

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Cuerpo y libertad de Movimiento: Prueba piloto para un diseño de ambiente participativo para los niños y niñas de grado jardín en el Instituto Pedagógico Nacional

Proyecto de grado presentado como requisito

Para optar por el título de:

Licenciada en Educación Infantil

Asesor: ERIKA LILIANA CRUZ VELASQUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

NOVIEMBRE 2022

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Cuerpo y libertad de Movimiento: Prueba piloto para un diseño de ambiente participativo para los niños y niñas de grado jardín en el Instituto Pedagógico Nacional

Proyecto de grado presentado como requisito

Para optar por el título de:

Licenciadas en Educación Infantil

WINDY KATHERINNE MARTINEZ DIAZ

MARIA ALEJANDRA NIÑO HUERTAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

2022

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer en primer lugar a esa fuerza superior dentro de las creencias de cada una, la cual nos dio la sabiduría para afrontar con amor el desarrollo de nuestro proyecto; al Instituto Pedagógico Nacional por habernos permitido el tiempo y espacio para llevar a cabo la propuesta pedagógica en la cual reconocemos la participación de los niños y niñas de jardín 2 y su maestra titular; quienes desde su espontaneidad nos motivaron para la transformación de un lugar que promovió el reconocimiento corporal de cada uno de ellos y la construcción de aprendizajes significativos a partir de las experiencias vivenciadas.

Asimismo, damos gracias a la profesora Consuelo Martín por generar el interés sobre el tema abordado y a nuestra tutora Erika Liliana Cruz, quién desde su amplio conocimiento en el campo hizo un acompañamiento permanente, orientando, sobre el cual se enriqueció el presente documento.

Para finalizar, agradecemos mutuamente a la coequipera por la complicidad, entrega y compromiso.

Las autoras

Dedicatoria

*Principalmente doy gracias a Dios por ser la luz
que ha guiado mi camino, por darme sabiduría
y fortaleza para llegar a este destino.*

*A mis padres por acompañarme en cada uno
de los momentos de mi vida, por ser quienes
con su amor, ejemplo y esfuerzo
me motivan día a día.*

Windy Katherinne Martínez Díaz

Dedicatoria

A Dios por permitirme llegar a este momento de la vida

A mis padres por guiarme en el camino y ser mi motivación

A mis hermanas y sobrinos por ser inspiración

A mis ángeles en el cielo porque las promesas se cumplen...

Y a todas aquellas personas que me escucharon en momentos de crisis y felicidad.

María Alejandra Niño Huertas

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Cuerpo y libertad de Movimiento: Prueba Piloto para un diseño de ambiente participativo para los niños y niñas de grado jardín en el Instituto Pedagógico Nacional
Autor (es)	Martínez Díaz Windy Katherinne, Niño Huertas María Alejandra
Director	Cruz Velásquez Erika Liliana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Cuerpo, expresión corporal, espacio, ambiente, movimiento, re significación

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se consolida en la propuesta pedagógica nombrada <i>“Cuerpo y libertad de Movimiento: Prueba Piloto para un diseño de ambiente participativo para los niños y niñas de grado jardín en el Instituto Pedagógico Nacional”</i>.</p> <p>Su eje principal, está centrado en el lugar que ocupa el cuerpo infantil dentro del contexto educativo de acuerdo a los espacios que le son brindados; a partir de los cuales es posible fomentar el desarrollo y reconocimiento del propio cuerpo en relación al entorno y con quienes se habita. De esta manera, surge la idea de transformar efímeramente un espacio al aire libre teniendo en cuenta la participación (intereses y gustos) de los niños y las observaciones realizadas por las maestras en formación, permitiendo así el movimiento corporal libre y espontáneo de cada uno de ellos según la subjetividad que tienen para estar en el espacio.</p>

3. Fuentes
<p>Dentro de los planteamientos teóricos que soportan el presente documento, se abordaron los pensamientos de diversos autores y pedagogos reconocidos en el ámbito educativo; destacamos en el juego a autores como: Calmels, D y De Velasco Gálvez; en la temática de instalaciones estéticas y nuevas concepciones sobre la escuela para habitarla de manera significativa, rescatamos los postulados de autores como: Abad, J y Ruiz, A, Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M., Hoyuelos, A., Mucci, M., Arce.M. . Así como las consideraciones de Duran, S. y Martin, C y el lineamiento pedagógico y curricular en el cual se prepondera la relevancia del juego y la exploración del entorno para generar aprendizajes significativos</p> <p>En lo referente a el desarrollo corporal de la infancia; cuerpo y movimiento, encontramos a múltiples autores como: Herrera, C. y Buitrago, Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A., Tabak, G., Sassano, M., Sugrañes, J. Angel, F.; con los cuales se aclararon conceptos del desarrollo psicomotriz.</p> <p>Se develaron imaginarios del cuerpo en la escuela con Vaca, M, el cual nos permitió generar reflexiones en torno a las percepciones de la infancia y como estas se reconocen o desdibujan como parte importante del aprendizaje. Algunas otras fuentes valiosas de consulta se nos escapan, sin embargo, sus postulados fueron base del documento y se nombran con precisión en el apartado de referentes en el cuerpo base del documento.</p>

4. Contenidos

El presente documento está conformado por seis capítulos.

El primero de ellos, abarca todo lo relacionado al marco contextual permitiendo un acercamiento a la localidad, historicidad y actores de la institución en la que fue llevada a cabo la propuesta pedagógica, en el segundo se exponen los planteamientos del problema junto a su correspondiente pregunta que da horizonte a los objetivos generales y específicos que permiten su alcance; en el tercero se plantea el marco conceptual en cual se visibilizan los aportes sobre las categorías que soportan la presente propuesta pedagógica.

El cuarto capítulo, presenta la propuesta pedagógica donde se aborda el marco metodológico además de profundizar en las distintas fases que se establecieron para el desarrollo de las experiencias, en el quinto se plantea el análisis reflexivo de la propuesta teniendo en cuenta las categorías emergentes luego de ser implementada y para finalizar se encuentra el sexto capítulo donde son manifestadas las conclusiones por parte de las autoras.

En un documento aparte, se sitúan los anexos que corresponden a las planeaciones, diarios de campo y documentación que se realizaron como soporte y apoyo de las experiencias vivenciadas.

5. Metodología

La presente propuesta pedagógica se basa en la Investigación acción participativa, puesto que se reconocen como principales actores a los niños y niñas como sujetos de derechos, con los cuales se elaboró el ambiente acorde a las necesidades corporales enunciadas por ellos mismos. Así como también se exaltan las acciones corporales que suscitaron las diferentes experiencias, las cuales se proponen desde la reflexión y análisis de su edad etaria y reconocimiento corporal.

6. Conclusiones

Se abarcaron las consideraciones respecto a los aprendizajes que se generaron para nuestro rol docente articulando la práctica pedagógica y el saber que hemos venido construyendo desde la teoría; el cual fue posible contrastarlo desde la realidad del contexto educativo.

Concluimos con proyecciones pensadas para la presente propuesta, esperando logre tener influencia y repercutir en los pensamientos y concepciones que se tienen sobre los ambientes que se les brindan a los niños, con el fin de potenciar su desarrollo en todas las dimensiones de manera integral.

Las conclusiones en detalle son expuestas en el capítulo VI.

Elaborado por:	Martínez Díaz Windy Katherinne, Niño Huertas María Alejandra
Revisado por:	Erika Liliana Cruz

Fecha de elaboración del Resumen:	22	10	2022
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	2
1.1 Contexto local	2
1.2 Contexto Institucional.....	3
- Trayectoria histórica.	3
- Proyecto Educativo Institucional (Misión, Visión, principios institucionales y componentes pedagógicos).....	5
- Infraestructura Física.....	8
1.3 Actores educativos.....	10
- Los Niños y Niñas.....	10
- Las Maestras y maestros titulares.	13
- Las Familias.....	15
1.4 Cultura escolar	16
1.5 El cuerpo y el movimiento en la realidad escolar	17
- El trabajo corporal que se circunscribe en la Educación Física.....	18
- El trabajo corporal que se orienta desde el teatro y la danza.....	19
1.6 Percepciones sobre el cuerpo y movimiento de los niños por parte de las maestras que realizaron la propuesta pedagógica.	20
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
2.1 Objetivos Generales	29
2.2 Objetivos Específicos	30
CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL	31
3. Cuerpo y Movimiento	32
3.1 El Cuerpo Y Sus Significados.	34
3.2 La Dimensión corporal de la infancia y los ejes de su Trabajo Pedagógico.	43
3.3 Reconocimiento Del Cuerpo.....	54
3.4. Comunicación Y Expresión A Través Del Cuerpo.....	56
3.5 Estrategias Pedagógicas que promueven el desarrollo de la Dimensión Corporal en la educación inicial.	58
CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA	64
4.1. Planeación de la Propuesta Pedagógica	69
- Fase de Exploración e indagación.....	72

- Fase de Sensibilización y diseño participativo de ambientes.....	72
- Fase de puesta en escena del diseño participativo - intervención del espacio.....	72
- Fase de valoración y socialización de documentación pedagógica.	73
4.2 Proceso de observación y registro de los encuentros pedagógicos.....	73
- Registros en Diario de campo.	74
- Documentación Pedagógica.....	77
CAPÍTULO V. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PROPUESTA	80
5.1 Valoración general Del desarrollo de La Propuesta	82
5.2 El Lugar del Maestro que acompaña la Conquista del Espacio.	84
5.3 El Cuerpo que Posibilita la Resignificación de Espacios y Objetos.....	86
5.4 El cuerpo presente en espacios para sentir y habitar.	87
5.5 El cuerpo que se involucra en espacios que favorecen la simbolización y el desarrollo del pensamiento.	90
5.6 El Cuerpo en Espacios para la Libertad y conciencia del Movimiento.....	93
5.7 El cuerpo en Espacios para habitar con otros – intercambios corporales.....	94
CAPITULO VI. CONCLUSIONES.....	96
6.1 En correspondencia a los objetivos propuestos	96
6.2 En relación con los aprendizajes y práctica pedagógica.....	98
6.3. Proyecciones del trabajo pedagógico.....	99
ANEXOS.....	100
Anexo No. 1 Planeaciones Pedagógicas	100
<i>Fase de Exploración e Indagación.</i>	<i>100</i>
<i>Fase de Sensibilización y diseño participativo de ambientes.</i>	<i>102</i>
<i>Fase de puesta en escena del diseño participativo. Intervención del espacio.</i>	<i>104</i>
<i>Fase de valoración-evaluación.</i>	<i>109</i>
Anexo No. 2 Registros Diario de campo.....	110
Anexo No. 3 Documentación Pedagógica.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	141
INDICE DE TABLA.....	145
Tabla 1.....	145

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

Iniciaremos este proyecto pedagógico, con la presentación del escenario educativo en el cual se realizó la implementación e intervención de la propuesta pedagógica y el contexto particular de los niños y niñas que participaron como actores en este proceso.

