilidad de tejido en un mundo simbólico, pues el último se apoya en el primero. El ambiente, entonces, es una invitación como se muestra en apartados anteriores.

De esta forma, la organización del espacio también consta de unos principios que atienden a un orden procedimental y posibilitan la construcción de su sentido:

Criterios globales:

- Facilitar la percepción del espacio, mediante una buena distribución, a fin de asegurar la orientación y la seguridad afectiva de los niños y las niñas.
- Velar por que haya suficiente amplitud de espacio y accesibilidad entre zonas, para favorecer los desplazamientos autónomos del alumnado, las interacciones y la comunicación.
- Garantizar la adecuación de medidas y practicabilidad de las instalaciones, para beneficiar el aprendizaje postural y motor. (Sugrañes & Angel, 2007, pág. 47).

Así, la organización del espacio físico no constituye un lugar de improvisación, y sí de flexibilidad. Es importante mirar esta organización desde un lente estético; pero no estético desde lo que se ve bonito únicamente (porque en efecto es una consideración), sino también lo estético como lo sensible, lo que tiene un significado. Por ejemplo, un espacio muy cargado de materiales que no tienen relación entre sí, posiblemente agote las construcciones simbólicas de los niños y las niñas. O puede que los materiales y su disposición no agoten esta facultad en un sentido estricto, pero es posible que tampoco la amplíe, lo que de entrada contradice un objetivo en el paradigma en que se ubica este trabajo, pues, se trata de otorgar elementos para la complejización del juego del niño y la niña, posibilitarlo, acompañarlo, elaborarlo.

Estructura general de la propuesta de intervención

En el sentido de lo planteado hasta aquí, las planeaciones elaboradas para la estructura de la propuesta de trabajo pedagógico alrededor del cuerpo fueron las siguientes:

Número de sesión	Fecha de realización	Objetivo	Diseño de ambiente
Sesión #1	30 de octubre	Evocar vivencias de envolvimiento, balanceo y arrastre como acciones remitentes a la memoria corporal del momento pre y posnatal. Esto, en tanto fundante de la afectividad y, por tanto, de la identidad. (Aseguración profunda).	
Sesión #2	4 de noviembre	Generar el encuentro desde el nicho, como envoltorio físico, y también simbólico, en un sentido de evocar sensaciones de contención. (Aseguración profunda).	

Sesió n #3	5 de noviembre	Generar un encuentro con el símbolo a partir de la disposición de material desestructurado, en un sentido de otorgar la posibilidad de significar el material propuesto. (Juego simbólico).	
Sesió n #4	6 de noviembre	Evocar vivencias de salto y vacío, en un sentido de habitar el vértigo, la ausencia y el límite, en la búsqueda de la conquista del espacio. (Sensoriomotriz).	
Sesió n #5	7 de noviembre	Evocar la situación cotidiana de la cocina como lugar de encuentro en la vida diaria, mediante el juego simbólico como	

		representación del legado cultural. (Juego simbólico).	
Sesión #6	11 de noviembre	Evocar vivencias de salto y vacío, en un sentido de habitar el vértigo, la ausencia y el límite, en la búsqueda de la conquista del espacio. (Sensomotriz).	
Sesión #7	14 de noviembre	Elaborar un ambiente de juego simbólico en un sentido de evocar la familia y sus roles, como lugar cotidiano. (Juego simbólico)	
Sesión #8	18 de noviembre	Elaborar un ambiente de juego en un sentido de evocar la vivencia primigenia de la envoltura corporal	

		para afianzar el sentimiento de seguridad. (Aseguración profunda)	
--	--	--	--

Análisis de la experiencia: Documentar escenarios para la vivencia del cuerpo y el movimiento

La documentación pedagógica, la cual constituye el modo en que se hará la interpretación y análisis de lo que sucede en los encuentros, mediante el acto de resguardar y significar la memoria de lo vivido en las sesiones de psicomotricidad, construye y moviliza la reflexión pedagógica: de allí su valor. Así, cabe mencionar que la documentación pedagógica es:

Un relato que comprende el registro de lo que ha sucedido en una situación educativa, apoyado en anotaciones, imágenes, videos, audios y en su interpretación individual y colectiva. Relato en el que, según Hoyuelos (2006), se da una cierta distancia del trabajo realizado, se establecen relaciones creativas y coherentes entre los ideales teóricos y la práctica educativa, entre nuestra declaración de principios y nuestro actuar. (Barandica & Martin, 2016, pág. 184).

En consecuencia, se puede evidenciar que la documentación pedagógica, más allá de ser una presentación o un instrumento de recolección de datos, implica mirar de frente las acciones tanto de los y las niñas en clave de caracterizar y reflexionar sobre su proceso, como las acciones propias, en clave de realizar un ejercicio metacognitivo sobre la propia práctica.

Un ejemplo de la importancia del registro se halla en la propia vivencia, cuando al ver los videos de las sesiones elaboradas, se llega al cuestionamiento de diferentes acciones, y se piensa el porqué de haber hecho las cosas de tal manera, junto con la manera en que pudieron haber sido ser hechas. Esto es, a veces se cree que se es consciente del accionar pedagógico, pero realmente en las sesiones, las maestras, tanto en ejercicio como en formación, tienen tantas cosas en la cabeza, que el lugar de la reflexión de la acción

propia no es justamente allí. Es decir, si bien sí hay cosas que se piensan durante las sesiones, para su reflexión rigurosa es necesario distanciarse, mirar desde afuera, y es allí donde la documentación tiene resonancia, pues esta es “considerada un relato de autoreflexividad que puede convertirse en fuente de debate y análisis crítico” (Barandica & Martin, 2016, pág. 184).

Al mismo tiempo, también tiene el valor de significar, en diálogo con lo teórico, la vivencia. Esto es, detenerse a ver lo que pasó a la luz de los planteamientos, pues permite un enriquecimiento de la misma experiencia, en clave de ajustarla cada vez más. No obstante, es crucial focalizar la mirada, pues, también desde la misma práctica, se comprende que no se puede abarcar todo e incluso, pretender hacerlo, es un despropósito. Lo es en tanto que la focalización ha de tener que ver con los objetivos planteados, de forma que al querer abarcar todo, estos objetivos iniciales se desdibujan.

Lo anterior no quiere decir que la observación en la documentación ha de circunscribirse a los objetivos, pues en ocasiones estos no ocurren como se plantean, sin embargo, sí es importante enfocarse en unos asuntos delimitados, pues “para documentar se requiere hacer una selección, se observa y se registra aquello en lo que se quiere profundizar, usando diferentes formatos. No es posible documentar todo lo que sucede” (Barandica & Martin, 2016, pág. 186).

De igual manera, la observación en clave de la reflexión pedagógica, componente fundamental de la documentación, también es producto de la formación, ya que observar no es ver; es interpretar, y las interpretaciones de este orden se gestan en unos marcos específicos que las posibilitan. Es decir, a partir de los elementos que otorga la formación, se construye un lente interpretativo que da lugar y cuerpo a la reflexión y significación de la vivencia en la sesión. Así, aquello que se observa devela a su vez el marco desde el que es leído el mundo y, por tanto, las posturas asumidas frente a él. En relación con esto:

La documentación, se fundamenta en concepciones epistemológicas que plantean que lo documentado es una representación directa de la realidad, de aquello que el niño hace; por esto cuando se documenta, se construye con ellos su vida, se confrontan las concepciones propias de la

realidad y de la infancia promoviendo la reflexión y nuevas interpretaciones del quehacer pedagógico (Barandica & Martin, 2016, pág. 186).

Considerando lo anterior, la forma en que observamos exterioriza imaginarios y creencias propias respecto de la infancia y, por qué no, de la educación, pues corresponden al marco desde el cual la propia acción pedagógica es planeada e interpretada. Asimismo, la mencionada, que a su vez está condicionada por asuntos estructurales, está simultáneamente cargada de las concepciones individuales de cada maestra, por lo que gestar una reflexión en torno al cuerpo y movimiento donde se sitúe en relación con la construcción de identidad, devela no solo una cuestión metodológica dentro del aula, sino también una postura epistemológica y pedagógica entorno a la infancia.

Lo anterior, puesto que la práctica psicomotriz a su vez corresponde a una manera de ver al niño y la niña, de interpretar su acción en el mundo, de reconocer el valor y significado de esa acción, de sensibilizarse con sus lenguajes que en principio se gestan en el cuerpo para pasar a la voz, y que, aun teniendo lugar en la voz, no dejan de habitar el cuerpo.

Lo anterior tiene que ver con una posición pedagógica que se inscribe, por qué no, en una postura crítica que sitúa la infancia en un lugar de profundo respeto, pues tener en cuenta el contenido simbólico de su expresividad motriz, implica el reconocimiento de que estas formas de expresión tienen consigo un bagaje cultural, un conocimiento del mundo, una interpretación, y corresponden a las maneras de conocer de la infancia. Los niños y las niñas se relacionan con el espacio, lo cuestionan, lo transforman, y entenderlo da cuenta de un interés genuino por su desarrollo, pues a partir de la significación que se le da a su movimiento, se entiende el valor de su accionar, así como el de su presencia en el mundo: pensar pedagógicamente el cuerpo es generar una apertura a la voz infantil, a su reconocimiento.

Para su efecto, se realizaron documentaciones pedagógicas que incluyeron varias sesiones cuyo criterio de agrupación reposa en sus objetivos; por ejemplo, hay tres sesiones donde el objetivo es proponer sensaciones relacionadas con la aseguración profunda, por

tanto, hay una documentación para tal eje. Y siendo estos ejes 1) la aseguración profunda, 2) las actividades sensoriomotrices y 3) el juego simbólico, las documentaciones productos son tres. Es así en un objetivo de amenizar la comprensión del análisis, pues existen en el repertorio de lo sucedido en las sesiones varias acciones cuya mención reiterada daría la impresión de volver sobre la misma idea. Finalmente, el develamiento del sentido de la propuesta se halla en que no es solo metodológica de organizar sesiones en ambientes de juego, sino también conceptual de ubicar el cuerpo en otros lugares diferentes a los de su instrumentalización.

7. Análisis

Reflexión interpretativa de los encuentros. Memoria de las sesiones: documentaciones pedagógicas

En consecuencia con lo hasta aquí expresado, y en tanto que la forma de recolectar los gestos infantiles que develan la relación entre el cuerpo y el movimiento y la construcción/afirmación de identidad es la documentación pedagógica, el presente apartado contiene el análisis de las sesiones, a través de la documentación, en clave de observar qué ocurrió con el cuerpo y la identidad de los y las niñas de Independientes II durante estas, así como las reflexiones suscitadas desde allí.

De otra manera, es preciso aclarar que, aunque el juego tiene tipologías, no implica que se den de forma fragmentada. Por el contrario, el desarrollo y sus momentos siempre están manifestándose de manera simultánea, en el sentido del cuerpo global. A saber, existen objetivos y expectativas sobre lo que van a hacer los y las niñas en el aula con los materiales propuestos, lo cual no significa que deban hacer aquello que se planeó en específico, y sí que estas actividades que en su grueso corresponden a unos objetivos, pueden contener otras manifestaciones como las simbólicas en una sesión de aseguración profunda, lo que no desdibuja el objetivo principal.

Esto es, la categorización elaborada sobre las documentaciones tiene el criterio en sus objetivos, y no en los hallazgos que allí se gestan, pues los Independientes II al tener un grado de simbolización significativo, se sirven frecuentemente del símbolo para la construcción de su juego. Por tanto, claro que habrá manifestaciones simbólicas en

experiencias sensoriomotrices o de aseguración profunda, así como habrá sensaciones sensoriomotrices en el juego simbólico, no obstante, no es convertir las categorías en un lugar donde todo vale, y sí es reconocer que estos procesos se pueden gestar en simultáneo. Reitero que la agrupación de sesiones por unidades de análisis tiene que ver con sus objetivos pedagógicos.

Este apartado, por su contenido alto de imágenes y secuencias, ha sido elaborado en diapositivas, las cuales se encuentran adjuntas al final del documento. No obstante, no corresponde a los anexos: corresponden al análisis propiamente dicho que, por cuestiones del formato, se ubican al final de documento. De esta manera, las unidades de análisis se sustentan en el tipo de interacciones a que invitó cada a ambiente.

Unidad de análisis 1: Actividades de Aseguración Profunda

Ver adjunto

Los juegos de aseguración profunda como la seguridad de esa raíz que sostiene, que son los cuidados de quienes quieren y humanizan al niño o niña; el sentirse acunado, tranquilo, y seguro, va a ser constitutivo del placer de la incertidumbre, de lo que es incierto, pero cuyo cimiento se sustenta en la certeza.

Unidad de análisis 2: Actividades para el Placer Sensoriomotor

Ver adjunto

La certeza construye un aventurarse. Sobre la certeza que se construye, reposa la exploración del mundo desconocido, el enfrentarse al miedo, el conocer el cuerpo un poco más para saber caer, trepar, girar, tensar el cuerpo al máximo, distenderlo, en fin, tener un mayor dominio de él, habitar sus límites.