1.1 Contexto local

La propuesta pedagógica se desarrolló en un establecimiento educativo de carácter público localizado en el nororiente de la zona urbana de la ciudad de Bogotá (Colombia) en Usaquéen, específicamente en el barrio el Country. En esta localidad se encuentran representados diferentes niveles socioeconómicos desde el estrato uno hasta el seis; siendo este último el más representativo en el sector. Según un estudio demográfico, brindado en la consolidación de diagnósticos realizado por la alcaldía en el año 2020 hace referencia al grupo poblacional que allí habita, el cual lo conforman en mayor número las personas que comprenden de 25 a 59 años, seguido se encuentra los adultos mayores de 60 años, y en menos cantidad se ubica la primera infancia; además de ser un sector principalmente residencial y con algunas zonas comerciales.

En esta localidad, se encuentra el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) ubicado en la dirección Calle 127 # 11 – 20 institución educativa donde se implementó el proyecto pedagógico; es un escenario educativo formal que acoge a niños de distintos estratos sociales, estos pueden ser 2, 3 y 4 según el lugar donde esté ubicado su hogar, de esta manera es posible visibilizar las diversas culturas que conforman la comunidad educativa, construyendo así una institución educativa en donde se reconocen y acogen con respeto, la diversidad de contextos de los que provienen los distintos actores educativos.

En cuanto a lugares aledaños, primordialmente se encuentran dos instituciones educativas a las que se tiene acceso desde el interior del colegio; por una parte, está la Institución Educativa Distrital Usaquéen y por la otra el Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos de orden privado, instituciones que hacen parte del proyecto transversal “Fronteras” de la institución; el cual brinda la oportunidad de una cooperación pedagógica para adelantar algunos procesos que permitan el intercambio de saberes entre los estudiantes y maestros de los tres colegio, debido a que “este

programa permite reflexionar y poner en práctica lo que significa romper barreras físicas, sociales y culturales que se han creado a partir de divergencias territoriales y prejuicios de clase.” (PEI, 2019, p. 63).

De igual manera, en el mismo sector se encuentra el parque “Country club” que hace parte del programa Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD); es un lugar abierto al público, el cual cuenta con una inmensa zona verde en la que se pueden realizar distintas actividades culturales y recreativas al aire libre, fomentando así distintas oportunidades en el campo del juego y el deporte.

1.2 Contexto Institucional

Este apartado, tiene la intención de dar a conocer la trayectoria histórica e institucional que le brinda identidad al I.P.N; para así reconocer las principales dinámicas pedagógicas que están orientadas desde el PEI donde se visibilizan la misión, visión, principios institucionales y componentes pedagógicos; así mismo, se expondrá una caracterización de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa.

-Trayectoria histórica.

Esta institución educativa, fue reconocida por el Congreso de la República de Colombia el 16 de mayo del 2018 como patrimonio histórico y cultural de la Nación, en la Ley 1890. En esta declaración se contempla al Instituto Pedagógico Nacional por su labor distinguida en la enseñanza de la educación inicial, básica y secundaria, adicionalmente como escuela laboratorio y centro de práctica docente para la formación de maestros.

Con este reconocimiento nacional se destaca su amplia trayectoria e incidencia a nivel distrital y nacional, pues esta institución fue fundada tras la segunda misión alemana en el país bajo la dirección de la geógrafa y doctora en filosofía Francisca Radke, quién aportó a la estructuración de la escuela activa en Colombia, transformando el paradigma de educación memorística que tanto perduró en la sociedad. Fomentando la participación de sujetos en la

sociedad y promoviendo la formación y profesionalización de maestros a nivel nacional, para ello organizó un equipo de docentes alemanes y colombianos con el fin de realizar la estructuración administrativa y pedagógica del primer plantel educativo femenino público del país; ubicado donde actualmente se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir del 9 de marzo de 1927, inició la formación de “institutoras” en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, respondiendo a la necesidad de forjar maestras que fuesen líderes en la comunidad con la guía de procesos educativos de primera infancia. Es entonces, que el 27 de octubre de 1934 como necesidad de practica educativa para aquellas maestras que se estaban formando, se da apertura al primer jardín infantil público de Colombia teniendo como principales referentes pedagógicos a María Montessori quién desde su perspectiva concibe al niño como aquel sujeto que aprende a partir de la interacción que establece con el medio que lo rodea; de esta manera, fue necesario darle preponderancia a los espacios brindados con la intencionalidad de habitarlos desde movimientos corporales espontáneos que intervienen en la construcción de independencia de los infantes y la segunda misión alemana enfocada en tres ramas (música, educación física y arte), que permiten la exploración del mundo para la construcción de un aprendizaje significativo; aportando así a las dimensiones de desarrollo integral atendiendo a la interrelación de disciplinas desde la construcción de los distintos proyectos de aula planteados a partir de los intereses que surgen en el diario vivir de esta población estudiantil .

Seguido a la fundación del preescolar y percibiendo las necesidades educativas de aquella época, se brindaron becas para estudiantes a nivel nacional, quienes obtenían un título de normalistas en educación inicial; con el pasar del tiempo se abre un curso de estudios superiores para que las maestras logaran culminar su formación (profesional) debido a que la necesidad de tener docentes a nivel nacional aumentaba. Razón por la cual en 1955 fue fundada la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, mismo año en el que se repensaron los objetivos del Instituto Pedagógico Nacional; transformando su educación a ser mixta para acoger una población estudiantil desde educación preescolar, básica y media que actualmente cuenta con énfasis en cuatro áreas: campo social y crítico, matemáticas y tecnología, campo cultura artística y campo de lo vivo y la sección de educación.

Actualmente, la institución continúa siendo referente a nivel distrital y nacional por su amplia trayectoria pedagógica, la innovación en investigación y práctica docente que brinda a la comunidad; es líder en procesos pedagógicos en educación formal, educación especial, formación para el trabajo y desarrollo humano integral y principal centro de investigación de prácticas pedagógicas de los programas de pregrado de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional.

-Proyecto Educativo Institucional (Misión, Visión, principios institucionales y componentes pedagógicos).

Su enfoque pedagógico, tiene su origen principalmente en los postulados de la Escuela Activa, otorgándole relevancia al aprendizaje en relación con el medio que rodea al sujeto, pues intervienen aspectos afectivos y sociales en la construcción de conocimiento a partir de hechos y experiencias cotidianas. De igual manera, se resalta la permanencia del arte “principalmente en la formación musical e instrumental, con la organización de diferentes orquestas, y en Educación Física con gimnasia, danzas y deporte” (PEI, 2019, p.20) áreas que han permanecido en su currículo institucional tras casi un centenario y que promueven un desarrollo integral del ser humano.

En cuanto a su filosofía, tiene como eje principal visibilizar las situaciones actuales del país, es decir se caracteriza por formar personas que aporten a la transformación social de este. Es así como la misión de la institución se focaliza en la formación de seres humanos críticos frente a lo que ocurre en la realidad que los rodea, asumiendo de esta forma al estudiante como el centro del proceso educativo

En la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se parte de cuatro campos que permiten múltiples desarrollos estos son: el corporal en el que se fomentan distintas habilidades con el cuerpo incluyendo su cuidado, el personal y social entendido como la construcción de un pensamiento crítico que permita establecer relaciones interpersonales, el expresivo visto como ese fortalecimiento del lenguaje verbal y visibilizando el lenguaje no

verbal como medio comunicativo y el científico-tecnológico-lógico siendo un medio que permite dar soluciones a problemáticas teniendo en cuenta tanto el entorno natural como social.

Estos campos anteriormente descritos han permanecido vigentes desde los inicios del Instituto Pedagógico Nacional, ello se evidencia en el PEI (2019) de la institución, donde se promulgan sus inicios con base en la escuela activa exaltando las ideas de pedagogos como: Montessori, Decroly, Compayré, Dewey, entre otros que aportaron a la consolidación del pensum de 1932 en el cual se promulga la importancia de la actividad con el entorno, por medio de proyectos pedagógicos con sentido; en estos se considera el cuerpo como principal mediador entre el ámbito comunicativo, científico y expresivo como campos que componen el desarrollo del estudiante.

“...el privilegio que ha tenido desde sus inicios de contar en su currículo con una alta intensidad horaria en Artes, principalmente en la formación musical e instrumental, con la organización de diferentes orquestas, y en Educación Física con gimnasia, danzas y deporte. Estos pilares se encuentran aún presentes, no solo en el plan de estudios regular sino también en las actividades extracurriculares que ofrece la institución.” (PEI, 2019, p.p 19-20)

Así, se reconoce que a partir de la integración curricular de los campos anteriormente mencionados se han generado diferentes mecanismos de enseñanza en la trayectoria del IPN, distintas maneras de entender qué es el conocimiento, visibilizando avances en relación al saber de cada individuo y como pueden vincular este a su propia vida, identidad y cultura interiorizada por medio de experiencias y aprendizajes que perciben a través del cuerpo; contribuyendo a un ejercicio sano de convivencia a nivel escolar, el cual facilita el desarrollo de ambientes participativos y coherentes que reconocen a cada sujeto como miembro activo de la comunidad .

Como caracterización de la propuesta pedagógica y curricular, se encuentra como eje central la pasión por el saber y la convivencia, donde el protagonismo lo tienen los proyectos pedagógicos integrados (PPI), en los cuales se resalta la participación de diversas áreas para así constituir un currículo integrado de manera transversal, conservando el trabajo por áreas en cada una de las siete comunidades como se ha decidido llamar a la organización de los ciclos que fomenta la creación de canales comunicativos entre los distintos cursos educativos.

“Así, para el PPI se pueden crear espacios en los que se realizan actividades que integran miradas y permiten adquirir el conocimiento de manera globalizada y crítica desde las diferentes disciplinas, para la comprensión y transformación de su entorno. En el PPI se acepta el reto de la interdisciplinariedad, trabajando alrededor de ejes problémicos; esta estrategia se asume como un proceso flexible, en el que se recogen los proyectos innovadores de aula y transversales que tradicionalmente se han implementado en el IPN y se van ajustando de acuerdo con la evaluación que se vaya haciendo año a año.” (PEI, 2019, p. 36)

Ahora bien, para referirnos a como se evalúan dichos procesos pedagógicos hay diferentes modelos evaluativos, partiendo del margen de evaluación cualitativa y evaluación procesual; cada comunidad tiene su forma de evaluarse y esto es importante tenerlo en cuenta porque para eso están los grupos de grados (comunidades) que indican algunos aspectos por fortalecer y otros que deben superarse para avanzar más en otros niveles.

La institución, cuenta con una proyección social en la que están articulados distintos establecimientos académicos, culturales y deportivos tanto a nivel distrital, nacional e internacional; motivo por el cual provee una amplia oferta cultural, recreativa y deportiva a sus estudiantes por medio de actividades extraescolares que se brindan en un horario adicional a la jornada estudiantil, es decir de 3:00pm a 5:00pm. Entre estas actividades se encuentran: música, teatro, deportes, matemáticas, astronomía, crítica literaria, derechos humanos, etc. Convirtiendo al IPN en una institución educativa enriquecida en los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, es pertinente reconocer que dentro del PEI (2001) fue abordada la “Planificación de escenarios o ambientes de aprendizaje” reconociéndolo como aquel lugar en el que ocurre el acto educativo. Así, son planteados dos elementos a tener en cuenta: por un lado, está la creación de una atmósfera adecuada; su intención es brindar contextos flexibles que estén impregnados de “seguridad y de calor humano con reglas claras y límites establecidos; en ella se debe cultivar la reflexión en lo concerniente a procesos de identidad y desarrollo personal” (p. 59), además de percibir al maestro como aquella persona que orienta y reconoce a los estudiantes

desde su rol activo dentro de la enseñanza - aprendizaje y por otro lado, se encuentra la disposición de tiempos y lugares diferentes a los actuales, según el documento hace referencia a “adecuar” el espacio físico de acuerdo al tipo de conocimiento y la metodología a desarrollar.

-Infraestructura Física.

Ahora bien, en cuanto a la infraestructura que posee el Instituto Pedagógico Nacional, es amplia (Figura 1), son alrededor de siete hectáreas a disposición de la comunidad estudiantil, cuenta aproximadamente con cuatro salones por grado desde jardín hasta undécimo; esta área compuesta por una infraestructura de dos pisos, laboratorios y baños. Además, se evidencia la riqueza de zonas verdes al aire libre (canchas, parques, granja, patio central, locomotora, vagones, el bosque, la granja que generan conexión directa con la naturaleza.

Figura 1

Fotografía de la Infraestructura del I.P.N. Toma aérea del perímetro.



Fuente: Historias con futuro – El preescolar del I.P.N 2019

En cuanto a la zona destinada para los niveles de preescolar o comunidad 1 (jardín y transición) (Figura 2) cuenta con amplios espacios verdes y aulas que permiten la movilidad de cada uno de los sujetos, el mobiliario es adecuado a la medida de los niños lo que favorece el movimiento corporal pues no se ven los objetos como obstáculos; además de ello tener un espejo en el interior del aula facilita el reconocimiento y la construcción de identidad, en cuanto a la iluminación es principalmente natural; ingresa a través de ventanales extensos presentes en cada uno de los espacios, los baños se encuentran dentro de los salones permitiendo una conexión entre dos aulas.

Figura 2

*Fotografía de la zona de preescolar del I.P.N.
Toma aérea del perímetro destinado para jardín y transición.*



Fuente: Historias con futuro – El preescolar del I.P.N 2019

Al exterior de las aulas se encuentran la casita de muñecas (Figura 3) de dos pisos que cuenta con distintos objetos que les permite a los niños entrar en el juego de roles, además cuenta con diversos parques (Figura 4) que promueven el movimiento libre y la exploración del entorno natural (árboles, tierra, hojas caídas y campo verde) que les rodea, cada uno de ellos cuenta con escaleras, pasamanos, puentes colgantes, areneras, zonas verdes con multiplicidad de espacios que involucran al cuerpo, potenciando movimientos expresivos con los cuales poco a poco significaran el mundo.

Asimismo, está el espacio del gimnasio que cuenta con recursos que potenciaran el equilibrio y el control corporal, como objetos de espuma para psicomotricidad los cuales favorecen la vivencia de sensaciones en el cuerpo; balones, aros, escaleras, barras de equilibrio, colchonetas, entre otros elementos que facilitan y promueven el desarrollo psicomotor desde la perspectiva de Educación Física (gimnasia, juego y deporte) que ha sido el componente principal para abordar el campo corporal dentro de la institución desde décadas atrás.

Figura 3

Fotografía de casita de muñecas. Plano general.



Fuente: Martínez, Niño. 2022

Figura 4

Fotografía parque zona jardín. Plano general.



Fuente: Martínez, Niño. 2022

En estos lugares, es común ver a los niños en continuo movimiento e incluso para ellos es significativo el retarse mutuamente; subir en las estructuras del parque a una altura mayor a la de ellos, intentar cruzar el pasamanos cuantas veces sea necesario sin caer al suelo, alcanzar a sus compañeros en el juego de las atrapadas, balancearse en el columpio a gran velocidad y altura. Así mismo, percibimos el gusto por la construcción colectiva de juegos desde la imaginación y creatividad característica de la etapa de preescolar, donde se da paso al surgimiento de juegos “como si”; sin embargo, también reconocemos aquellos que desde lejos observan los juegos de los demás.

1.3 Actores educativos

La intención de este apartado es dar a conocer aquellos actores que componen la comunidad educativa; generando así, el reconocimiento de su rol en las distintas dinámicas que se llevan a cabo en la institución. Además, tener la perspectiva de las características más significativas de la cultura de la infancia, sus principales hitos y potencialidades de su desarrollo.

- Los Niños y Niñas.

Los niños que participaron en la implementación de la propuesta pedagógica se enmarcan en un rango de 4 a 5 años de edad, pertenecientes a la comunidad 1 del Instituto Pedagógico Nacional, grado jardín; estos se caracterizan según una de las docentes titulares del preescolar “por ser alegres, extrovertidos y aventureros, ávidos por reconocer y explorar su entorno, son sociables, solidarios y afectuosos lo que les permite llevar a cabo procesos de socialización exitosos en el tránsito de la casa a la escuela con sus pares, maestros” (Camargo, F. M., 2021). Así mismo, se refleja en el PEI de la institución donde afirman que:

Los estudiantes del Instituto se caracterizan por el gusto y disfrute que sienten al asistir y permanecer en el colegio, no solo porque allí se brinda una formación académica de calidad, sino también, porque les ofrece espacios de participación en escenarios deportivos, artísticos y culturales, en los que aprenden a vivir y a convivir juntos, a conocer y a reconocer al otro, dentro una comunidad diversa y plural, en la que confluyen niñas, niños y jóvenes muy diversos, de

todos los contextos sociales, económicos, culturales y familiares, incluyendo los niños, niñas y jóvenes de educación especial . (PEI, 2019, pp. 51-52).

De esta manera, se evidencia el beneficio y goce por las actividades alternas o complementarias que se realizan tanto en el horario escolar como fuera de este para fortalecer las actividades curriculares (talleres o proyectos transversales) en las que se abordan las temáticas más relevantes de cada una de las áreas que les brinda el instituto a sus estudiantes; aportando a la formación de un sujeto integral, respetando la pluralidad de contextos para una satisfactoria adaptación al entorno. Es así como se reconoce cuáles son esas principales características del desarrollo en esta etapa etaria para lograr un adecuado fortalecimiento en cada una de sus dimensiones.

Para situarnos en la población que participó en la implementación del proyecto pedagógico, reconoceremos que se encuentran en un momento sumamente activo, pues corren y se mueven libremente al empezar a descubrir nuevos movimientos a través de su cuerpo, allí inician el camino por descubrir su control corporal y el equilibrio dinámico en cada una de sus acciones; disfrutan de subir y bajar escaleras, patear la pelota hacia diversos sentidos, trepar, saltar etc. Y cada una de las acciones que les signifiquen nuevos retos; de allí la importancia de la propuesta y el considerarlos como sujetos activos que proponen desde esa necesidad de movimiento característica de su edad, son ellos mismos quienes a través del lenguaje corporal y oral expresan a los adultos su necesidad de encontrar nuevos retos en el ambiente.

Así pues, en cuanto a la dimensión cognoscitiva se parte del reconocimiento de un periodo pre operacional, según lo clasifica el pedagogo Jean Piaget en su teoría constructivista, donde se hace evidente la necesidad de interactuar con el otro por medio de diversos juegos, permitiendo el fortalecimiento del lenguaje corporal y comunicativo; allí su pensamiento empieza a constituirse como simbólico, pues se pretende dotar de significados el mundo según las experiencia que vivencia por su cuerpo y sentidos; en esta dimensión también se hace evidente el reconocimiento de normas y hábitos de comportamiento, lo que les permite empezar a convivir

con su etapa egocéntrica para así identificar diversos lugares dentro de su entorno en compañía de sus pares.

Por parte de la dimensión psicomotriz los niños se encuentran en tránsito de diversas etapas de desarrollo, Sánchez (2002) hace referencia a estas etapas según la edad etaria de los infantes, dentro de estas reconoce las siguientes: etapa del nacimiento, etapa de descubrimiento del cuerpo y del otro, etapa de la consciencia y adquisición del yo, etapa de interiorización y representación en la cual se enmarcan los niños participes de la propuesta, y para finalizar etapa del dominio del pensamiento-racionalización; cada una de estas comprende ciertos hitos en las diversas dimensiones (cognitiva, comunicativa, socio afectiva, corporal y motriz) del desarrollo infantil.

A nivel motriz los niños en la etapa de interiorización y representación logran desenvolverse con mayor autonomía y fluidez en el espacio, sus ansias por conquistar el mundo los llevan a retarse motrizmente, identificando posiciones con las cuales puede ejercer acciones que lo lleven a reconocer su esquema corporal y el del otro como sujeto activo; se interesan por actividades corporales que le representen una oportunidad para experimentar sensaciones turbulentas como correr con distintas velocidades, desplazarse con giros sobre su propio cuerpo, dar vueltas hasta perder el equilibrio, jugar entre circuitos que crean, rodar en el suelo, hacer saltos desde diversas estructuras, etc.

En la dimensión comunicativa, los niños integran nuevas palabras y se interesan por dar significado a cada una de sus acciones, así mismo comprenden las relaciones entre los acontecimientos y las expresiones que lingüísticamente se utilizan en la sociedad. En su estructuración de frases emplean verbos, preposiciones, adjetivos y plurales, lo que permite que su dialogo sea lo suficientemente claro para ser entendidos por los adultos; así pues, nombraran a sus pares por el nombre, se formulan preguntas constantemente y la comunicación corporal es relevante, pues utilizan su cuerpo en totalidad, los gestos, movimientos y el lenguaje oral son el vehículo para comunicarse con el entorno.