Unidad de análisis 3: Actividades para el Juego Simbólico

Ver adjunto

La aventura del pacto ficcional reposa en la vivencia simbólica que, aunque hasta aquí tiene presencia en los juegos de los y las niñas en tanto el movimiento es simbólico, este juego es simbólico, no porque haya simbología en su acción, sino porque el niño y la niña ya conscientemente se sirven del símbolo para la construcción de su juego. Así, esta

utilización consciente del símbolo muestra la agencia psíquica de abstraer la realidad y convertirla en otra, una deseada, o no.

Finalmente, las documentaciones permitieron el ajuste de la propia actuación a partir de interrogantes por aquello que se dijo: muchas veces esta figura de maestra en formación fue invasiva con el juego de la infancia, al principio en las primeras sesiones se notó mucho, y a partir de tal análisis, en las últimas sesiones la intervención, aunque siempre fue muy dialógica con el juego de los niños y las niñas, ya se posicionaba desde otros lugares menos intrusivos. También, se puede observar que los dos ambientes de las interacciones sensoriomotrices tienen varias similitudes, lo que tiene su razón en que en la primera sesión de esta interacción los niños y las niñas presentaron un gran placer en la caída y, en general, en los movimientos que permitieron la seguridad de la colchoneta en el suelo. Desde allí, valía la pena repetir, de alguna manera, esta sesión. De esta forma, se hace evidente que a partir de las reflexiones suscitadas de la vivencia de las sesiones se van estructurando tanto las siguientes sesiones como la disposición del propio cuerpo.

2. Conclusiones: reflexiones pedagógicas suscitadas del trabajo realizado

Para la escritura del siguiente apartado también me serviré de la primera persona, en tanto que fue un proceso sentido en el cuerpo propio, en lo emocional, en lo visceral. De esta manera, la elaboración del presente trabajo me deja emocionada de seguir este camino, que es una postura pedagógica. Posicionarse crítica y reflexivamente frente al cuerpo y el movimiento de los y las niñas tiene que ver con reconocerles en su autenticidad, en su ser sujeto, en su epistemología. Somos humanos en nuestra condición de encontrarnos en lugares comunes tales como el cotidiano, la cultura, la lengua, la escuela. Pues es en el encuentro con el otro que tiene sentido nuestro nombre y nuestras palabras. Y es por tanto deber de la escuela estructurar este lugar de encuentro que es el juego, pues es lugar de posibilidad y anclaje, la dialéctica entre plantar los pies como raíces y avizorar allá a lo lejos de la cordillera azul; hallarse en la seguridad de la continuidad de los afectos, para izar la mirada a lo que es posible.

Así, el reconocimiento del cuerpo desde su relación con la construcción de identidad al interior de los espacios educativos para la primera infancia trasciende una estrategia o

metodología y significa toda una reconceptualización en las formas de entender el lugar del cuerpo en la escuela, pues implica una comprensión de la infancia que la sitúa en un lugar de respeto por sus producciones y momentos, por sus formas de habitar la existencia, y por las comunicaciones que reposan en sus cuerpos:

Es primordial el lugar que tiene la comunicación dentro de esta propuesta que privilegia el cuerpo, la relación con cada uno pone en otro ámbito las interacciones dentro de la escuela, pues el otro (adulto o niño) pasa de ser una figura un tanto abstracta, capaz de seguir o dar instrucciones en la lógica del control, a procurar el encuentro, el dialogo y el contacto con unas personalidades diferentes que se expresan a través del movimiento y que no van hacia un objetivo, simplemente están existiendo, encontrando sus caminos. (Gil M. , 2017, pág. 51).

De esta manera, la educación no como algo neutral, sino también como un lugar habitado por cuerpos que configuran sus significados, debe velar por hacer de la bienvenida de la infancia una digna, que en medida de lo posible otorgue al niño a la niña la posibilidad de gozar de su acción en el mundo, elaborar sus miedos y fantasías, actuar auténticamente, compartir el significado de la existencia con otros y otras, y ampliar su conocimiento del mundo; para la construcción de su identidad. Así:

Desde esta mirada el observar un aula, independientemente de las edades de los niños, implica un respeto por aquello que el niño está haciendo, porque lo que hace, tiene una intención, conlleva un proceso que involucra el cuerpo, la cognición, las emociones, la comunicación, en fin, involucra las dimensiones del ser humano. De allí la insistencia en ver el cuerpo en relación indisoluble con todo lo que compone al hombre. (Gil M. , 2017, pág. 57).

Esto es, en tanto que somos en el mundo en nuestra condición de cuerpo, el movimiento es un lugar de enunciación que ha de ser dignificado y defendido en la escuela desde el ejercicio profesional en la medida de lo posible. Es decir, reconozco que el ejercicio en las aulas es uno condicionante, demandante de resultados, pero a su vez reconozco que el escape puede habitar la sutileza. Digo, si por ejemplo sé que mi mirada le significa sostén a un niño, entonces mi mirada la pienso en el plano pedagógico y en esa sutileza puedo estar sosteniendo un relato, una sensación... Asimismo,

Esta propuesta ve en la escuela la oportunidad para desarrollarse, para aprender a expresarse, no desconoce las lógicas propias de los ambientes escolares, tampoco las refuerza, sólo invita a la reflexión de los tiempos que dentro de estos ambientes se vivencian, invita a pensarse en una escuela que privilegie el cuerpo dentro de sus propósitos comunicacionales, ofrece también la oportunidad de pensarse en el desarrollo desde otras perspectivas, pues no tiene una mirada predeterminada de lo que el niño tiene que llegar a ser, intenta relacionarse con el niño desde el cuerpo y para que el cuerpo pueda brindar las bases indispensables para la maduración de cada quien respetando su persona. (Gil M. , 2017, pág. 52)

Es así como pensar el cuerpo en el aula desde su condición indisociable con la mente y por tanto con aquello que es de orden “cognitivo”, implica proponer desde el espacio pero también desde las mismas maneras de ser, situaciones que inviten a los y las niñas al goce y la reflexión de ser ellos y ellas mismas; implica dar la apertura al tránsito de la existencia como posicionamiento pedagógico, y en tanto la escuela como lugar de bienvenida al mundo, es responsabilidad pedagógica generar oportunidades que los y las acerquen a habitar el mundo, en nuestro caso, el aula, con dignidad.

Entender el cuerpo como unidad es entenderlo como condición de posibilidad del desarrollo, incluso, de la cultura. Porque es la cultura el acumulado de la humanidad, y esa es una abstracción que no se lograría sin pensamiento. Cuando hablo del pensamiento me refiero a lo simbólico, a la capacidad que existe en la mente de abstraer la realidad, y ese desarrollo simbólico acontece en el cuerpo a partir de los afectos de la humanización y la bienvenida a la cultura. Por tanto y en clave de, también concluyo que el cuerpo debe estas dimensiones múltiples a que es un lugar de encuentro: en el cuerpo y por él me encuentro con el mundo, con los y las otras, y por tanto conmigo. A partir de mi cuerpo, que también soy yo, me humanizan y me legan los signos y los códigos de la cultura. La existencia no es posible sin otro. No es posible sostenerse a uno mismo sin haber sido sostenido.

De otra forma, el entendimiento del cuerpo desde este lugar hace la experiencia escolar una más justa, pues “en el placer del movimiento se produce la síntesis entre cuerpo, emoción y pensamiento. La escuela debe preservar a ultranza ese impulso natural del niño: negarlo es crear una disociación con la vida misma” (Kappelmayer, M. 2002, p.128). (Kappelmayer, sf, pág. 458). El cuerpo desde esta perspectiva sitúa al movimiento

como lugar de enunciación, por lo que, en el aula, el niño y la niña han de encontrar un lugar para la expresión y afirmación de su yo auténtico. Con ello tampoco quisiera decir que hay que enfocarse solo en actividades de movimiento, pues “encerrarse en la comunicación no verbal, sería un error porque toda la función simbólica sólo puede desarrollarse en el registro del lenguaje” (Agnese, y otros, 2000, pág. 16). Enfocarse en el cuerpo también implica enfocarse en el trabajo cognitivo.

El cuerpo también es racional, y en esta perspectiva dejan de tener sentido varias dicotomías que existen en nuestros imaginarios: teoría – práctica, mente – cuerpo, emocional – racional... Esto, en un sentido de que lo “emocional”, los afectos, son la condición de posibilidad de la abstracción del símbolo, que en últimas es aquello que llamamos “racional”, pues la actuación del cuerpo en lo cotidiano es una amalgama entre lo emocional y lo racional. Por otro lado, lo teórico, en ese sentido, es vivencial también, porque la lectura teórica le atraviesa a uno el cuerpo, el pensamiento, la perspectiva, y eso es totalmente vivencial.

Dar apertura a esta forma del cuerpo es abrir los ojos a nuevos significados, descentrar el significante de la palabra y situarlo también en el gesto, en el movimiento, en el cuerpo que revela un lugar desde el cual nos enunciamos dentro del marco de una cultura:

Nuestra actitud frente al cuerpo refleja la actitud que elegimos respecto de nuestra realidad. De esa manera podremos oscilar entre su condena, su denuncia, considerarlo como cortina, fachada, obstáculo, prisión y muerte, exaltación y apología, instrumento de goce y creación, fuente de belleza y espejo de nuestras relaciones sociales cotidianas. (Agnese, y otros, 2000, pág. 17).

El pensamiento del cuerpo y la posición que se tenga sobre él es, en un sentido amplio, la posición que se tiene sobre la vida misma. El pensamiento del cuerpo en el aula implica pensarse una misma su cuerpo, tomar, o más bien retomar esa conciencia que hace mucho nos hicieron abandonar. Por otra parte, fuera de que por el cuerpo pasa toda la experiencia de nuestra vida, el permitir el movimiento y la creación desde allí como maestras y maestros, tiene su incidencia en las posibilidades simbólicas que se gestan. Esto es, porque la capacidad simbólica, creativa, implica el poder de imaginar más allá de la

realidad. Implica poder imaginar que otro mundo es posible. De allí que sea un planteamiento urgente y, como he venido insistiendo, que trasciende la metodología y, en cambio, configura formas de habitar la escuela, tanto como niño y niña, como maestra y maestro.

Por otro lado, el aporte formativo de la realización de este trabajo tuvo su incidencia en el conocimiento de cómo este cuerpo se configura como elemental en la experiencia humana: antes tenía concepciones sobre su importancia, pero desconocía el andamiaje de carácter psicológico que contiene. Ahora, existen en mis horizontes conceptuales las bases para argumentar cómo la constitución del pensamiento atraviesa el cuerpo y reposa en él. A su vez, la lectura sobre la psicomotricidad me ofreció un marco de acción que puede tener lugar, en cualquier parte del mundo. Los criterios, la forma de organizar los espacios, los tiempos, el conocimiento de las sensaciones arcaicas, la disposición de los materiales son elementos claves de los cuales puedo equiparme en cualquier aula del mundo, reconociendo a la vez que, como se vio a lo largo del trabajo, estos planteamientos generales han de ser contemplado en el marco contextual de cada grupo de niños y niñas.

A su vez, el presente escrito devela la estrecha relación entre las concepciones que tiene la maestra y su actuación pedagógica y, en vista de que este trabajo se inscribe en la Línea de Investigación Creencias y Pensamiento del Profesor en Educación Infantil, considero que el aporte generado se gesta en términos de que proporciona unas informaciones iniciales para el pensamiento del cuerpo. Esto es

las acciones y las decisiones de clase de los profesores vienen dadas por sus percepciones y creencias, ya que ellos reaccionan menos ante la realidad objetiva que ante las percepciones de esta. Así, el modo en el que los profesores conciben lo que es cierto está en función de lo que ellos creen que es cierto. (Fandiño, Duran, & Pulido, 2018, pág. 34).

Por lo que el paso inicial para dicha reconceptualización del cuerpo tiene que ver con la movilización de creencias frente a él. De esta manera, el observar otras formas de ser de ese cuerpo, implica la ampliación de los marcos de acción.

Finalmente, quisiera cerrar con esta cita: “el yo es una metáfora del cuerpo individuado” (Aucouturier, 2022, pág. 40). Pues se me hace que sintetiza todo el planteamiento del anterior escrito. La identidad, como la entiendo aquí, es la amalgama de significados que se han tejido en la cultura, por lo que ese yo que soy hoy, no es más que todas las significaciones culturales en que mi cuerpo han reposado a la vez que lo han significado al habitar conjuntamente la existencia. Este cuerpo, que sé que es mío en tanto salida del estado de fusión, es el que me genera el sentimiento del yo, de habitar el espacio, de habitar la mirada de los y las demás. Es mi cuerpo, que tiene dimensión física pero también simbólica, el que me indica de mi existencia, y ahí se constituye mi yo, que es metáfora de esa individuación: metáfora en tanto que los significados, la cultura, son simbólicas. El cuerpo como lugar de encuentro con un mundo cultural, me confiere la alegría de saberme habitando el mundo junto a la gente que amo y me ama.