Para finalizar, en cuanto a la dimensión afectiva, los niños en las edades de 4 a 5 años se interesan por establecer nuevas experiencias en donde prime el sentido de cooperación, se preocupan por su entorno y las personas que allí habitan. Así mismo son expresivos y comunicativos respecto a sus emociones y sentimientos, resaltando este aspecto dentro de lo observado con los participantes en donde cada uno se afirma desde la identidad que ha construido, se reconoce a si mismo corporalmente y a través de allí, realiza movimientos y expresa gestos con los cuales reconoce sus emociones y sensaciones; creando lazos afectivos a través de las interacciones colectivas que se dan en habitabilidad de los espacios cotidianos.

Con la atención a cada una de las particularidades anteriormente descritas por parte de las docentes en formación y maestras titulares se constituye el equipo de trabajo que prestó total atención a los niños que hicieron parte del proyecto pedagógico, en el cual fortalecieron las dimensiones.

- **Las Maestras y maestros titulares.**

Las y los maestros del Instituto Pedagógico Nacional, en su mayoría tienen estudios de pregrado, posgrado, maestrías y especializaciones en relación con pedagogía y educación; se encuentran vinculados a grupos de investigación nacionales e internacionales, están en red de maestros y publican artículos; es así como logran enseñar desde el gusto que les generan ciertas áreas que abordan en su práctica pedagógica.

En relación con la organización académico-administrativa esta se establece por el acuerdo del Consejo superior de la Universidad Pedagógica Nacional y se divide en dirección; dentro de esta se ubica coordinación académica y de convivencia. Relacionadas sus funciones en el PEI 2019 del instituto de la siguiente manera:

En el I.P.N existen cinco coordinaciones: un coordinador académico de preescolar y básica primaria y uno de básica secundaria y media. Un coordinador de convivencia de preescolar y básica primaria y uno de básica secundaria y media. El quinto coordinador es el de

educación especial, quien cumple las funciones de coordinador académico y de convivencia en su comunidad. (p.p. 68-69)

Avanzando en el tema, se aclara que la selección para el cargo se hace democráticamente entre todos los maestros del instituto; así mismo se resaltan otras labores de los maestros como ser jefe de área y la dirección de curso. Para la organización de grupos de trabajo o comunidades como se nombra en el Instituto, educación preescolar, comunidad uno se organiza en jardín y transición; en cabeza de cada uno de estos se nombra a una maestra titular y en el acompañamiento de la práctica estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional, las maestras cuentan con una maestra en formación de la licenciatura en educación infantil que apoya el proceso educativo de los niños.

Las formas de relación que surgen entre los actores educativos se basan en el respeto por el proceso de desarrollo que cada uno de los sujetos ha construido, evidenciado en la convivencia sana y atenta que se vive en el interior del instituto, este conjunto de acciones se desarrolla a plenitud en la estrategia de trabajo pedagógico seleccionada por las maestras, la cual es proyectos de aula puesto que se reconoce la transversalidad del saber, necesidades e intereses de la infancia. El PEI menciona:

La convivencia es parte de la práctica docente y no es un asunto menor en las estrategias pedagógicas y didácticas que se escogen; la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas se convierten, en el marco de la convivencia, en un espacio de formación y de construcción de comunidad. (p. 33). Es así como, las maestras de preescolar privilegian la implementación de la estrategia pedagógica del trabajo por Proyectos de Aula, que surge desde inicio del año escolar en común acuerdo con los intereses y preguntas de los niños. Para su desarrollo, se recurre a otros recursos complementarios como el uso de hojas guía, canciones, videos, manualidades, cuentos y libros de texto en el aula; de manera interdisciplinaria se relacionan las temáticas de cada grado a las áreas (arte, música, inglés, educación física, etc.), cuando es necesario se hacen partícipes otros entes de la comunidad educativa (padres de familia, personal de seguridad o aseo) como es el caso del maletín viajero, aquella herramienta que permite profundizar en el tema desde la perspectiva familiar. Es decir, se realiza un trabajo colaborativo donde cada línea

académica desarrolla su clase en torno al tema central del proyecto, movimiento, escritura, lectura, investigación, composiciones tanto artísticas como musicales con el fin de crear vivencias que aporten a la construcción del pensamiento y dimensiones (cognitiva, estética, ética, social afectiva y corporal) del niño.

Motivo por el cual la planeación pedagógica, se elabora de manera colectiva entre la comunidad de maestros, para definir temáticas, diseñar guías, manualidades y material necesario teniendo en cuenta los desempeños propuestos; aunque es importante nombrar que cada una de las disciplinas propone sus actividades para que sean abordados los distintos tópicos que orientan y están inmersos en el proyecto de aula. De manera paralela se hace uso de una cartilla para iniciar con la motricidad fina (grafía) para lograr escribir el nombre propio aportando a la construcción de identidad.

- **Las Familias.**

En cuanto a las familias que hacen parte de la institución se encuentra una diversidad de formas de concebir las redes de apoyo; una parte de ellas son: docentes, maestros en formación, egresados, administrativos, funcionarios tanto de la Universidad Pedagógica Nacional como del mismo colegio. Esto quiere decir que existe una amplia diversidad cultural y socioeconómica; en dialogo con una docente del preescolar, ella comenta lo siguiente “el sentido de pertenencia hacia el instituto es grande y se evidencia sobre todo en las familias de los niños de primera infancia quienes demuestran su compromiso con el proceso educativo” (Camargo, F. M., comunicación personal, 2021). Esto quiere decir, que están involucrados en las transformaciones de desarrollo que adquieren sus hijos; evidenciado en el acompañamiento continuo desde casa y la manera en que reciben el apoyo de otros grupos institucionales (bienestar), con el fin de aportar al proceso de los niños.

De manera conjunta, el instituto y las familias establecen una continua comunicación a través de las docentes titulares de cada grado y docentes de áreas por medio de la agenda escolar en donde se notifican las novedades del día a día; así mismo se cuenta con un espacio

preestablecido en el horario semanal por cada docente para la atención a los padres de familia o acudientes, con el fin de establecer una comunicación más cercana.

Por parte del Instituto, se fomentan espacios de encuentros con la celebración del día de la familia, permitiendo el reconocimiento de los otros como pertenecientes a la comunidad educativa; dentro de las distintas dinámicas se reconoce también el fortalecimiento del vínculo escuela-familia que se genera a partir de la propuesta de escuela para padres donde se imparten diferentes talleres y conversatorios a cargo de maestros con amplia experiencia en las temáticas propuestas. De esta manera la institución espera lograr la construcción de una vía de comunicación efectiva con el primer núcleo socializador de los niños.

1.4 Cultura escolar

Los niños llegan a un momento de bienvenida donde realizan sus rutinas como: ubicar sus objetos personales en un determinado lugar, luego de esta acción seleccionan un juego que deseen compartir con sus pares que ya se encuentran disponibles para un momento de juego libre, enseguida inician sus actividades según el horario establecido. Si la clase es de una disciplina específica como música, arte, teatro o educación física, los estudiantes se desplazan en compañía del maestro (a) al lugar en el que se llevara a cabo la clase.

En comunicación con una de las docentes titulares ella referencia sobre las rutinas que se establecen como parte de la cultura escolar cotidiana del Instituto lo siguiente “Las sesiones de clases se trabajan en bloques de cuarenta minutos y después hay un descanso para onces y almuerzo; cuando están con la directora de grupo se llevan a cabo actividades que tienen que ver con el proyecto de aula o que están en ese contexto. (Camargo, F. M., comunicación personal, 2021).

El uso pedagógico de los espacios se da desde diferentes propuestas; el juego libre, celebraciones, actividades dirigidas, espacios enriquecidos. Cada uno con diferentes propósitos que surgen del trabajo colectivo e interdisciplinar con todos los docentes de transición y jardín; de esta manera se da paso a la exploración de distintos objetos y áreas como: el arte, música,

educación física, danza que aportan a la utilidad de espacios que provee la institución y a un desarrollo integral del sujeto.

Los retos y dificultades educativas presentes en primera infancia se asocian a los conceptos e imaginarios que existen en los adultos referentes a lo que deberían aprender los niños. Razón por la cual el currículo para preescolar toma como referencia los desarrollos y competencias que acogen a la primera infancia planteados en el documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), de esta manera se realizan los correspondientes ajustes de acuerdo a necesidades y proyecciones institucionales a partir de las dimensiones (cognitivas, comunicativas, estéticas, éticas, socio afectivas, corporales); además de los desarrollos (personal y social, pensamiento lógico, científico tecnológico, pensamiento expresivo y corporal) que plantea la institución como ejes centrales para la construcción de los distintos currículos. Así se da paso a la planeación pedagógica donde se tienen en cuenta los intereses de los infantes y los maestros de las distintas áreas.

La manera de evaluación que se lleva a cabo en este nivel educativo corresponde al aspecto cualitativo (superior, alto, medio y bajo), de acuerdo a los tópicos que se establecen en los desempeños alcanzados en el transcurso del año, el proceso es socializado con padres de familia o cuidadores cada periodo, en cuanto a los niños que presentan recurrentes dificultades se les brinda un apoyo psicológico, fonoaudiológico, pedagógico y en terapia ocupacional; donde con los adultos responsables se lleva a cabo un proceso determinado con el fin de que el infante logre fortalecer las dificultades presentadas.

Además, esta comunidad participa de los determinados proyectos transversales como lo son: PRAE (proyectos ambientales), PEGRE (riesgo, prevención y respuesta a emergencias), tiempo libre, democracia, leo, proyecto de paz, multiculturalidad, movilidad; espacios que les permite construir y consolidar al infante una responsabilidad con la comunidad educativa y la institución de la que hace parte.

1.5 El cuerpo y el movimiento en la realidad escolar

En este apartado, se pretende reconocer las concepciones de desarrollo corporal infantil que tienen los maestros de grado preescolar desde la forma en que lo abordan en las distintas áreas (teatro, educación física, danzas y artes plásticas) que hacen parte del currículo institucional. Asimismo, se visibiliza el cuerpo de los niños como aquel organismo que permanece en constante movimiento debido a que es el medio que le permite conocerse y conocer a quienes les rodea.

- El trabajo corporal que se circunscribe en la Educación Física.

El trabajo corporal ha sido una de las áreas tenida en cuenta desde la apertura de la institución, este aspecto se percibe en el énfasis inscrito dentro pensum respecto al campo corporal desde la gimnasia para grados inferiores que tenía en cuenta las necesidades infantiles, su “centro principal son los movimientos alegres y vivos como carreras con obstáculos, brincos, andar arrastrando, imitación de los movimientos de animales, además juegos acompañados de canciones. Juegos con la pelota” (MEN, 1932, p.113). Asimismo, se llevaban a cabo ejercicios (salto con o sin vuelo, carrera, respiración, equilibrio, lanzamiento, natación, entre otros) asociados a algún deporte; su complejidad e intensidad horaria dependía del grado al que se pertenecía.

Teniendo en cuenta los aspectos nombrados con anterioridad y de acuerdo a nuestra experiencia de acompañamiento en la clase de Educación Física, se puede decir que una de las transformaciones principales que ha tenido el área es el aumento en relación a la intensidad horaria; en el plan de estudios se destaca cinco horas semanales de actividad física, donde el desarrollo corporal a nivel motriz es fundamental puesto que los niños encuentran diversos retos motrices con circuitos dispuestos en el gimnasio o zona verde de jardín, contruidos con barras de equilibrio en diferentes niveles, colchonetas de diversas formas y tamaños, escalerillas para trepar, balones en variedad de tamaños y texturas; por medio de los cuales generan una apropiación y concientización de su cuerpo en el espacio, así como el desarrollo de habilidades motrices.

Logrando así en un primer momento la interiorización de su esquema e imagen corporal para luego poder conquistar cada uno de los desafíos en el que los movimientos serán intencionados; de igual manera dentro de las oportunidades que encuentran en esta área, se fortalecerán sus percepciones espaciales y temporales, donde se refleja principalmente el trabajo por medio de diferentes circuitos que incluyen obstáculos y fortalecen la motricidad gruesa de los niños.

Este aspecto, logra identificarse en los objetos (conos, aros, pelotas, barras de equilibrio, cuerdas, elemento de espuma, etc.) que son dispuestos por “estaciones” en un orden determinado según la intención del recorrido; allí la maestra de manera atenta observa e incluso motiva a los infantes a cruzar corporalmente de la mejor manera cada uno de los trazos planteados, para así en próximas oportunidades proponer nuevos circuitos y acciones que de una forma u otra atiendan al desarrollo motriz en que se encuentran los niños.

- El trabajo corporal que se orienta desde el teatro y la danza.

Para continuar, encontramos que durante la semana la comunidad 1(jardín y transición) cuenta con otros espacios donde también se promueve el trabajo corporal, estos son: las clases de teatro, en las cuales se favorecen los diversos lenguajes de los niños por medio de la expresión gestual, el reconocimiento de su propio cuerpo y el de otros reflejado en juegos de roles y el uso de diversas tonalidades, que posibilita la exploración establecer para formas de comunicación con el entorno.

Estos talleres tienen lugar una vez por semana y se lleva a cabo en el aula destinada para ello, la cual se encuentra cubierta con telas oscuras, el desarrollo de la sesión tiene un tiempo estimado de 45 minutos de los cuales se destinan aproximadamente 5 minutos entre cada desplazamiento del aula de jardín al salón de teatro ubicada en cercanía de la sala de profesores y zona de primaria; es un espacio que genera gran sensibilidad y emoción entre los niños. De esa forma es posible dar lugar al “juego dramático” que allí ocurre, según Mayor citado por Morón (2011) entendiéndolo como aquella situación interactiva y sincronizada en la que los niños adoptan distintos roles al representar objetos, personas o hechos (expresión dramática), además

de protagonizar con la acción de su cuerpo ciertas actitudes (expresión corporal); conformando así los ejes primordiales que dan lugar al juego del “como si” que fortalece el desarrollo integral de los infantes a partir del reconocimiento de su cuerpo y del otro a través de las situaciones que permiten sacar a flote expresiones que dan lugar a las oportunidades espontáneas y libres de movimiento a las que convoca el espacio.

Referente al espacio de danza y artes plásticas podemos decir que allí se realiza un trabajo consciente y reflexivo acerca del propio cuerpo, ya que por medio de las acciones y movimientos que se realizan con él se establecerán relaciones con los otros y se podrán llevar a cabo las representaciones construidas del mundo; puesto que, las dos áreas permiten la expresión artística desde el uso del propio cuerpo. Además, los distintos materiales (música, telas, plastilina, acuarela, arcilla, colores etc.) permiten plasmar de diversas formas el pensamiento de los infantes a través de la singular relación existente entre el área y el proyecto de aula; es decir, a partir de los intereses recogidos los maestros plantean experiencias que aporten a la construcción del aprendizaje desde el que hacer y el cómo expresarlo puesto a que promueven principalmente el movimiento y la relación con su entorno.

1.6 Percepciones sobre el cuerpo y movimiento de los niños por parte de las maestras que realizaron la propuesta pedagógica.

Abordar las concepciones o imaginarios que los maestros configuramos respecto a la categoría de cuerpo, plantea la necesidad de reconocer cómo se han permeado diferentes tipos de prácticas que se realizan dentro de la escuela, por ello se toma como referente a Vaca (2002) quien señala en sus reflexiones las formas de concebir el cuerpo en el ámbito educativo, las cuales nos dieron una perspectiva para reflexionar sobre lo observado en nuestras prácticas pedagógicas.

Es así, como se logra reconocer distintas maneras de establecer significaciones, comprensiones y prácticas en las que se sitúa el cuerpo, derivando así tres subcategorías de representación corporal determinadas por Vaca (2002) en donde se refiere al cuerpo como aquel organismo que deambula entre estar silenciado y suelto en el ámbito escolar según las

percepciones de cada uno de los docentes con los que se encuentre; allí inicia con la primer subcategoría que denomina como *cuerpo tolerado* comprendiéndose como la posibilidad de ejercer movimientos naturales en el aula siempre que la actividad escolar que se esté realizando no necesite según las consideraciones del maestro una rigurosidad en la postura, aquí no se mantiene un control corporal sobre el grupo o la singularidad de cada sujeto; en *cuerpo instrumentado* se refiere a la educación infantil en donde se hace uso del cuerpo para ejemplificar conceptos en los niños, como podría ser el estado de ánimo, haciendo uso del lenguaje gestual; y en *cuerpo tratado* se destacan aquellos aspectos motrices que se trabajan de forma intencionada en el ámbito educativo, señalando la preponderancia sobre el cuerpo netamente al desarrollo de capacidades motrices enriquecidas en ciertas áreas escolares que toman mayor espacio tiempo sobre las demás.

Ahora bien, tras el reconocimiento de estas categorías de representación corporal que transitan en el ámbito educativo, exaltamos también los aportes en el campo de la psicología de la educación, las cuales permitieron repensar cuales eran las necesidades corporales infantiles, dejando al cuerpo tratado e instrumentado, para dar paso a la interiorización de lo que significa el cuerpo tolerado en el aula; allí la indagación de los maestros por encontrar estrategias pedagógicas que motiven e interesen a los niños sobre diversas temáticas sin dominar su cuerpo desde el silenciamiento ha sido clave para constituir transformaciones en las percepciones sobre el cuerpo infantil.

Sin embargo, enunciamos el alto grado de preponderancia que se le sigue atribuyendo al área de Educación Física como espacio predilecto para el desarrollo corporal en el IPN, puesto que acoge una mayor intensidad horaria en relación a las demás áreas que se ven distribuidas en el horario escolar, volviendo a posicionar el cuerpo como desapercibido en las demás áreas que acompañan el desarrollo infantil, en esta se identifican particularmente mobiliario como aros, colchonetas, barras de equilibrio, pelotas, entre otros elementos descritos anteriormente con los cuales se construyen circuitos en un espacio- tiempo determinado por el docente, en el caso de los protagonistas de la propuesta el gimnasio en la mayoría de ocasiones.

Así, aunque reconocemos que el ámbito corporal se encuentra presente como un proceso en el desarrollo de la infancia; exaltamos la preponderancia que le dan hacia el *cuerpo tratado*. Haciendo énfasis principalmente al trabajo pedagógico de lo corporal para afianzar habilidades y destrezas motrices individuales, ejercitando los dominios y praxis físicas, tales como: saltar, correr, dar vueltas, lanzar – atrapar.

- Observación del movimiento de los niños en la institución.

Esta observación del movimiento no cuenta con un tiempo y lugar en específico, sin embargo, se pueden resaltar las acciones que se llevan a cabo en los distintos espacios donde los niños se encuentran con otros materiales y objetos que les permiten diversificar la exploración del cuerpo.

De acuerdo con el reconocimiento espacial del establecimiento educativo, en el cual se elaboró la propuesta pedagógica, se contempla la importancia de distinguir los espacios que permiten llevar a cabo distintas actividades en relación con el cuerpo, su expresión y el juego; brindando materiales alternativos que aportan a la construcción del sujeto por medio de la exploración y experiencias que se viven en la cotidianidad. Construyendo así, un agradable entorno educativo en el que se fomentan las relaciones y el respeto interpersonal con quienes se vive día a día.

Por lo anteriormente mencionado, nos parece pertinente visibilizar la variedad de espacios con los que cuenta el Instituto Pedagógico Nacional donde se potencian el juego, el movimiento, la exploración en el entorno y la conciencia del propio cuerpo como lo son: el gimnasio, el aula de música, el salón de teatro y as distintas aulas que habitan desde el momento de llegada con la docente titular, además de las amplias zonas verdes; en cada uno de estos espacios se permite la circulación y movimiento de los niños. Sin embargo, cabe resaltar que en ocasiones se dirigen estos movimientos desde la voz docente como al interior del aula, donde es común percibir las limitaciones de movimiento que tiene el cuerpo a causa de los acuerdos internos (postura para escribir, estar en el tapete, comer e incluso desplazarse); sin dejar de lado las zonas verdes en las que se reitera el no realizar acciones como correr para evitar choques con

pares o el permanecer en una zona donde se pueda mantener el control visual por parte de las docentes.

De esta manera, se opaca la posibilidad a visibilizar un cuerpo con capacidad de movimiento libre, espontaneo y responsable capaz de comunicar y permitir la exploración, siendo capaz de adaptarse a los momentos y cambios, con la conciencia que tenemos de cuidarlo velando por una buena salud, alimentación balanceada, aseo personal y ejercicio permanente. Asimismo, se limita el alcance de la perspectiva expresiva (movimientos, gestos, miradas, quietud, silencios) que los niños realizan; comprendiendo que es el principal medio para comunicar sensaciones, emociones, gustos y necesidades dentro de un contexto que intentan comprender por medio de los movimientos que se hacen con el cuerpo y que permite la construcción del mundo que los rodea.

Es así como, reconocemos que desde nuestro rol de maestras somos quienes podemos brindar ambientes enriquecidos; donde deje de primar meramente el desarrollo cognitivo de la infancia y se empiecen a considerar las múltiples experiencias que constituyen al desarrollo integral de los sujetos en pro del fortalecimiento del cuerpo como protagonista, debido a que logra transmitir tanto pensamientos, emociones e intereses.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con los procesos de observación realizados en el marco de la práctica pedagógica, especialmente en el ciclo de profundización y los intereses en común que como maestras en formación se han podido decantar sobre lectura crítica del contexto institucional, en relación al lugar que ocupan en las propuestas pedagógicas aquellos espacios del entorno escolar distintos al aula regular y que podrían ser re significados como ambientes de posibilidad para el enriquecimiento del desarrollo de la dimensión corporal de los niños por medio de la conquista del movimiento.