8. Anexos

Anexo I: Planeaciones

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL SECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL FORMATO DE PROYECCIÓN SESIONES CON INDEPENDIENTES II	
MAESTRA EN FORMACIÓN N: Maria José Franco	Fechas: 30 de octubre y 4, 5, 6, 7, 11, 14, 18 de noviembre.
OBJETIVO GENERAL: • Proporcionar, a los niños y niñas, un espacio para la utilización y elaboración del símbolo a través del juego y el movimiento, en un sentido de permitir la expresión su mundo psíquico como la reafirmación de su identidad.	

• Posibilitar a los niños y niñas, mediante el juego y el espacio de juego como metáfora de mundo, las múltiples manifestaciones de su expresividad motriz y, con ello, de su mundo psíquico.				
OBJETIVOS DE ENSEÑANZA: • Posibilitar múltiples vivencias corporales a partir del movimiento libre para la constitución y reafirmación del esquema corporal. • Facilitar, a los niños y las niñas, un espacio para vivir su “sí mismo”, a partir de su expresividad motriz y, con esta, a partir de su creatividad y comunicación. • Incentivar, a partir del juego simbólico, la vinculación con los otros y otras por medio de ese espacio intersubjetivo que se crea en el compartir de significados, esto es, en el símbolo.				
FECHAS	30 de oct	4 de nov	5 de nov	6 de nov
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	Evocar vivencias de envolvimiento, balanceo y arrastre como acciones remitentes a la memoria corporal del momento pre y	Generar el encuentro desde el nicho, como envoltorio físico, y también simbólico, en un sentido de evocar sensaciones de contención. (Aseguración profunda).	Generar un encuentro con el símbolo a partir de la disposición de material desestructurado, en un sentido de otorgar la posibilidad de significar el material propuesto. (Juego simbólico).	Evocar vivencias de salto y vacío, en un sentido de habitar el vértigo, la ausencia y el límite, en la búsqueda de la conquista del espacio. (Sensorio motriz).

	posnatal. Esto, en tanto fundante de la afectividad y, por tanto, de la identidad. (Aseguración profunda).			
MOMENTOS DE LA SESIÓN	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y niñas serán anticipados al espacio de juego por medio de la muestra de una tela grande. A partir de la misma, se iniciará un	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y niñas serán anticipados al espacio de juego por medio de la muestra de una tela y una caja. A partir de la misma, se iniciará un diálogo entorno a “¿qué podríamos hacer con ella?” También, la maestra traerá a colación juegos o acciones que tuvieron lugar	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio de la palabra, por lo que la mediación oral de la maestra será importante y tendrá enunciados descriptivos acerca del espacio construido para	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio de la palabra, por lo que la mediación oral de la maestra será importante y tendrá enunciados descriptivos acerca del espacio construido para jugar,

	diálogo entorno a “¿qué podríamos hacer con ella?” Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el	sesiones anteriores (en este caso el juego del papá y la hija, las toallas de sudor de los acróbatas, los escudos, y los teléfonos). Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas,	jugar, acompañado de algunas acciones posibles. Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas, de que habrá una	acompañado de algunas acciones posibles. Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con
--	---	---	---	---

espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificado s, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de	de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso, a los niños y niñas, al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del	cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es	la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco
--	--	--	---

anticiparlo s y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervenci ón será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboracio nes lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser	juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para ayudarles a ubicarse corporalmente en la posterior actividad. Así, esta es, generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la maestra en formación, como las enunciadas por ellos y ellas mismas. Lo anterior, con el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en pensamiento.	recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá les reunirá en un espacio de diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la maestra en formación, como las enunciadas por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en	minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para que los niños y las niñas se sienten, para posteriormente generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la maestra en formación, como las enunciadas por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en pensamiento. Posterior al
---	---	--	---

	invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para ayudarles a ubicarse corporalmente en la posterior actividad. Así, esta	Posterior al intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar una figura en limpiapipas que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.	pensamiento. Posterior al intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar un dibujo con marcadores y tableros que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.	intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar un dibujo con lápices de colores, que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.
--	---	--	--	---

	es, generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la maestra en formación, como las enunciadas por ellos y ellas			
DESCRIPCIÓN DE AMBIENTES	<i>El presente ambiente estará compuesto de la</i>	<i>El presente ambiente estará compuesto de la siguiente manera:</i>	<i>El presente ambiente estará compuesto de la siguiente manera:</i>	<i>El presente ambiente estará compuesto de la siguiente manera:</i>

	siguiente manera: En primer lugar, habrá telas dispuestas verticalmente en simulación donde los niños y las niñas sientan la tela sobre su cuerpo en un objetivo de sensación de contención. A su vez, habrá telas grandes dispuestas en el suelo en forma de espiral en una invitación	Desde el techo (o, en su defecto, desde las mesas) habrá una tela grande en la mitad del espacio cual juego de la casita, en un sentido de evocar este espacio cotidiano. A su alrededor, casi bordeando la tela, habrá cajas pequeñas con esponjas en su interior. Esto, porque quisiera ver si ellos, a partir de un material previamente usado, continúan estas elaboraciones o, más bien, las renuevan. Sé que tal vez no es la triada, pero también quisiera proponer las telas pequeñas, ya que la vez pasada jugaron	El límite del espacio será dado por un triángulo marcado por cinta de enmascaras. En sus vértices habrá dispuestas cajas organizadas de manera vertical una sobre otra, donde la última caja que es la más pequeña contine pelotas en su interior. Las cajas, porque son un material presto a múltiples significaciones, un material abierto a lo simbólico. A su vez, las pelotas fueron puestas en un sentido de invitar a la	En el costado del espacio de juego, ubicado a lo ancho, estará la estructura de madera del espacio de Cuerpo y Movimiento, a partir de la cual se hará la invitación del encuentro con ese vacío que se proporcionará a partir del salto. La estructura, a su vez, estará sobre una capa de colchonetas que cumplen la función de resguardar el cuerpo físico. Por último, se dispondrán cojines en la mitad del espacio con su respectiva distancia para el
--	---	--	--	---

	al centro. Por otro lado, habrá una última tela que estará bien sujeta de la ventana: esa tela en un primer momento estará dispuesta como una especie de rampa (sostenida por la ventana y cayendo al piso en diagonal), en un objetivo de que, en algún momento de la sesión, se puedan	a que estaban doblando ropa, (acción que se presenta, mayormente, en la casa). Así, las cajas irían sobre los trapos y dentro de las cajas irían las esponjas.	fluidez, a la relación.	salto, en un sentido de recibir al niño, de que se sienta seguro en la acción turbulenta.
--	--	---	--------------------------------	--

	balancear allí los y las niñas con ayuda de la maestra; es decir, la razón de que está bien sujeta a la ventana es para que la maestra sujete el otro extremo, formando una especie de hamaca. Ahora bien, la decisión sobre las solas telas se encuentra en que con ellas se			
--	--	--	--	--

	puede llevar a cabo los objetivos de la sesión, además de pensar en el vacío como posibilidad del símbolo.			
MATERIALES		- na tela grande - elas pequeñas - ajas pequeñas - sponjas	-Cajas - Cinta - Pelotas	- Estructura de madera - Cojines
FECHAS	7 de nov	11 de nov	14 de nov	18 de nov
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	Evocar la situación	Evocar vivencias de salto y vacío, en un	Elaborar un ambiente de juego simbólico	Elaborar un ambiente de juego en un

	cotidiana de la cocina como lugar de encuentro en la vida diaria, mediante el juego simbólico como representación del legado cultural (Juego simbólico)	sentido de habitar el vértigo, la ausencia y el límite, en la búsqueda de la conquista del espacio. (Sensomotriz).	en un sentido de evocar la familia y sus roles, como lugar cotidiano. (Juego simbólico)	sentido de evocar la vivencia primigenia de la envoltura corporal para afianzar el sentimiento de seguridad. (Aseguración profunda)
MOMENTOS DE LA SESIÓN	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio la palabra, por lo que la mediación oral de la maestra será importante y tendrá enunciados	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio de la palabra, por lo que la mediación oral de la maestra será	Ritual de Inicio: En este momento, los niños y las niñas serán anticipados al espacio por medio de la palabra, por lo que la mediación oral de la maestra será importante y

de la muestra de los materiales que componen el espacio de juego. Así, se tomará uno o dos de estos materiales , se les mostrará a los niños y niñas y se mediarán con preguntas como ¿Qué es esto? ¿Para qué sirve? ¿qué podríamos hacer con esto? Posterior mente,	descriptivos acerca del espacio construido, luego se traerá a colación acciones de la sesión pasada de salto a partir de la muestra de fotos de ellos y ellas mismas, para al final movilizar la acción desde un ¿será que esta vez podemos saltar mucho más alto? Las fotos fueron seleccionadas en tanto que mostraban secuencias de salto o acciones de carácter sensoriomotriz. Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no	importante y tendrá enunciados descriptivos acerca del espacio construido para jugar, acompañado de algunas acciones posibles. Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, arañar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales	tendrá enunciados descriptivos acerca del espacio construido para jugar, acompañado de algunas acciones posible. Posteriormente, serán explicitadas las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, arañar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego
--	---	--	--

	serán explicitad as las reglas las cuales serán: Tratar con cariño y amor al amigo o amiga (es así para ser concreta en que no hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros	hay que pegar, aruñar o morder), jugar con lo dispuesto en el espacio (en tanto que en los espacios educativos de igual manera están otros materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el	presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el	termina; termina. Por último, serán notificados, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlos y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo. Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía.
--	--	---	---	---

	materiales presentes) y que, cuando el juego termina; termina. Por último, serán notificado s, los niños y las niñas, de que habrá una cámara que nos graba. Esto, con la intención de anticiparlo s y que luego la cámara no produzca curiosidad ni miedo.	libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para que los niños y las niñas se sienten, para posteriormente generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas	cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para que los niños y las niñas se sienten, para posteriormente generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la	Ritual de salida: En el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para que los niños y las niñas se sienten, para posteriormente generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo desarrollo se comprenderá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciadas por la maestra en
--	--	--	---	---

	Actividad central: Aquí se dará paso a los niños y niñas al espacio de juego, donde su intervención será libre. Por tanto, mi actuación tiene que ver con leer sus elaboraciones lúdicas y apoyarlas con el cuidado de no ser invasiva ni guía. Ritual de salida: En	enunciadas por la maestra en formación, como las enunciadas por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en pensamiento. Posterior al intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar un dibujo con lápices de colores que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que el	maestra en formación, como las enunciadas por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en pensamiento. Posterior al intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar un dibujo con marcadores que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto,	formación, como las enunciadas por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transformación de la acción en pensamiento. Posterior al intercambio oral, habrá un momento de representación gráfica que será realizar un dibujo con crayolas que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalmente, será socializado el producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que
--	--	---	--	---

	el momento actual, lo central es recoger lo vivido, por lo que, anticipada la terminación del juego cinco minutos antes, la maestra dispondrá las mesas y sillas para que los niños y las niñas se sienten, para posteriormente generar un diálogo acerca de lo vivido, cuyo	niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica	en función de explicitar la significación que el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.	el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.
--	---	--	--	--

	desarrollo se comprend erá tanto de las preguntas iniciadas y las acciones de los niños y niñas enunciada s por la maestra en formación , como las enunciada s por ellos mismos. Lo anterior, en el fin de situar una distancia con la acción en tanto transforma ción de la			
--	---	--	--	--

	acción en pensamien to. Posterior al intercambi o oral, habrá un momento de representa ción gráfica que será realizar una figura en plastilina que elaborarán bajo la consigna de “¿qué jugaste? ¿Qué pasó durante el juego?”. Finalment e, será socializad o el			
--	---	--	--	--

	producto elaborado, esto, en función de explicitar la significación que el niño y la niña le está dando a la vivencia a partir de su expresión gráfica.			
DESCRIPCIÓN DE AMBIENTES	El presente ambiente estará configurado de la siguiente manera: En primer lugar creería, esta vez, pertinente usar la sala de psicomotricidad. Así, habrá un elemento fijo a un extremo de la colchoneta, que	El presente ambiente estará configurado de la siguiente manera: En primer lugar creería, esta vez, pertinente usar la sala de psicomotricidad. Así, habrá un elemento fijo a un extremo de la colchoneta, que	El límite será la alfombra del salón que es rectangular. En su perímetro habrá telas pequeñas dentro de cajas pequeñas. En las cuatro esquinas habrá cajas grandes que estarán cubiertas	En el suelo habrá un límite en forma rectangular marcado con cinta. En los lados paralelos del largo del rectángulo habrá dispuestos cajas y costales intercalados, de forma que el

	determina da por la alfombra del salón. En su centro, habrá varias cajas de distintos tamaños que simulen un tipo de estantería. Sobre ella, habrá materiales como ollas u olletas, en un sentido de invitar a la cocina, al mesón. Al mismo tiempo, alrededor de esta construcci	será una red que tiene el objetivo de invitar a trepar y, desde la cual, en objetivo, los niños y las niñas puedan saltar hacia la colchoneta. Por otro lado, en la mitad del espacio estará la estructura de la sesión pasada con objetivo de salto. Las dos estructuras estarán dispuestas sobre colchonetas que cumplen la función de resguardar el cuerpo físico.	por telas grandes para evocar el nicho, las cuales en su interior tendrán cojines. Finalmente, sobre los cojines habrá bebés de plástico.	costal quede paralelo a la caja. Esta decisión, para invitar desde el espacio al desplazamiento de un lado a otro con los costales. A su vez, los costales irán parados y abiertos, en una invitación a meterse en ellos. Las cajas, por su parte, estarán dispuestas con un costal que les baje por el frente como formando un techo; esto, en el objetivo de invitar a habitar la caja por dentro y sentirse en ese envoltorio que corta mi comunicación con el mundo.
--	--	--	--	---