Se consideró fundamental, identificar, distinguir, reconocer y comprender cuáles son los diversos factores que pueden incidir en el potenciamiento del desarrollo en este ámbito en particular, para así generar el aprovechamiento de espacios escolares y lograr una intervención intencional de estos a partir de estrategias que posibiliten fomentar el reconocimiento de la corporalidad y su promoción. Aspectos que han sido abordados dentro del IPN a partir de la perspectiva motriz y que fueron fortalecidos en la implementación de la propuesta al contemplar el cuerpo infantil como aquel organismo holístico que es interpelado por lo que su contexto (escolar) le brinda aportando significativamente a su desarrollo integral.

Es así como, nos hemos permitido observar y comprender lo que sucede en los espacios transitados, recorridos y habitados por los niños en su cotidianidad escolar; principalmente aquellos que no corresponden al aula regular, donde pasan la mayor parte del tiempo y que por tanto se apropian de diferente manera dada las condiciones de libertad del cuerpo en relación con los objetos, los artefactos y los elementos propios del entorno con los que interactúan y recrean en muchas oportunidades atmosferas de experiencia lúdica.

Ante esta mirada reflexiva de las oportunidades de los lugares en el contexto espaciotemporal de la sección de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional, se evidencia la necesidad de crear y disponer oportunidades para re significar estos espacios escolares, fomentando y promoviendo intencionalmente el desarrollo corporal infantil desde otros ejes de trabajo pedagógico, superando su centralidad en las praxis motoras; puesto que desde lo

vivenciado en las practicas pedagógicas evidenciamos un desaprovechamiento de estos lugares ya que se les otorga una utilidad efímera, de manera que se transitan para desplazarse de un lugar a otro, sin generar apropiación o significación para la comunidad educativa. En tanto, es una dimensión que constituye el desarrollo integral, y que tiene un lugar esquematizado y definido exclusivamente por el área de Educación Física, donde su mayor énfasis se orienta en la formación de habilidades individuales de dominio físico y motriz a través de circuitos contruidos con distintas estructuras (escaleras, bancas, objetos de espuma) invitando a ser superadas; y materiales (colchonetas, lazos, pelotas, aros, etc.) que permiten vivencias corpóreas en las que se construyen aspectos de equilibrio, coordinación, lateralidad; es decir aportan al mejoramiento de estas capacidades.

De la misma manera, aunque se reconoce intencionalmente desde el P.E.I, el campo de la formación corporal, se han identificado sentidos relacionados por parte de las maestras titulares con respecto a la importancia del trabajo de esta dimensión de los niños, pero haciendo mayor hincapié en el desarrollo de habilidades motrices; principalmente de aprestamiento y dominio de herramientas de uso escolar , fomentando la invisibilidad o desconocimiento de otros ejes de trabajo pedagógico frente a lo corporal, como la conciencia de su esquema e imagen, al igual que la potencia de la expresividad motriz.

Contemplando al ciclo vital de 3 a 6 años como un tránsito de maduración y crecimiento crucial en el desarrollo, justamente por todas las capacidades que se están consolidando y que llegan a instancias relevantes de conquista; donde también emergen múltiples formas de lenguaje corporal para habitar y representar el espacio. Es importante, problematizar cual es lugar del ámbito educativo para permitirles a los niños una mejor y mayor conciencia de su cuerpo, del espacio que habita y de las interacciones que son posibles por medio de ambientes que favorezcan y movilicen nuevas experiencias.

Esto planteado de manera opuesta al paradigma culturalmente asimilado; en el que se le otorga un lugar esencial al desarrollo cognitivo “acelerando” la priorización de la escolarización, dejando de lado aspectos de reconocimiento corporal que consolida el desarrollo integral del niño; para así dar paso, al reconocimiento de lenguajes e inteligencias múltiples en las que se

validan las formas de interactuar en el mundo generando aprendizajes significativos en cada individuo desde el escenario cotidiano escolar.

Por tanto, se considera necesario, brindar un lugar protagónico a la perspectiva holística e integradora de la dimensión corporal, a partir de la intervención de espacios escolares que puedan disponerse como ambientes favorecedores de otras formas de interacción y reconocimiento del cuerpo, donde los pares puedan estar protagónicamente implicados en estas construcciones.

Reconociendo así, los planteamientos curriculares para la primera infancia en los cuales se exalta la importancia del aspecto corpóreo presente desde los primeros días de vida y en construcción continua con el pasar del tiempo; constituyendo un lenguaje infantil que se verá nutrido y permeado a partir de las experiencias y disposiciones corporales que se le provean en el ambiente, cimentando el desarrollo y los aprendizajes en su máxima expresión, promoviendo la relación con los otros a partir de acciones libres y espontáneas que surgen en el medio que les rodea.

Así, se considera que el fundamento prioritario al momento de elaborar la propuesta pedagógica fue enlazar lo teórico con lo práctico para la construcción de cómo visibilizar específicamente las necesidades corporales infantiles por medio de la creación de escenarios que se puedan habitar con el cuerpo a través de la libertad de movimiento; en los espacios exteriores amplios con los que cuenta la institución que pueden ser aprovechados y potenciados para fortalecer el lenguaje corporal de la educación inicial.

Es decir, analizamos y reflexionamos tanto las concepciones de cuerpo como la de los lugares que se ofrecen a los niños, ya que en estos construyen sus percepciones del mundo para así representarlas en el cotidiano por medio de juegos y movimientos que fomentan dicho lenguaje como un todo presente en el desarrollo; para lograr cada una de estas construcciones toma relevancia el vínculo que generan con el contexto. Pues, se facilitan estas relaciones en cuanto dejan de ser protagonistas los espacios interiores cotidianos de cuatro paredes con objetos que ya tienen un uso específico, limitando su transformación de acuerdo con

las concepciones imaginativas y necesidades de cada sujeto; de igual manera interviene la disposición de los objetos y mobiliarios que se encuentran a una altura mayor del infante, provocando limitaciones en la exploración del cuerpo infantil.

Por tal motivo, el problema identificado es que algunos de los espacios brindados a la infancia imposibilitan la exploración amplia y libre del cuerpo, pues estos se consolidan con una visión adulta en la cual en muchas oportunidades no se le otorga un lugar a la palabra de los infantes, quienes llevan consigo unas necesidades e intereses específicos de movimiento según su desarrollo físico y social; los cuales construye a partir de las experiencias que le son brindadas en el entorno cultural y social inmediato.

De esta manera, se tuvieron en cuenta algunos referentes de diseño de ambientes para primera infancia, generando alternativas en las cuales se privilegiaran y potenciaran el juego de manera libre y espontánea a partir de la simbología que se construye en los espacios naturales, áreas comunes exteriores o espacios colectivos en donde surge la socialización secundaria con los pares y maestros en momentos como el descanso escolar; allí se da vía libre al cuerpo y el movimiento para reflexionar y reconocer desde la mirada docente las transformaciones que suceden allí dando lugar por una parte al aspecto corporal infantil abordado desde un ambiente que permite y promueve su reconocimiento y por otro, un mejor aprovechamiento de los espacios educativos que principalmente están destinados para la comunidad 1 o el ciclo de educación preescolar del Instituto Pedagógico Nacional.

Contemplando así, la necesidad de re significar aquellos espacios transitorios (pasillos, zonas verdes) con los que cuenta la institución y que de una manera u otra influyen en la disposición corporal tanto de los niños como de las maestras; es decir cómo desde la subjetividad cada persona habita el espacio según lo que suscita y más aún para los niños de jardín, población que al estar en espacio al aire libre realiza espontáneamente movimientos corporales que le permiten transmitir emociones y sensaciones del momento.

Ahora bien, a partir de la observación y aprovechamiento que se generó en el espacio escolar, transformándolo a un ambientes nutridos de experiencias y posibilidades de

movimientos para la infancia, se descubrió y reconoció la riqueza de saberes que logran construirse en colectivo; pues allí a partir del lenguaje corporal se le brindó oportunidades a los niños de reconocer y explorar las destrezas del cuerpo; puesto que al estar inmersos en un contexto social, cultural y escolar, los infantes logran avanzar hacia la constitución de un desarrollo íntegro donde el cuerpo y sus movimientos servirán como vehículo que se comunica, se relaciona y establece relaciones en el mundo. Aquel espacio donde se dio, lugar a las transformaciones con el fin de generar nuevas posibilidades lúdicas en las que se potencie el movimiento corporal dentro del entorno natural y escolar; desde estos espacios el juego es considerado como acción pedagógica y práctica social por la cual se generan conocimientos experienciales se verá enriquecido.

Debido a que, los niños podrán descubrir sus habilidades y capacidades en medio de espacios amplios donde podrán llevar a cabo su desarrollo con mayor libertad de movimientos; esta exploración corporal posibilitará el goce y el disfrute por los juegos de roles, los saltos, las carreras, entre otros; de igual forma al estar en exploración constante de su entorno se fortalecerán nociones de espacialidad y temporalidad, estas serán vitales para comprender las formas de representar y ocupar un espacio, concientizando al propio cuerpo dentro del mundo.

En consecuencia, facilitar o promover espacios y ambientes con múltiples posibilidades de exploración corporal, en los que se proporcionen experiencias significativas a los niños quienes son sujetos activos y curiosos que se desarrollan de manera íntegra a través de los espacios y materiales que encuentran o se les provee, les permitirá alcanzar hitos motrices de tal manera que se cree un diálogo entre el ser que lo habita y las acciones que este le ofrece.

Dando lugar a los importantes aportes de Marín y Duran (2016), se reflexiona sobre la necesidad de repensar en la creación de escenarios con distintos y variados objetos dispuestos y al alcance de los niños para otorgar un lugar a la visión de la esfera para el disfrute de la acción corporal, en la que los infantes enriquezcan el desarrollo de su función simbólica, imaginación y creatividad a partir de los espacios que se les brindados. Esto nos permite transformar la visión de la estructura que se ha preocupado durante décadas más por la enseñanza (procesos cognitivos) que por las necesidades de los niños durante sus primeros años; en este caso el

cuerpo visto como un componente de lenguaje e interacción que transmite sus necesidades, gustos e intereses.

En razón a lo anteriormente señalado, se plantea la necesidad de realizar un proceso piloto de intervención de espacios, por medio de un diseño participativo donde los niños puedan involucrarse de manera activa en la creación de atmosferas lúdicas en donde sea posible crear con los elementos y en libertad de movimiento a partir de la autonomía, exploración, socialización y experimentación de los niños.

Visibilizando así la relación existente entre la escuela y el mundo; lugares en los cuales es posible sentirse seguro, en armonía y tranquilidad al potenciar el encuentro consigo mismo y con el otro a partir de los espacios que se conectan entre sí, provocando el gusto por relacionarse y compartir ideas. A través del fortalecimiento de estos ambientes o de equiparlos algunos con materiales que potencien el movimiento, los niños socializarán, aprenderán y construirán significados del medio que los rodea; por ello es indispensable la creación de espacios innovadores acorde a la comunidad educativa, en diálogo con su entorno.

En este marco, la pregunta problema que consolida este planteamiento se configura de la siguiente forma: ¿Cómo reconocer la dimensión corporal de los niños y niñas dentro del contexto educativo a partir de un diseño de ambientes participativo para el mejor aprovechamiento de los espacios escolares?

2.1 Objetivos Generales

- Desarrollar un proceso de contextualización de los niños de grado jardín dos del Instituto Pedagógico Nacional, la cual permita configurar una mirada crítica y reflexiva respecto al lugar de la dimensión corporal en la propuesta pedagógica del ciclo.

- Comprender, reconocer y caracterizar la importancia del cuerpo y el movimiento como pilares fundamentales y lenguajes privilegiados en el desarrollo integral y en la formación de la educación infantil.
- Plantear, diseñar e implementar una propuesta pedagógica piloto en el campo de la dimensión corporal que privilegie específicamente el desarrollo de la corporalidad de los niños a través del aprovechamiento e intervención de espacios cotidianos escolares.

2.2 Objetivos Específicos

- Realizar una lectura del contexto escolar y la organización curricular sobre las realidades que se pueden percibir respecto a las implicaciones de la dimensión corporal en las prácticas pedagógicas en el grado jardín del Instituto Pedagógico Nacional.
- Construir un marco de referencia conceptual y teórico que permita construir la elaboración de la fundamentación y orientación metodológica para la consolidación de una propuesta pedagógica.
- Diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica orientada en la perspectiva de diseño de entornos participativo dirigida al fortalecimiento de la dimensión corporal de los niños y las niñas del grado jardín del I.P.N
- Desarrollar el registro y la documentación pedagógica de la propuesta pedagógica de una manera sistemática, interpretativa y analítica.
- Socializar y divulgar con la comunidad educativa, la experiencia pedagógica y el conocimiento construido en el proceso de implementación del proyecto pedagógico piloto con los diferentes actores (maestros, niños y pares académicos).

CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo, pretende ahondar en la importancia que tiene la dimensión corporal en el desarrollo infantil; motivo por el cual, será abordado desde distintas perspectivas (biológica, histórica y educativa) que permiten evidenciar y comprender las diferentes concepciones y transformaciones que le han sido atribuidas al cuerpo en diferentes momentos históricos de la humanidad.

Reconocer estas perspectivas de abordaje sobre los sentidos atribuidos al cuerpo y sus manifestaciones estéticas y expresivas; contribuirá como maestras en formación a tener una comprensión más enriquecida respecto a la dimensión corporal de los niños y su necesidad de libertad de movimiento, situándonos en un contexto escolar donde se contemplaron los diferentes retos que implica promover de manera armónica los ejes de trabajo pedagógico que se proponen para organizar las acciones y experiencias que potencien el desarrollo corporal, principalmente el reconocimiento de sí, el conocimiento del cuerpo del otro, la percepción y vivencia del movimiento como lenguaje de interacción.

A partir de esto, se rescata la relevancia del todo corporal como un organismo que siente, comunica gustos y necesidades; siendo el medio por el cual se permite el conocimiento del mundo que lo rodea a partir de las concepciones sociales que lo permean de experiencias motrices que se le brindan.

Motivo por el cual, esta mirada sobre los conceptos de una perspectiva más holística del cuerpo, pueden ser reconocidos en la práctica educativa a través del desarrollo de estrategias pedagógicas, principalmente sobre el diseño participativo de entornos, forma de trabajo que busca a su vez, que los niños puedan re significar espacios y enriquecerlos con vivencias que le permitan reconocer en el cuerpo vivido y representado, la conciencia de su corporalidad y el fomento de su corporeidad.

3. Cuerpo y Movimiento

Se reconoce que la dimensión corporal hace presencia durante todo el trascurso de la vida humana y se estructura fundamentalmente en la infancia; abriendo un camino de posibilidades hacia el descubrimiento de sí mismos, desarrollando la independencia y conquistando progresivamente la autonomía; procesos que a su vez permiten una incorporación más activa al entorno social en donde se inician las transformaciones de su formación. En este sentido, reconocemos que los niños, no son únicamente portadores de un cuerpo físico que los identifica y por el cual pueden ser reconocidos en su contexto, en tanto este les posibilita interactuar, comunicarse, expresarse y los acompaña en sus procesos de aprendizaje.

Por tanto, las orientaciones para el trabajo pedagógico de la dimensión corporal abarcan la identificación del cuerpo en sus condiciones físicas y biológicas y también su reconocimiento como unidad global por medio de la cual le permite configurar su autoimagen y conciencia corporal; encontrando diversas formas de interacción y comunicación con sus pares y adultos significativos. Construyendo así, maneras singulares de su capacidad expresiva y creativa del cuerpo en relación con el movimiento, como escenario y oportunidad para la constitución de su identidad.

También es importante reconocer, la perspectiva sociocultural en la cual se distingue el cuerpo como una construcción colectiva, en tanto se identifican un importante acumulado de representaciones e imaginarios que configuran sus sentidos en contextos y realidades sociales particulares. Dando una interpretación al cuerpo como principal vehículo de comunicación y mediación con otros y el mundo externo, pues está en un proceso de construcción y además se ve influenciado por los estímulos y las oportunidades que el contexto le provee.

Cada ser humano, como sujeto que posee un cuerpo se apropia del espacio que le rodea y por medio de este puede habitar dicho lugar desde la corporalidad, su esquema y su desenvolvimiento físico y biológico, también, sintiendo, percibiendo, expresándose y transmitiendo a través del propio cuerpo la semiótica corporal que lo caracteriza.

Así, cada uno de los niños pertenecientes a diferentes contextos (regiones, creencias) se ve permeado por la cultura propia de la que hacen parte; un territorio, donde según las diversas prácticas de crianza en el primer núcleo socializador (familia) le permitirá la conquista y exploración amplia de su cuerpo e identidad, prácticas que serán fortalecidas en el segundo núcleo socializador (escuela) donde encontrarán un mundo nuevo de posibilidades y retos para ser afrontados a través de su cuerpo.

Es así como, cobra relevancia para el desarrollo de esta propuesta pedagógica abordar una lectura crítica en relación con las maneras en cómo el cuerpo de los niños habita el ámbito y la realidad escolar; puesto que en este espacio es donde se le da lugar a la socialización y exploración del entorno (construcción de relaciones, hipótesis, cuestionamientos) que permite la cimentación del yo corporal a partir del movimiento libre y espontáneo que se le posibilite a este organismo. Exaltando aquí, la importancia del rol docente, pues es aquel mediador que reconoce y visibiliza tanto las necesidades como intereses de los infantes para brindarles espacios que les aporten al desarrollo corpóreo. Además, de ser una figura que está presente desde su disponibilidad corporal (Tabak, 2017) y que a través de esta permite la construcción de vínculos con los niños para ser un soporte según sus conquistas.

Así, se reconoce desde la perspectiva psico biológica, la evolución progresiva del cuerpo de los niños acorde a sus ciclos vitales; siendo posible identificar importantes logros por medio de los hitos que se van alcanzando en cada una de las etapas del desarrollo. Poco a poco, los niños se irán apropiando de su cuerpo y los movimientos que conquistan, ello lo especifica Sánchez (2002), denominando cada una de estas etapas con un nombre, en la etapa de nacimiento, descubrimiento del cuerpo y del otro, hace referencia a los primeros años de vida en donde tras la llegada del infante al mundo se empieza un camino de revelaciones a partir de las sensaciones, necesidades, (hambre, sueño, cambio de pañal, incomodidad, etc.) emociones y experiencias que puede sentir en su propio cuerpo, apropiándolas y transmitiéndolas a través de movimientos involuntarios o gestos; es así como iniciará la construcción de la coexistencia de cuerpo-movimiento en la vida humana, donde cada acción que realice por sí mismo o realicen con él agentes externos se verán reflejadas en el cuerpo como un todo que se comunica a través de movimientos pasivos o activos.

Continúa con la etapa de la consciencia y adquisición del yo, en donde tras conseguir una maduración corporal, los niños logran hitos como ponerse de pie lo que les permitirá explorar el entorno desde una amplitud visual con la cual fortalecerá su autonomía y con esta el conocimiento del espacio y los objetos; allí, da paso a una nueva etapa, interiorización y representación cerca de los 4 años, en esta su estructura corporal está más fortalecida alcanzando el equilibrio sobre sus miembros inferiores; incorpora a su identidad y percepción el dominio de algún hemisferio y así el control de su propio cuerpo con el cual disfruta de retos motrices. En la última etapa que describe Sánchez (2002), se encuentra el dominio del pensamiento - racionalización, aquí la apropiación de su cuerpo ha sido una conquista y continuara su vínculo y exploración con el entorno desde las nuevas habilidades conseguidas.

Por lo abordado anteriormente, se hace necesario visibilizar la dimensión corporal en la educación inicial, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica y enriquecer las formas de trabajo que el maestro desarrolla con el propósito de fomentar un proceso potencial e integral en la infancia. Por esto, resulta fundamental que se puedan establecer propósitos claros con cada uno de los niños para que realicen una apropiación y consciencia de su corporalidad en el medio que los rodea, para así reconocer la presencia del otro y construir experiencias o aprendizajes enriquecedores que potencien las capacidades corporales en la cotidianidad.

Ahora bien, se dará apertura al campo de profundización en el que se sitúa este proyecto pedagógico; la dimensión corporal, a partir del abordaje de diferentes perspectivas teóricas que permitirán una comprensión más holística de la manera en cómo el cuerpo confirma la presencia del infante en un mundo natural, social y cultural; por tanto, el cuerpo se configura por diferentes entramados de significación.

3.1 El Cuerpo Y Sus Significados.

El cuerpo, es un organismo que ha sido estudiado desde distintas disciplinas, estas permiten crear diversas connotaciones de representación desde las cuales se analiza, comprende

e interpreta según la historia, cultura y contexto en las que se situó la especie humana y las prácticas llevadas a cabo con este.