	ón, habrá cucharas seguidas de los trapos, es decir, habrá cucharas, trapo, cuchara, trapo, y así sucesivam ente. Todo lo anterior, con el objetivo de hacer cada vez más cercano el gesto o la acción al símbolo, esto es, una manera de, tal vez, materializ arlo. A su vez, la			
--	--	--	--	--

	elección de las telas pequeñas tiene que ver con que en su uso figurativo son trapos para la cocina, y con la familiaridad del material, cuestión que con atribuye a unos usos más elaborados del símbolo.			
MATERIALES	Cajas grandes y pequeñas - Trapos	• estructura de trepa • estructura de madera	• ajas • ebés • elas pequeñas	• inta de enmascarar • ostales

	- Coladores, cucharas, rodillos, vasos Tot um as	• olchoneta	• ojines • elas grandes	• ajas grandes
--	---	----------------	---	----------------------

ANEXO 2: CONSIDERACIONES

Consideraciones posteriores a la implementación	
30 de octubre	La sesión posibilitó múltiples acciones que tenían que ver con los objetivos, por lo que considero la elección del material un acierto. Entre las acciones, estuvieron envolverse, desde el giro, con las telas verticales, envolverse con las telas en posición horizontal, pasar de un lado a otro de la tela y sentirla sobre el cuerpo, taparse con la tela, tapar al otro, lanzarla hacia arriba para que caiga sobre el propio cuerpo, entre otras. También, naturalmente, surgieron significados simbólicos como el vampiro, el super héroe, el vestido. Por otra parte, lo que pensé que iba a funcionar como hamaca, al final los niños y las niñas lo significaron como nicho, de forma que mucho de su juego se desarrolló bajo esta tela, lo cual no era lo que esperaba, pero también evocaba la sensación de contención.
4 de noviembre	En primer lugar, es preciso mencionar que este día fui acompañada por el equipo del semillero, donde la maestra Erika me hizo unas observaciones que me parecieron pertinentes. El cómo yo me había pensado el espacio estaba, de alguna manera, el objetivo de convocar a los niños y niñas al centro, pues esto para mí representaba el encuentro. No obstante, ¿por qué el juego ha de convocar siempre encontrarme con

	otro? Esto es, ¿y cuando el niño y la niña quieran jugar solos y solas? ¿Cómo adultas hemos de querer siempre estar acompañadas? Este cuestionamiento surge desde la propuesta de la maestra en disponer más nichos, que son los dos resultantes de los lados. En efecto, esto dio paso a la posibilidad de juegos solitarios, o con el grupo de pares con que más se siente afinidad, lo que me llevó a reconocer que es importante brindar opciones múltiples de juego. A su vez sí se lograron evocar acciones de la casa como el sueño, el baño, la mamá y el papá, y los domicilios. No obstante, no se retomaron narrativas anteriores. Por otro lado, el material de la representación me pareció un desacierto, pues fue difícil para los y las niñas construir sus representaciones, por lo que es mejor no utilizarlo para este momento.
6 de noviembre	La sesión, aunque posibilitó una relación con el vértigo y el límite de los juegos turbulentos, la invitación era al salto y, aunque se logró en varios momentos, los juegos desarrollados a partir de los cojines tuvieron más preponderancia en la sesión, de modo que considero un desacierto haberlos dispuesto. No porque no fueran valiosas las acciones simbólicas que estos permitieron, sino, porque el objetivo era otro. Así, los niños y las niñas jugaron a hacer nichos, a la guerra entonces los cojines eran los escudos, a Sonic que es un muñeco de un programa de televisión, entre otras.
7 de noviembre	Este espacio me lo había imaginado con menos cosas debido a los recursos que tenía a la mano, sin embargo, ese mismo día vi en la Escuela otros materiales que podían aportar a la estructuración del marco simbólico de la cocina. También había cosas como estufas, ollas, o cajas registradoras de juguete, sin embargo, decidí no utilizarlas porque, aunque estos juguetes aportan a la constitución de ese espacio ficcional, es una postura llevar al aula materiales que reales, no simulaciones. Así, el espacio fue muy rico en acciones simbólicas entorno a la cocina, de manera que se cumplió satisfactoriamente el objetivo.

11 de noviembre	En esta sesión fui nuevamente acompañada por el equipo del semillero, lo cual fue crucial en tanto que había planeado la utilización de una estructura de la Escuela que hace muchos años no desmontaban del lugar en que se encontraba, por lo que sola no hubiera podido disponerla. A su vez, al haberlo logrado, considero un gran acierto, junto con la demás disposición, la elección del material, pues se cumplió el objetivo: los niños y las niñas repitieron innumerablemente los saltos, y fijaron su mirada para precisar dónde caer. A su vez, se gestaron muchos otros juegos simbólicos turbulentos, entre los que para su desarrollo los niños y las niñas corrieron alrededor del módulo, lo que me permitió apreciar que este material en la mitad invitó a esa acción de girar en torno a él, lo que me pareció muy interesante en términos de que esa acción centrífuga con respecto al espacio puede constituir una sensación de vértigo.
14 de noviembre	De nuevo, la elección de cojines representa un desacierto, pues en vez de evocar situaciones familiares, evocaron lo que resultó la vez pasada: juegos de guerras. Este desdibujamiento del objetivo, considero, contribuyó a que desde ningún material se cristalizaran acciones de la familia, pues con las cajas rodaron, se reunieron, y solo hubo unos pocos juegos que representaron acciones familiares. Es por ello por lo que observo que el objetivo no se cumplió, lo que no implica restar el valor a lo sucedido y, tiene que ver más bien, con la elección futura de los materiales en clave de unos objetivos específicos. A su vez, en un diálogo con la maestra titular, esto puede ser producto de que los cojines ya son un material conocido y significado por los y las niñas, lo que no significa que no les puedan otorgar otros significados, pero que sin embargo ha de ser contemplado a la hora de su selección.
18 de noviembre	En esta sesión, que fue la última, también tuve el acompañamiento del equipo del semillero. Esta vez, la maestra Erika propuso poner pelotas, lo que no me pareció negativo, pero sí que desibujaba un poco el objetivo, por lo que más bien decidimos esperar a

	ver cómo se desarrollaba la sesión. En efecto, en esta hubo un entramado muy interesante entre la sensación de contención y el juego simbólico, donde la búsqueda de tal sensación primó, y le dio un lugar a las múltiples significaciones. Hubo mucha turbulencia, pero también reposo: muchas posibilidades con el material, por lo que, considero, fue un gran acierto y sin duda lo volvería a utilizar.
--	--

Bibliografía:

- Abad, J., & Ruiz, A. (2011). *El Juego Simbólico*. Barcelona : GRAO, de IRIF, S.L.
- Abad, J., & Ruiz, A. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF.
- Agnese, L., Arnaiz Sanchez , P., Banderas, L., Berruezo, P., Botini, P., Calmels, D., . . . Gelderen, A. (2000). *Psicomotricidad: Practicas y Conceptos*. Madrid: Miño y Davila editores .
- Arnaiz, P., Rabadan , M., & Vives, I. (2001). *La Psicomotricidad en la Escuela: Una Práctica Preventiva y Educativa*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Aucouturier, B. (2022). *El juego espontáneo en la escuela maternal*. Barcelona, España: GRAO de IRIF S.L.
- Barandica, M. I., & Martin, M. C. (2016). La Documentación Pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión - acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, 179 - 191.
- Bejarano, D., Valderrama, N., & Marroquin, D. (2020). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062>
- Cabra , N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El Cuerpo en Colombia. Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad*. Bogotá.

- Cruz, E., & Gil, M. (2024). *La formación corporal del maestro para la educación inicial desde la práctica psicomotriz educativa [Propuesta de investigación]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Facultad de Educacion. (2024). *Orientaciones sobre trabajo de grado en L.E.I. Facultad de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Duran, S., & Pulido, J. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gil, M. (2017). *Hacia la Comprensión de las Lecturas de Desarrollo que Hacen las Maestras, Desde lo que Comunican los Cuerpos de los Bebés*. Bogotá, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gil, M., Hurtado, D., Lopez, N., & Silva, Y. (2024). *Memoria y trayectoria de la escuela maternal: apuestas y aportes a la reflexión sobre educación inicial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grasso, A. (2006). Construyendo el concepto de corporeidad . En D. G. Curricular, *Reforma de la Educación Secundaria* (págs. 25 - 38). Argentina: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA .
- Kappelmayer, M. (sf). La Profunda Significación del Movimiento. *Vocación Docente*, 458-461.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1983). *Simbología del movimiento*. Barcelona: CIENTIFICO MEDICA.
- Llorca, M., & Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil* . Málaga : Aljibe, S.L.
- Peteti, Y. (2007). Reflexiones Acerca de la Corporeidad en la Escuela: Hacia la Despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 105-130.
- Ruiz de Velazco, A. (2001). La unión - Separación, base del desarrollo psicomotor del niño. *Boletín en Estudios e Investigación*, 129 - 138.
- Ruiz, A., & Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El Imaginario Infantil en las Instalaciones de Juego* . Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Sugrañes, E., & Angel, M. (2007). *La Educación Psicomotriz (3-8 años) Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico - práctica*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, Diálogo y Educación. Una Aproximación Desde la Fenomenología*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano.

- Velasco, Á. R. (2001). La Unión-separación, base del proceso de desarrollo psicomotor del niño. *Inidivisa, Boletín de Estudios E Investigación*, 129-140.
- Velzaco, A. R., & Abad Molina, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF.
- Villalba, R. (2015). El Relato Desde el Cuerpo: una Práctica Creativa Para Indagar por el Maestro y Preguntarse por la Escuela. *Educación y Ciudad*, 37-48.

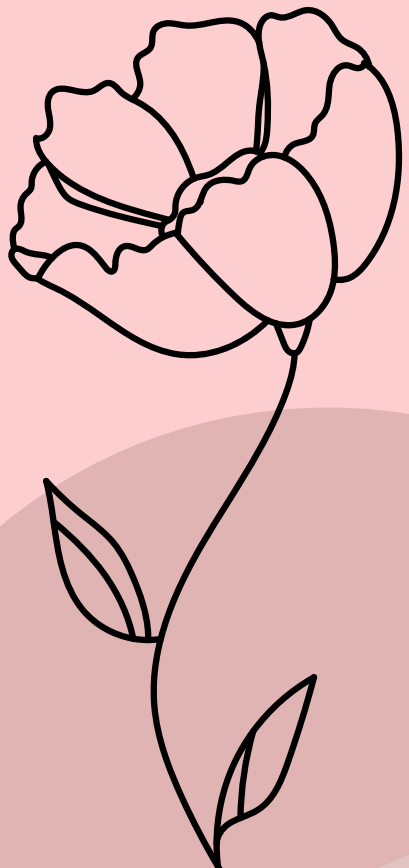
Lo siguiente no corresponde a un archivo adjunto y sí al grueso del análisis, pues debido a su formato, no fue posible ubicarlo en la mitad del texto.



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Unidad I: Análisis de las experiencias de actividades de aseguración profunda



El presente texto corresponde al análisis, a través de la documentación, de las sesiones de los días 30 de octubre, 4 y 18 de noviembre en tanto que se inscriben en las propuestas de actividades de tipo aseguración profunda. De esta manera, un lugar común en las sesiones será la propuesta alrededor del envolvimiento, del cobijo, de la seguridad, por lo que habrá presencia fundamentalmente de telas, material propicio para invitar al envoltorio como sensación que busca el cuerpo en memoria de lo vivido en la pre y posnatalidad.

Sesión 30 de octubre

Objetivo de la sesión: *Evocar vivencias de envolvimiento, balanceo y arrastre como acciones que remiten a la memoria corporal del momento pre y posnatal, en tanto fundantes de la afectividad y, con ello, de la identidad.* Escogí las telas para evocar estas acciones. Su disposición fue vertical para invitar a pasar de un lado a otro, pero también de envolverse “desde arriba”; y horizontal en tanto que es el suelo la base del mundo, el sostén de los apoyos, la seguridad del cuerpo. Por último, dispuse una cobija en la ventana en forma de techo, en un sentido de invitar al nicho y el reposo, sensaciones de contención.



Sesión 4 de noviembre

Objetivo de la sesión: *Generar el encuentro desde el nicho, como envoltorio físico, pero también simbólico, en un sentido de evocar sensaciones de contención.* Así, decidí disponer objetos que lo simbolizaran tales como los módulos de madera donde las telas estaban dispuestas sobre las estructuras generando el adentro; y la dona, que aunque invita a la contención con su centro, la sensación de envoltorio se teje también con la mirada al mundo exterior a través de la transparencia de la tela. Por último, decidí disponer trapos, esponjas y cajas, en tanto elementos sugerentes de acciones de la casa: el primer nicho que es jugado.



Sesión 18 de noviembre

Objetivo de la sesión fue: *Elaborar un ambiente de juego con un sentido de evocar la vivencia primigenia de la envoltura corporal para afianzar el sentimiento de seguridad.* De esta forma, hubo costales dispuestos de dos maneras: unos con la apertura abajo (costales del lado izquierdo) y otros con la apertura arriba (costales del lado derecho) proponiendo maneras de habitar el espacio del adentro, habitarlo de la contención.





Las acciones de los niños y las niñas no se dan en el vacío; implican la búsqueda de la sensación de estar y participar del mundo. De allí que muchas veces su movimiento tenga patrones. Por ejemplo, al entrar, la reacción de los y las niñas sobre el material fue entrar en el costal o taparse con él, lo que no es gratuito, es el cuerpo buscando afirmarse en las sensaciones. La búsqueda del cuerpo siempre será sobre esas primeras sensaciones de mundo. A saber, acciones que remiten al útero de la mamá.





Por ejemplo, Luan y Mariángel, en distintos momentos, siguen el impulso de su movimiento que les sugiere sentir la envoltura a la par que sentir sus límites corporales haciendo uso de la fuerza centrífuga.

Las fuerzas del mundo también se habitan en colectivo... Y habitarlas genera unas pistas de cómo es el medio, de cómo es el otro, y por tanto de cómo es ese que soy yo. Luan, luego de apoyar el juego de Salvador, va en busca de su propio proyecto, y juega.





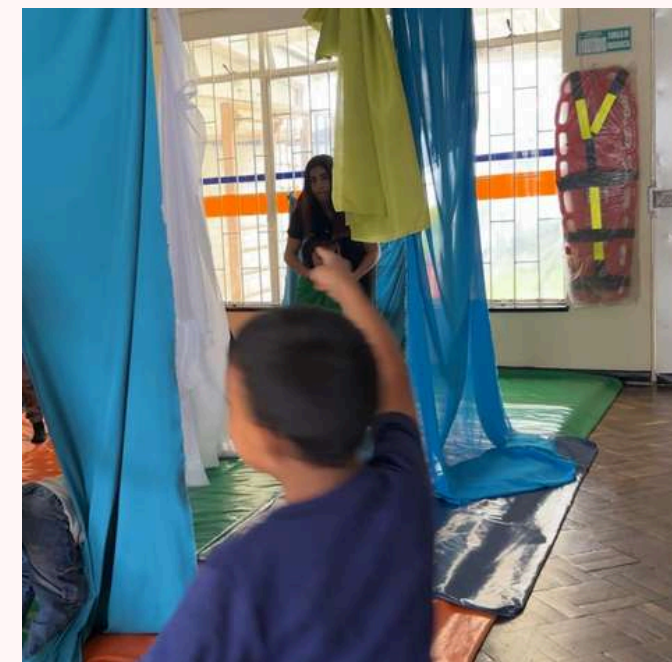
Aunque en las fotografías aparecen Sofía y Josué, el taparse con la tela fue una acción que tuvo lugar de principio a fin en la sesión, y tiene que ver con el “placer de esconderse, [*pues*] manifiesta el deseo de aunar sus sensaciones visuales y cinestésicas, atreverse a desaparecer de la mirada del otro sin perderse” (Arnaiz, P., Rabadan , M., & Vives, I. 2001.Pág. 39)





El que la tela tape los ojos y con ellos, el mundo, es ausentar el mundo de la mirada para saberlo presente en el corazón, en el cuerpo, en la memoria, en lo que ha sido vivido.

La acción corporal reposa en los objetos del mundo y en el otro. Santiago proyecta su cuerpo en el espacio a través del objeto tela. Luego, logra suspenderla en la cuerda. Ha logrado una gran hazaña cuyo valor comparte con una adulta registrada en sus afectos: la maestra Stefy. Así, el placer de saberse en el mundo tiene que ver con poder participar de la mirada del otro y, a su vez, esa mirada y ese otro corresponden aquellos y aquellas junto a quienes se comparte la realidad.



En la escuela, una de las personas con que los y las niñas más comparten la existencia es con su maestra. En este compartir, la maestra se configura como sostén del espacio aula pero también del espacio juego en tanto que invita, interpreta y amplía la narrativa lúdica de los y las niñas a propósito de este. Es por tanto su responsabilidad disponerse corporalmente. Los y las Independientes II estaban muy emocionados jugando junto a la profe Stefy, tanto, que en un momento estaban jugando muy fuerte y la maestra no podía pararse, de allí mi intervención: “¡Salvemos a la profe!”.



La maestra no solo juega: ella configura un espacio, toda una atmósfera lúdica, unas formas de relación. Santiago pide ayuda a la maestra Erika para pegar con cinta los trapos. Luan, como otros niños y niñas como Mariángel, Salvador y Josué, me piden ayuda para amarrar sus capas. Así, la maestra no solo está pegando unos trapos, no solo está amarrando unas telas: está apoyando el juego del niño y la niña al sostenerle la ficción mediante la ayuda brindada.



El rol de la maestra es, a su vez, mediador; media siempre teniendo en cuenta el deseo de cada niño y niña. Lian quería una caja para jugar, por lo que le pidió una a Sofía, y al ver su no respuesta, la maestra Erika intervino y le preguntó si le prestaba una, a lo que Sofía respondió que no. El conflicto como parte de la vida social, la relación con el otro implica tensiones, implica el no; Lian aceptó ese no y construyó su juego con otro material, pero no siempre va a ser así, y está bien. El juego, como la vida, se construye en una dialéctica entre el ceder y el no hacerlo, entre mis deseos y los tuyos.



El conflicto, como en la vida cotidiana, es parte del juego, y la maestra no ha de tenerlo en el radar de lo negativo, pues encontrarse implica la tensión. Así, en su papel también de mediación, posibilita el diálogo, el asumir los errores, y el aceptar las disculpas sin culpabilizar al niño y a la niña. Santiago, al correr tan rápido, choco con Elías, a lo que la observación fue “hay que tener cuidado cuando corres”, y no, “no has de correr”. Santiago asumió su acción, Elías tramitó su dolor en las disculpas ofrecidas, pero también en la maestra que lo acompaña, al final, de eso se trata: de sostener en el mundo físico y afectivo la acción infantil en su concepción como lugar de enunciación.





La maestra es sostén en una dialéctica en que los y las niñas le significan su yo, le ven lo semiótico a su cuerpo, a sus gestos. Pedir ayuda no es solo una necesidad práctica, es una forma de situarse en relación con el otro, reconociendo su lugar y la posibilidad de dirigirse a él. Luan dice que le haga una capa más corta, pues “me puedo pisar a mí mismo, y si me piso, me caigo”. Salvador, por su parte, se cerciora del largo de su capa a través de su mirada: una consciencia del propio cuerpo que genera una consciencia del yo en el espacio, una lectura de los propios límites corporales. La relación con el otro y el reconocimiento del propio cuerpo se entrelazan, posibilitando no solo la acción, sino también la construcción de un yo que se sabe en relación y en movimiento.



Ese yo que se relaciona, en la consciencia de su agencia, es también propositor y constructor del juego, pues el niño toma decisiones con respecto a este. El juego, como proyecto que mayormente se comparte con otros, requiere de la mutua implicación en aquello que se propone durante él. Elías tenía una propuesta que Josué no correspondió. Elías lo comprendió, y decidió tomar acción sobre su proyecto: vio a su compañero de juego Lian y lo compartió con él, y jugaron, se encontraron en este lugar común.



La palabra ya es un lugar común en el nivel de Independientes II, lugar del que se sirven para estructurar su juego. Así, Elías y Lian formulan, desde allí, el argumento que les sustenta la acción. Después de hablar, de llegar al acuerdo, siguen jugando un juego que parece ser brusco, pero que es consensuado y se basa en la búsqueda del contacto, pues este propone el límite que hay entre el yo y el otro.



En el juego, el espacio se habita, se apropia, se comparte, o no. En esta ocasión, Salvador, Luan y Emma llegaron de primeros al espacio de la dona, del cual después de un rato de juego, se retiraron. Luego, al llegar Elías y Lian, Salvador se acercó reclamando el espacio: “ay, no. Nosotros estábamos ahí”. Y siendo la voz la condición del acuerdo, Elías respondió “pero nosotros también estamos jugando”. Salvador se unió al juego de sus compañeros. La movilización de la palabra. De nuevo, la dialéctica entre el yo y el otro que posibilita el conflicto como condición del encuentro.





Habitar el adentro desde lo colectivo.
Como dialéctica, el juego ha de ser sostenido por la mirada adulta, y como sostenido, “ocultado”. Escapar de la mirada adulta es también placentero para los niños y las niñas: el secreto, la cáscara, separarse del mundo: esta vez me dejaron entrar en el espacio y pude tomar la fotografía de la esquina inferior derecha, pero puede pasar que ese acceso sea denegado y es un límite que como maestra no se ha de cruzar.





“Puede ser también varios los que desaparezcan en un mismo escondrijo o bajo la misma tela, en contacto con el otro o los otros. Existe ahí, a pesar del silencio y la inmovilidad, una gran alegría, un gran placer y una cierta complicidad. Es quizá el ser aceptado por el otro en su intimidad, en un calor común al abrigo de la mirada de los demás” (Lapierre, A., & Aucouturier, B. 1983 Pág. 78). Lian me pide que le ayude a poner otra tela en la ventana, y pienso que estas solicitudes no se dan en el vacío, vienen casi siempre del impulso de habitar el espacio desde la alegría.





No siempre se quiere estar en compañía, que fue el caso de Sofía y el de muchos niños y niñas que han de querer estar solos y solas en su juego, lo cual también ocurre a menudo y es normal, o, en el mundo adulto ¿siempre hemos de querer compañía? Es necesario movilizar el adultocentrismo para que nuestras creencias no tajan las necesidades de juego de los y las niñas.

Habitar el adentro desde lo individual, desde el distender el cuerpo, desde la calma que genera el abrigo, desde el placer de ser uno mismo.



El juego, como lugar donde se elabora y asimila la cultura que recibe al niño y la niña, tiene que ver con la acción cotidiana, la acción sutil del diario vivir. El material por sí mismo también genera unas invitaciones que en este caso Elías atendió desde la acción cotidiana de bañarse: la esponja fue una esponja de baño, un significado evocado a partir de. Elías jugó una acción de cuidado.



En el juego están presentes los afectos, que a su vez son fundantes del pensamiento y la identidad. Con los pares se comparte el espacio, las experiencias y el afecto: Elías, que se estaba bañando a él mismo, ahora también baña a Lian, su amigo.



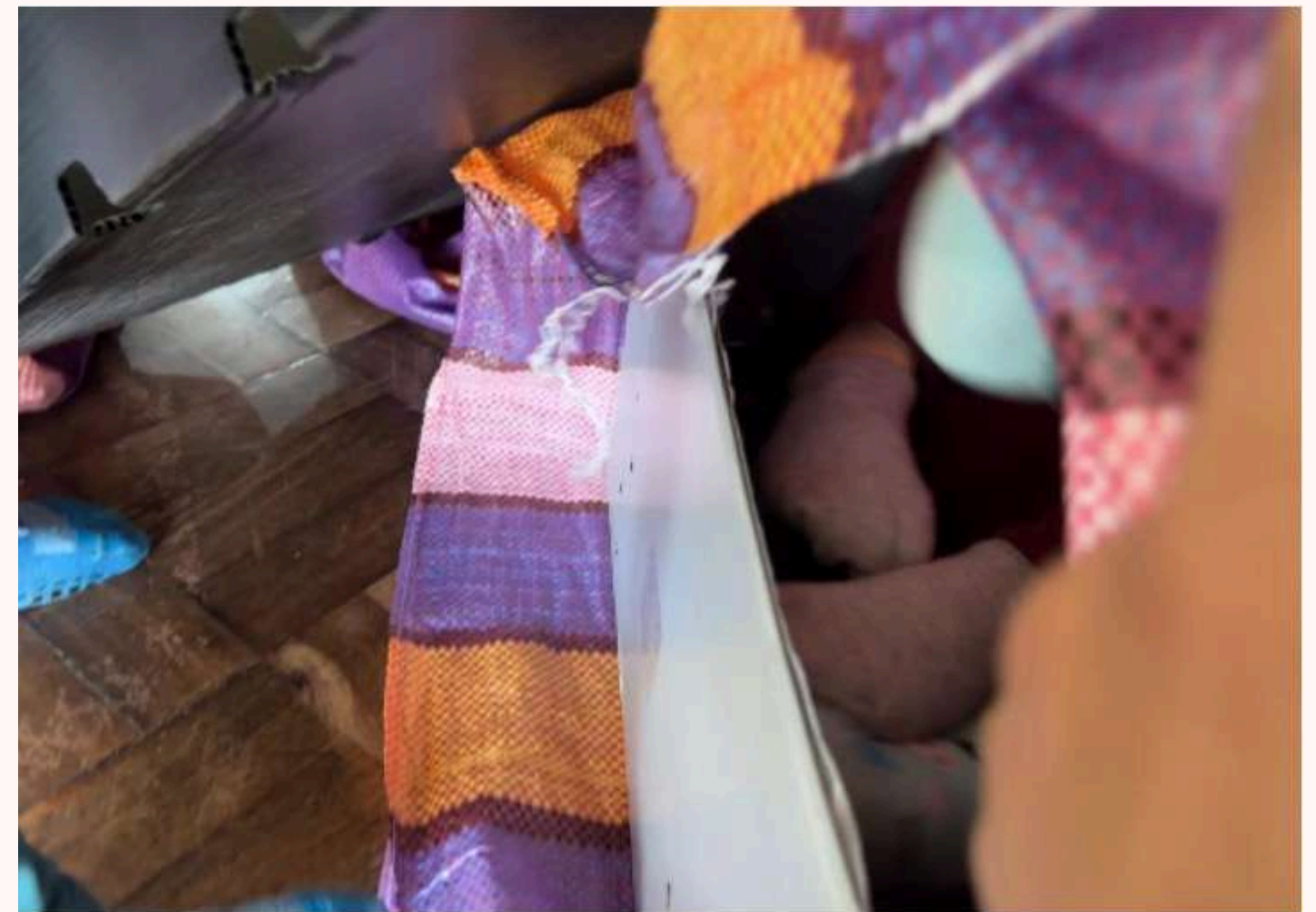
Los y las Independientes II ya se interesan por la palabra escrita, lo que se reflejó en el juego de Luan. Lo vi leyendo la caja, y le quise preguntar qué era lo que decía: se ríe y me dice “pero de mentiras”, afirmando la distancia entre lo real y lo imaginado: imaginar en el espacio real. En las fotografías me cuenta lo que dice señalando con su dedo los renglones del texto: “siempre lo debemos coger” haciendo referencia a que debía dormir con la caja. La palabra escrita es una abstracción, pues a partir de grafías hace presente lo ausente: el niño y la niña antes de escribir ya es consciente de que esas cosas letras les comunican algo. Un gran hito en el desarrollo simbólico. Luan juega a la lectura en un significado subjetivo.



En el compartir con un otro no solo se intercambian objetos: también significados, cultura: Luan y Salvador proponen un foco común que comparten dentro del juego. Salvador pregunta a Luan “¿aquí qué dice?” y él le responde “dice... Para la ducha”. Ahora la dona era una ducha para varios niños y niñas: Salvador respondió “hoy me voy a bañar con estas entonces” pues al abrir la caja había esponjas. Así, en ese compartir de significados, lo subjetivo se vuelve intersubjetivo y es, a la vez, muestra de que los niños y niñas en el juego son conscientes de ese pacto ficcional, de esa distancia que existe entre aquello que es real y aquello imaginado.



Habitar el adentro en colectivo desde el zarandeo de los y las compañeras. Aquí, había dos niñas en la caja, y Salvador las estaba moviendo, lo que produjo un gran placer que se concreta en el grito. Esto fue casi al final de la sesión, y no querían salir de la caja.





El placer de compartir con el otro las sensaciones límites del cuerpo. Que se ponga el mundo al revés, pero que allí este mi par sujetándome. Elías y Salvador jugaron a darse botes, en cada bote había muchos gritos que mostraron la alegría de compartir los límites. Hicieron esta acción reiteradas veces.

Ser sujetado por un otro, desplazarse en su fuerza, ser arrastrado, habitar el mundo desde el apoyar todo el cuerpo en el suelo, descargar tónicamente. Apoyarse en la base del mundo que es el suelo, pero que también son los afectos.



La descentración posibilita ser lo que uno no es. Desde el símbolo se habitan otras realidades que para el niño y la niña es claro que son simbólicas, lo que otorga una seguridad. Por tanto, ser agredido y agresor en un ambiente segurizante es poder tramitar los miedos, en tanto que “el niño se identifica con el agresor sobre un fondo de placer para dominar y alejar el miedo a ser devorado” (Aucouturier, B. 2022, Pág. 66). Elías, ve a Salvador con el costal y propone: “¡Fantasma!”. Salvador corresponde a la propuesta y se comienza un juego de alternancia entre el perseguidor y el perseguido.





Lo miedoso del mundo es también parte de él, por lo que como maestras no hemos de emitir juicios de moralidad, y sí entender más bien que el juego es síntesis de la cultura. Luan juega al vampiro, que chupa sangre; Emma juega a que es un gato abandonado. Es humano tramitar los miedos.



Es humano también tomar desiciones acordes al sentir. Simón me estaba diciendo que había un gato abandonado (que era Emma), que si lo adoptaba yo. Le respondí “¿Y tú por qué no lo adoptas?”, a lo que me respondió muy convencido “porque no quiero”. La palabra es para usarla en función de lo que soy, de lo que quiero, y de lo que no. Simón no tiene por qué querer adoptar al gato, y que lo manifieste tan certero es solo sinónimo de que usa sus palabras en sinceridad con él, es un niño auténtico que se vale de la palabra para producir sus deseos.

Ya en el momento de representación, llamó especialmente mi atención un diálogo que hubo entre Elías y Lian. Lian le preguntó a Elías que quién era ese que estaba plasmando en plastilina. Elías le respondió que era él, Lian. Lo que implica un reconocimiento del yo, pero también de ese otro que invisto con mis afecto. En efecto, el juego “brusco” que estaban teniendo era al rededor de Sonic, pues en la realidad actual el medio mediático es también referente cultural. Así, al preguntar a Elías sobre su representación, me respondió: “Yo soy el Sonic azul y él es el Sonic malo. Acá están las telas que pusiste y las estábamos usando así, pam, pam, pam”. En efecto en las figuras se evidencian ellos dos sosteniendo las telas.



El juego es la posibilidad de habitar, junto a los y las otras, los espacios del mundo de manera auténtica y segurizante.



Bibliografia:

- Arnaiz, P., Rabadan , M., & Vives, I. (2001). La Psicomotricidad en la Escuela: Una Práctica Preventiva y Educativa.Málaga: Aljibe, S.L.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1983). Simbología del movimiento. Barcelona: CIENTIFICO MEDICA.
- Aucouturier, B. (2022). El juego espontáneo en la escuela maternal. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.



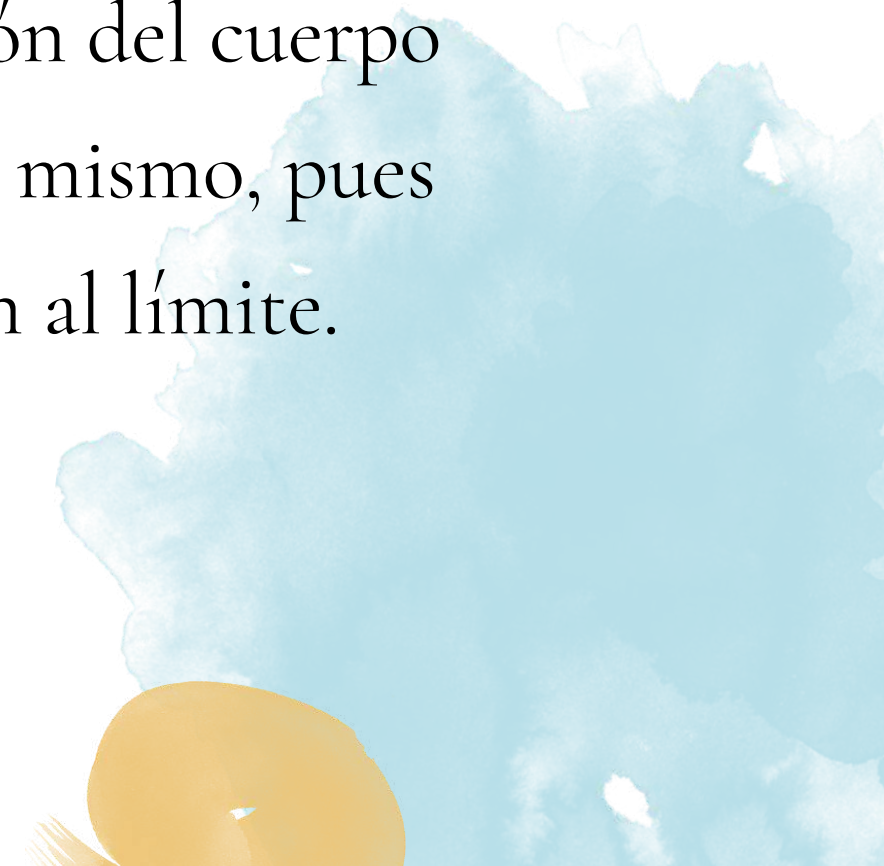
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Unidad II: Análisis de la experiencia de actividades sensoriomotrices



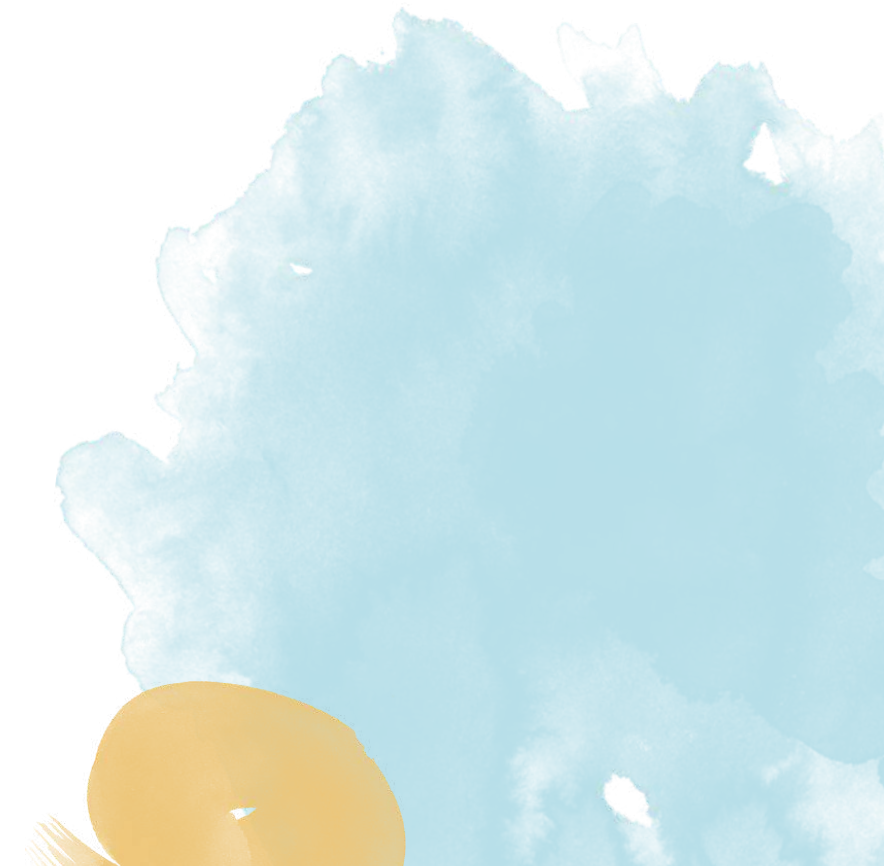
El presente texto corresponde al análisis desarrollado de las sesiones de los días 6 y 11 de noviembre, a través de la documentación pedagógica. Estas sesiones se inscriben en las actividades sensoriomotrices, de manera que un lugar común será la propuesta alrededor del movimiento, de lo turbulento, de la exploración del límite corporal, por lo que habrá módulos, colchonetas y demás materiales que permiten la experimentación del cuerpo a la vez que resguarda la seguridad física y, por tanto, emocional. Por su parte, y en vista de que la acción corporal no se agota y que, en cambio necesita de la experimentación del cuerpo para afinar el conocimiento del mismo, el objetivo de estas dos sesiones es el mismo, pues aunque no son los mismos materiales, el objetivo sí reposa en la invitación al límite.





Objetivo de las sesiones:

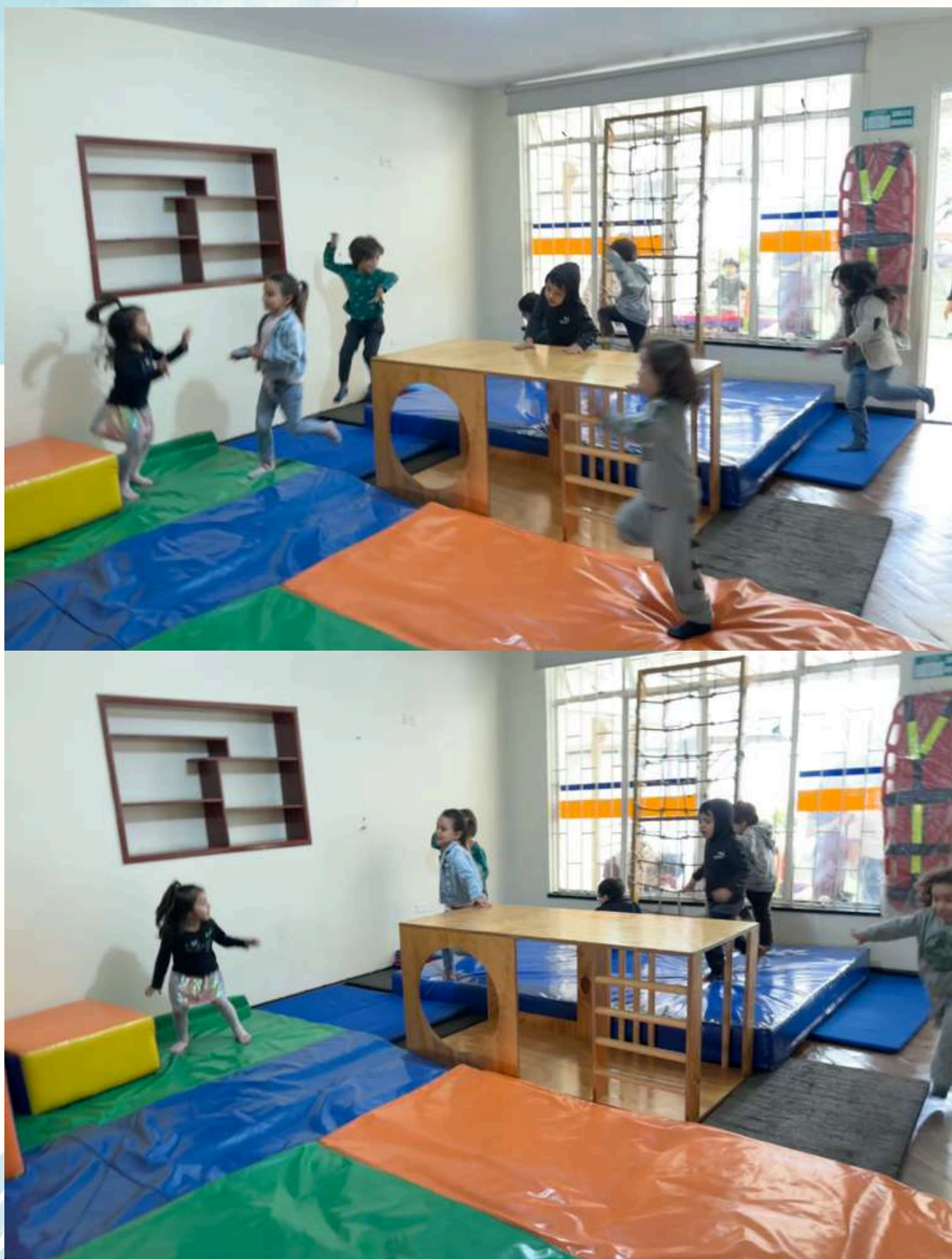
Evocar vivencias de salto y vacío, en un sentido de habitar el vértigo, la ausencia y el límite, en la búsqueda de la conquista del espacio.



Disposición de los espacios:



Los módulos son puestos allí con la intención de invitar al salto. Por su parte las colchonetas tienen la función de ofrecer seguridad. También, en la última sesión, dispuse una red de trepa que estaba muy nerviosa de poner porque no se movía del lugar donde estaba hace mucho tiempo.



Las decisiones, los niños y las niñas, las toman en cuanto ven lo que la maestra con cuidado ha dispuesto para ellos y ellas. El movimiento voluntario del cuerpo es una decisión. Por ejemplo, las primeras acciones que el material evoca son las del salto; sentir el piso blando, acolchado, indica, tal vez, una invitación para el abandono de los soportes del cuerpo. Como si los niños y las niñas atendiesen un llamado de la existencia, la pulsión de movimiento. A su vez esto no es gratuito, y nace del recorrido por la formación pedagógica, pues es desde allí que se estructura la propuesta, a saber, la propuesta, que se cristaliza en el material, no surge del vacío.



El mundo físico es significado por los niños y las niñas, y desde allí el espacio material cobra relevancia, pues trasciende esta dimensión y se inscribe en lo más profundo del pensamiento. De esta forma, la materia sostiene el proyecto de juego: de allí que la elección de los elementos que componen el ambiente sea un criterio crucial en el trabajo con el cuerpo en el aula. El objeto es una invitación que se amalgama a su vez con los deseos interiores de los y las niñas, se hilan con sus deseos más profundos. Emma y Mariángel quisieron jugar con el cuerpo distendido, en la intimidad de quien se oculta. Para su proyecto de juego, buscaron en el ambiente aquello que les fuera útil: ambas en búsqueda de los cojines, para la construcción de un nicho que comparten.



A Santiago, Luan y Salvador, como a muchos niños y niñas, el juego de la lucha no se les agota tan fácilmente, pues allí, en esos enfrentamientos, en ese sentir la piel del otro en la propia, “en ir perdiendo o salir victorioso... en todo aquello persiste la autenticidad del ser que se asegura a través de la vivencia simbólica del triunfo, pero también de la pérdida. Al final no es una pelea por quien vence, sino, es el cuerpo sintiéndose y estructurándose en el espacio” (Lapierre, A. Aucouturier, B. 1983). De allí que exista la risa, el grito, pero también el enojo. Estos juegos corporales contienen una simbología profunda de relación con el otro y, por tanto, con el yo.





Lian se sube al módulo, él es un niño que no teme lanzarse, aventurarse. No obstante, no somos los mismos todos los días. También, la consciencia del propio cuerpo y del otro, al parecer, no permitió que se sintiera en la seguridad del salto, pues sus compañeros estaban jugando en ese lugar. Lian gritó dos veces “me voy a lanzar”, pero sus amigos no le escucharon. Lian decidió bajarse del módulo.



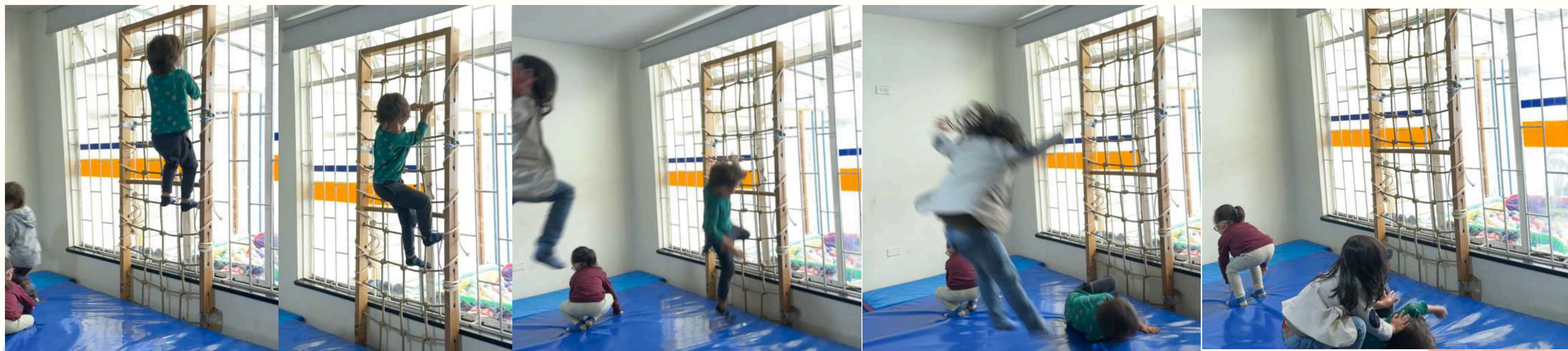


Al observar, mi intervención fue correr un poco a sus compañeros y compañeras para brindarle la seguridad del espacio liberado para su caída, una seguridad que es física pero también afectiva. Esta acción reposa en “prestar atención al juego espontáneo del niño, valorizarlo, participar en él, ayudarlo a evolucionar, es ir en el sentido de una educación abierta a la vida, a la creatividad, a la autonomía y al desarrollo de todo el potencial de la persona” (Lapierre, A. Aucouturier, B. 1983, pág. 58). Es el fin de la educación guiar a la autonomía, pero a la autonomía solo es posible llegar con un otro, por lo que es crucial propiciar este espacio seguro que en su práctica el niño y la niña interiorizan, para luego imaginar lo que existe más allá, en lo desconocido.



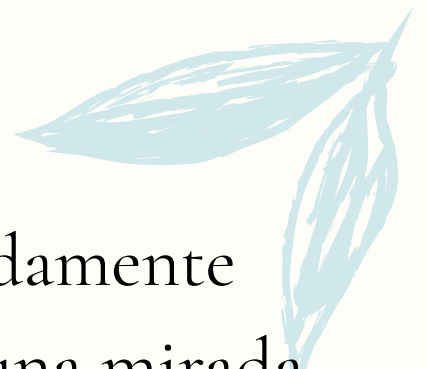


El movimiento y las ansias por descubrir se fundamentan en una base sólida; la dialéctica entre la seguridad que posibilita lanzarse a la incertidumbre. Así, “el niño juega con la caída cuando se ha formado una representación estable de la posición de pie. La dispersión de su cuerpo y el hecho de reencontrarlo en el contacto violento con el suelo” (Aucouturier, B. 2022. pág. 58). La búsqueda del límite corporal está acompañada de la consciencia del propio cuerpo. Lo vemos cuando Santiago mira hacia abajo proyectando su caída.



La consciencia del cuerpo genera que el niño y la niña realice ajustes en él para su vivencia. Asimismo, esta consciencia sobre el yo que me hace consciente de los demás, indica los límites individuales. “Santi, no juegues muy duro”, son las palabras de Salvador al recibir un golpe fuerte. Los niños y las niñas no juegan por inercia, por el contrario, es pertinente confiar en el saber que tiene sobre sí mismos, en los límites que ha construido, pues el juego tiene consigo una consciencia corporal, como hemos podido ver. Lo que no significa una visión niñocentrista, y sí que, en la asimetría maestra - niño/a, es responsabilidad nuestra movilizar las creencias en clave de reconocer esa epistemología de la infancia, esa que reposa en sus cuerpos.





El cuerpo es profundamente semiótico, tanto, que una mirada es legitimación.

“Miranos. Listo, primero uno y luego el otro” dice Salvador. La mirada es transversal al encuentro. Por otro lado, Santiago, Salvador y Luan saltaron varias veces, lo que no es gratuito y viene de un pasado intrauterino: basta con invitar desde el material. Todos los saltos que hubo nacieron del placer auténtico, de la fuerza movilizadora de la participación del mundo.



El conocimiento del cuerpo se construye en la vivencia, por lo que “no hay ninguna necesidad de consignas analíticas sobre el descubrimiento del “cuerpo propio”. Cuando los niños [...] se lanzan al placer de esta búsqueda, son mucho más creativos de lo que pueda ser la intelectualización laboriosa del educador. Es suficiente con aceptar, animar y comprender lo que está en plan de vivenciarse” (Aucouturier, B. 2022, pág. 59). Es preciso enfocarse, entonces, en enriquecer esta vivencia.



Las sensaciones de límite, como he mencionando, son la afirmación de la existencia, la descarga tónica que genera un sentimiento de estar acá habitando la cultura El placer de proyectar el cuerpo en el espacio. Además, da una sensación de omnipotencia que crean en el niño la seguridad de desenvolverse en el mundo. De esta manera, “estos juegos deben ser vistos como juegos simbólicos, que vividos con exceso, dan al niño la ilusión de realizar hazañas fabulosas” (Aucouturier, B. 2002, pág. 56). A saber, el movimiento es simbólico siempre, no porque haya manejo del símbolo por parte del niño y la niña, sino, porque todo el movimiento tiene que ver con la vida psíquica, lo que le otorga un significado. El movimiento no se aísla de la vivencia, no se funda en el porque sí. Santiago, alegre de haber tocado el techo, dijo “mira, profe. Puedo tocar el techo”.



Proyectarse en el espacio es mirar más allá de uno mismo, es querer llegar a un lugar al que no se llega, es imaginarse llegando. En el juego se comparten los proyectos, los significados, pero también los quereres y los sueños. Elías desea alcanzar el techo y, en su deseo, lo acompaña su compañero de juego y amigo Lian.





Finalmente, y a propósito de la conciencia corporal, este es un dibujo de Elías donde me contaba que era él jugando con los cojines. Luego era él sobre el módulo de madera, y luego, era él cuando caía de su salto. Este nivel de simbolización es significativo, un desarrollo del esquema corporal, el saberse abajo, arriba, el saber que hay una secuencialidad en su actuar. La configuración del cuerpo, a su vez tiene que ver con la configuración del tiempo y del espacio, y del pensamiento en general.

Bibliografía:

- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1983). Simbología del movimiento. Barcelona: CIENTIFICO MEDICA.
- Aucouturier, B. (2022). El juego espontáneo en la escuela maternal. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.



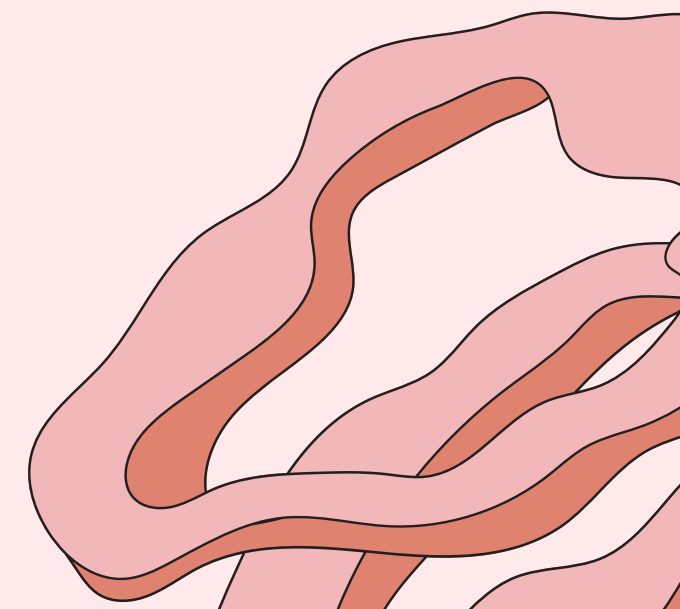
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

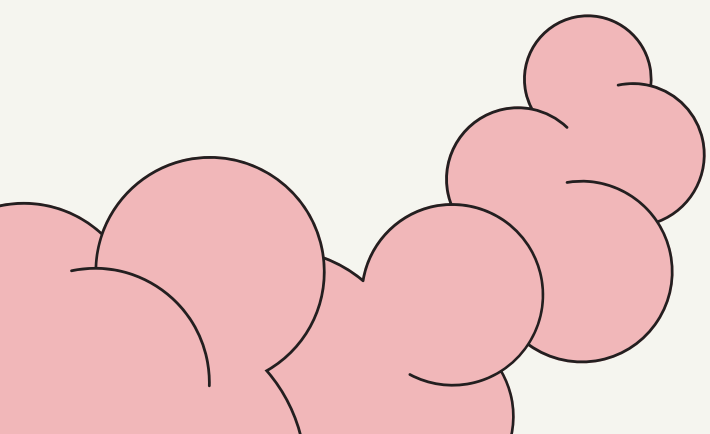
Unidad III: Análisis de las experiencias de juego simbólico

El presente texto corresponde al análisis desarrollado de las sesiones de los días 4, 5 y 7 de noviembre, a través de la documentación pedagógica. Estas sesiones se inscriben en las actividades de juego simbólico, de manera que un lugar común será la propuesta alrededor tanto de objetos desestructurados que permitan una amplia simbolización, como de algunos objetos sugerentes de la acción en el juego conforme al objetivo de la sesión.

Objetivo de la sesión: Generar un encuentro con el símbolo a partir de la disposición de material desestructurado, en un sentido de otorgar la posibilidad de significar el material propuesto.



Objetivo de la sesión: Evocar la situación cotidiana de la cocina como lugar de encuentro en la vida diaria, mediante el juego simbólico como representación del legado cultural.



Objetivo de la sesión: Elaborar un ambiente de juego simbólico en un sentido de evocar la familia y sus roles, como lugar cotidiano.





Un asunto transversal en el trabajo con el cuerpo en educación inicial es la maestra.

Los niños y las niñas en su proceso de sentirse reconocidos y reconocidas como parte del mundo, solicitan de su mirada, pues es ella quien encarna la responsabilidad pedagógica de la bienvenida al mundo, y los niños y niñas saben eso, lo sienten en su cuerpo con una maestra dispuesta. Las solicitudes son múltiples, y allí reposa la necesidad de formar, como maestras, una consciencia corporal, pues hemos de estar abiertas a los gestos infantiles, para hallar sus significados y permitir que los y las niñas lo hallen también en nosotras.



Otra muestra de lo anterior: “Profe ¿me ayudas a encerrarme?”





En el juego simbólico, el objeto se vive diferente: ahora el investimento sobre él es consciente en el sentido de que el niño y la niña hacen presente aquello que no está, lo piensan, hacen uso de su imaginario simbólico para traer algo. Así, “vivenciar el objeto es también [...] investirlo en lo imaginario, utilizarlo para expresar esos fantasmas, [...] toda la imagería simbólica de la infancia (Aucouturier, B. 2004. pág. 63). Esto es, existen otras formas de relación. No obstante, para los independientes II, esto no es ninguna novedad.



De igual manera, “el objeto es asimismo la relación con el otro [...] convirtiéndose en medio de intercambio, de acción en común, y luego de construcción en común” (Aucouturier, B. 2002. pág. 63). A saber, en el juego simbólico no solo se comparte un objeto: el objeto, investido de significado, genera un lugar intersubjetivo a partir del cual los niños y las niñas comparten el pacto ficcional. Mariángel y Emma estaban jugando a la cocina, luego, en busca de material para su juego, llegan Lian y Elías preguntando si les regalan un poco. Las niñas acceden. Compartir el pacto ficcional no implica compartir los objetos.





Este pacto ficcional que se apoya en el objetos y en la cotidianidad de los niños y las niñas, devela cómo las lógicas de la cultura que les recibió se insertan en el juego, situandolo como lugar donde los niños y las niñas elaboran e interpretan su realidad. Elías, ahora comparte su alimento con Salvador y Simón, y ese gesto es suficiente para escenificar la acción: “Somos vecinos del barrio. Gracias vecino”, dice Salvador.





Elías, que frecuentemente juega juegos de perseguir, ve a Salvador con un rodillo de cocina: “Pistolame”, exclama. “Noo, no es una pistola. Es una guitarra”, responde Salvador. Los niños y las niñas sostienen sus proyectos de juego, porque son una producción seria. Lo que no quiere decir que el significado de los objetos sea inamovible, pero sí implica que la asignación de ese significado a ese objeto no es al azar y, en cambio, tiene que ver con algo más grande, que es el proyecto de juego de cada quien.





“Necesito monedas” dice Salvador. “¿Por qué necesitas monedas?” le responde Simón. “¡Porque soy un cantante callejero y no tengo en donde trabajar!”. El uso del rodillo como guitarra no fue aleatorio: Salvador estaba siendo un artista callejero, tiene una idea sobre ellos, una concepción, una elaboración que integra a partir de su personificación. En el juego integra una situación de la realidad del mundo.

Y el cuerpo, pese a que tenga un amplio desarrollo simbólico, en su ser arcaico siempre va a buscar esas sensaciones memoria de las primeras vivencias; el símbolo y los placeres arcaicos no son excluyentes el uno del otro. Pues compartir la cercanía con los otros y las otras siempre será motivo de disfrute.





Habitar el espacio con uno mismo y su universo simbólico. El juego individual también es motivo de goce, y también en él se despliegan los significados que se tienen del mundo, que han sido aprendidos con un otro: Mariángel tiene bastante cercanía con juegos de distensión, de contención... Y esta vez, hizo partícipes a los bebés, tomó una siesta con ellos, después de escoger el material para su proyecto de juego, claro está. Todo un pensarse en la atmósfera lúdica.



“Mírame en mi tabla de surf” me dice Simón. “Y este es mi barquito” dice Lian. “Porque estamos en el río” dice Simón. “En el marrr”, digo yo. “Río” responde. “En el mar porque en el mar es que uno surfea con las olas” digo yo. “Pero esto es verde” me dice, refiriéndose a la tela. “Ahh, okay. Ahh, pero el mar también es verde” digo. “¡Un poquito, siiii!”. Mi intervención tiene una razón de ser, y es que apoyar la narrativa lúdica de los y las niñas no implica avalar todo lo que diga o estar de acuerdo. Si el aula es un espacio de encuentro ¿por qué no yo, en mi voz misma, doy espacio para la singularidad? Además de ello, la ampliación del horizonte simbólico se halla también en interpelar la palabra del niño y la niña. No está mal ofrecer otras palabras, otros horizontes.



El símbolo en su uso consciente se complejiza en la medida en que la narrativa es enriquecida y tiene un hilo conductor. Por ejemplo, Salvador estaba jugando con Noah a que Noah, cubierto por una tela amarilla, era un dinosaurio que se iban a comer. Más adelante, Simón pasó encima de Noah y comenzó a gritar: “lo maté”, Salvador inmediatamente apoyó la narrativa y le puso de nuevo la tela del dinosaurio. Toda la elaboración simbólica que le da argumento al juego es un proceso complejo de pensamiento.



En el juego simbólico existe la capacidad explícita de “salir de sí” para convertirse en un otro. Esta capacidad, como la dialéctica que sustenta la acción, esa de la que ya hemos hablado, se relaciona con tener una imagen construida de un yo, pues es la base del yo, la seguridad de ser quien se es, lo que posibilita el poder mirar más allá y, en este caso, encarnar otras realidades que no son las propias. Encarnarlas simbólicamente. Así, el niño y la niña “es otro pero se complace en ser él mismo para afirmar su identidad si bien está en el registro de la identificación. Juega con su identidad entre subjetividad y realidad” (Aucouturier, 2022. Pág. 32). En las fotos parece que Salvador hubiese guiado la acción, pero quien se levantó y comenzó a desplazarse en los cuatro apoyos fue Noah, quien, en el relato, era un dinosaurio al que iban a cazar.





Mariángel quería estar sola, tranquila, contenida, lo que está bien, es válido.

Mariángel, estaba tranquila en su caja. Simón también quiso meterse a la misma caja, lo hizo, y desembocó en el llanto de Mariángel. Dar la bienvenida al mundo a los niños y niñas tiene que ver también con enseñar el límite que implica el reconocimiento del otro. Si Mariángel le había dicho que no, pues era no. Tal vez Mariángel necesitaba estar sola, habitar su intimidad, y llega Simón en una transgresión de su espacio. Está bien transgredir y ser trasgredido, no es mi objetivo culpabilizar a Simón, finalmente no sé tal vez que necesidad psíquica o afectiva tenía él. Lo que sí quiero decir, es que sí considero que hay límites que es mejor aprender, mediante la experiencia, a no cruzar. “Es necesario que el niño encuentre muy pronto y durante bastante tiempo la resistencia del objeto, la resistencia de la materia a sus deseos. Es preciso que haga ampliamente la experiencia de la oposición de lo real a la realización de sus proyectos, para que acepte la limitación de su poder, para que acepte la frustración” (Aucouturier, B. 1983, pág. 68) Es necesario habitar la tensión en nuestra condición de humanidad.



Finalmente, el momento de representación es importante en tanto que genera la distancia que posibilita el desarrollo simbólico. Durante la representación de lo sucedido, el niño y la niña “se convierte en espectador del actor que ha sido. La mirada puesta en sus producciones puede ser considerada como una distancia hacia su creación. Por ende hacia su persona” (Aucouturier, B. 2022, Pág. 18).

Este soy yo atacando a Noah,
porque él era un dinosaurio -
Salvador.



Salvador es este. Esta es la tela con
que me tapó. Este soy yo pero era
un dinosaurio. Este es Santi Foschi
que tenia las almohadas para
golpearme... Para matarme - Noah.



Este soy yo, este es santi y este
es salvador y este es Noa que es
el dinosaurio, y esta cosita azul
es el cielo - Leonardo



Bibliografia:

- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1983). Simbología del movimiento. Barcelona: CIENTIFICO MEDICA.
- Aucouturier, B. (2022). El juego espontáneo en la escuela maternal. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.