De esta manera, este apartado pretende especificar algunas de estas concepciones concebidas a partir de diferentes épocas, para comprender las relaciones entre cuerpo – espacio y el lugar que ocupa en la actualidad social y escolar.

3.1.1 El cuerpo a través de la historia y la cultura.

El cuerpo ha sido considerado y significado de distintas maneras de acuerdo con la cultura y contexto del que hace parte, sin embargo, como lo nombra Sassano (2013) su historia puede asimilarse a un rompecabezas que está en continua construcción. Ahora bien, haremos un recorrido a través del tiempo que permitirá evidenciar grosso modo las distintas concepciones por las que ha pasado el cuerpo para ser entendido ahora como una unidad semántica compleja, el cual en las distintas épocas históricas ha sido concebido desde diversas perspectivas.

Iniciaremos haciendo referencia al pensamiento medieval helenístico, el cual tuvo su apogeo en importantes ciudades como Grecia, donde el alma se concebía como protagonista sobre el cuerpo; es decir, era de suma importancia formar en virtud hacia la construcción de un cuerpo moralizado, disciplinado e instrumentalizado en los distintos contextos.

En la Edad Media y el Renacimiento según (Herrera y Buitrago, 2012), se acudió a la búsqueda desenfadada de las semejanzas entre el cuerpo y la naturaleza, además de instaurar una lectura de este como el lugar que refleja las expresiones del alma. De la misma forma, la fisionomía del cuerpo se desplegó con un importante sentido estético y exhibicionista al contorno de la figura humana, tanto de hombres como de mujeres; donde se enaltece su perfección simétrica, volumétrica y masa corporal. Aspectos que otorgan reconocimiento al cuerpo de forma estética, poniendo en evidencia la posición social y moral de cada sujeto; motivo que de acuerdo con Sassano (2013) permitió reflejar las brechas sociales existentes de la época debido a que las personas adineradas eran quienes contaban con los recursos para alimentos de variedad y la otra

parte de la población que intentaba subsistir era tildada como aquella que no tenía un cuerpo armónico debido a su aspecto físico que denotaba el hambre que pasaban.

Fue así como el aspecto y apariencia física del cuerpo, poco a poco tomó importancia dando paso al surgimiento de la gimnástica, permitiendo pensar en una educación corporal, término usado para referirse al cuerpo y su fortalecimiento a través de esta rama. Además, de acuerdo con Sassano (2013) se da la creación de las actividades “deportivas” como: los “Juegos Olímpicos”; transformando las acciones que se llevaban a cabo con el cuerpo, iniciando el gusto por los distintos juegos (salto, carrera, lanzamiento, etc.) y la “Educación Física” que se ocupa del mejoramiento de la motricidad que impulsaban la formación y el adiestramiento físico del organismo. Es decir, empieza a existir una preocupación por capacitar al cuerpo en aspectos motrices a través de un entrenamiento constante para tener eficiente rendimiento y lograr un resultado satisfactorio.

En la sociedad contemporánea, el cuerpo pasa por una transformación que lo lleva a convertirse en un objeto de estudio para la rama de medicina, asegura el sociólogo y antropólogo francés Le Breton citado por Sassano (2013); permitiendo “analizar” el cadáver a profundidad. Reconociendo así posibles causas de enfermedades e iniciando su uso moderno (donación voluntaria y venta de órganos, la fecundación in vitro, la eutanasia, etc.). Estos procedimientos, son posibles y se mejoran gracias al desarrollo que ha tenido la tecnología en los últimos años, pues además posibilitan un cambio estético; promovido por estereotipos construidos socialmente que buscan “ser como” a través de intervenciones estéticas. De manera paralela, según (Herrera y Buitrago, 2012) “apropian” deportes que estén de moda debido a que el entrenamiento físico está cargado de valores sociales que permiten mantenerse joven, atlético y sano.

De este modo, se evidencia la preocupación por el cuerpo llevando así a la construcción de unas prácticas socialmente aceptadas que promueven su cuidado y uso dependiente de la cultura y época.

3.1.2 El cuerpo en las instituciones y en el espacio público.

Daremos inicio al apartado, mencionando la Revolución Industrial según (Romero, 2010), como un hecho histórico que trajo consigo cambios trascendentales en la economía a nivel mundial, permeando de manera directa el aspecto laboral, ello generó extensas jornadas que debían cumplir los obreros, motivo por el cual, surgió la necesidad de crear lugares que ampararan a los hijos de estas personas mientras trabajan. Aunque esos espacios tenían la función de “educar” para el trabajo, es decir, desde muy pequeños se “adiestraban” a los sujetos bajo una dinámica de conducta que permitía un control en relación con el cuerpo; viéndolo como un objeto que debía cumplir con determinadas funciones sin importar su deterioro.

Se evidencia entonces, que las significaciones que se conciben del cuerpo se ven atravesadas por diferentes hechos históricos como el descrito anteriormente; de esta manera se intentará entrever las percepciones corporales desde aspectos generales en instituciones como la familia, la salud y la sociedad, resaltando la importancia de su influencia hasta el momento.

Así, desde la significación que el cuerpo tiene en la socialización primaria (familia) del infante, a partir de la gestación se realizan constantes controles que permiten estar al tanto de lo que ocurre con el desarrollo embrionario, de esta manera, al nacer el niño va a depender del cuidado que su entorno le brinde. Este aspecto depende del lugar que ocupa el cuerpo del infante en cada contexto, a partir de ello se generan determinadas “rutinas” de cuidados que fomentan un desarrollo y crecimiento apropiado, en este proceso, es común construir lazos afectivos cargados de emociones entre el bebé y su cuidador quien es mediador en la construcción de identidad del recién llegado, a partir de lo que su entorno inmediato le brinda.

Ahora bien, en cuanto al lugar que ocupa el cuerpo en el ámbito de la salud, puede decirse que la higienización de este organismo ha permitido evidenciar una mayor preocupación por la manera en la que se desarrolla; promoviendo un pertinente cuidado y funcionamiento tanto interno como externo. Razones por las cuales, ha sido sometido a distintos estudios científicos para comprenderlo y de la misma manera tratarlo, contrarrestando así enfermedades que lo deterioran.

De esta forma, se evidencia que el cuerpo ha estado presente a nivel social, pero ¿qué lugar ocupa en los ámbitos públicos? Por un lado, los motivos de inseguridad en las principales ciudades limitan que el niño salga a reconocer su entorno cercano, un ejemplo de ello podría ser el “barrio” en el que habita en el cual por bienestar del sujeto es necesario estar con un adulto que lo acompañe a los distintos lugares: la tienda, el jardín infantil o colegio, los parques. Espacios que son necesarios cuestionar, aunque en Bogotá existen cantidad y “diversidad”, en su mayoría proponen realizar los mismos movimientos corpóreos (trepar, subir, bajar, balancearse) conformando un circuito que restringe su transformación y la libertad corpórea; es decir, no es un lugar donde el infante pueda construir un reconocimiento de su cuerpo por medio de la exploración o descubrimiento debido a que las estructuras de estos lugares tienen un fin preestablecido.

Aspectos que, desde perspectivas artísticas y arquitectónicas contemporáneas limitan la expresión del ser humano, debido a que la mayoría de estos espacios públicos cuentan con una estructura estereotipada que condiciona la libertad del movimiento corpóreo y su interacción con el medio, motivo por cual estas corrientes toman a la infancia como referente, teniendo en cuenta sus necesidades para desarrollarlas a través de propuestas donde el cuerpo es mediador entre el entorno y el niño. Generando de ese modo interacciones con el espacio y el otro por medio de los movimientos corpóreos que ocurren de manera espontánea al momento de habitar estos espacios, donde la imaginación y la creatividad permiten crear nuevos mundos posibles.

3.1.3 El lugar del cuerpo de la infancia en los espacios escolares.

Ahora es pertinente abordar algunas de las concepciones sobre el cuerpo de la infancia que se han manifestado con mayor preponderancia desde el ámbito educativo, como escenario donde tiene protagonismo nuestro rol como maestras en formación y futuras licenciadas; por ello resulta necesario, esclarecer los diferentes sentidos que ha conllevado a distintos tipos y maneras de reconocer las prácticas y formas de trabajo que han limitado o reconocido al cuerpo como dinamizador en procesos de aprendizaje.

De acuerdo con Herrera y Buitrago (2012) a finales del siglo XVIII, se reconoce a la escuela como institución; siendo una maquinaria que moldea mentes y cuerpos, “argumentando” unas lógicas de mercado que responden a una sociedad de consumo y capitalismo, aspectos socialmente aceptados con la intención de disciplinar la sociedad. Fue así, como la escuela se forjó en sus inicios como espacio de adoctrinamiento para “moldear” la infancia; considerando el niño como un ser débil, necesitado, incapaz, incompleto, inmoral; intentando controlar y reprimir su cuerpo por medio de diferentes prácticas escolares.

En esta perspectiva, respecto a la necesidad de reprimir los instintos salvajes o los impulsos en latencia de lo que se consideraba en su momento un adulto en miniatura, se instaura una práctica de moralismos religiosos, castigos, órdenes y restricciones; por eso la academia fue vista como claustro o lugar de encierro que moldeó el cuerpo, automatizando sus posturas y ordenándolo para el bien de la sociedad, contribuyendo a la higienización y las buenas costumbres de vida inmaculada con los comportamientos socialmente aceptados, mediante la disciplina férrea e inquebrantable del régimen escolar (Herrera y Buitrago, 2012).

Por consiguiente, partiremos de la cultura occidental que estuvo basada en el principio de la religiosidad, donde las personas que daban las clases a los niños en su mayoría eran sacerdotes y las eran formadas por monjas; pues veían la necesidad de separar la población por género debido a las labores que cada uno desempeñaba en la sociedad. Claramente, esa formación giraba alrededor de una idea moralizadora de manera paralela tanto para el alma y el espíritu, motivo por el cual era preciso durante la jornada escolar destinar tiempo para la misa u oración; este pensamiento se tiene en cuenta para la enseñanza en las primeras instituciones educativas.

En relación con los espacios escolares y los dispositivos que servían a estas lógicas de castigo y acuartelamiento del cuerpo en la escuela, se conservaba la disposición de un espacio caracterizado por las relaciones verticales e impuestas por el autoritarismo escolar y un mobiliario lúgubre, rígido y homogéneo; es decir, en la parte elevada o pedestal se ubicaba el maestro frente a los alumnos quienes estaban sentados de manera lineal unos detrás de otro y de manera estrecha, modo “ideal” para realizar la oratoria además de permitir la vigilancia y el control del cuerpo de los niños (Herrera y Buitrago, 2012). Con el pasar del tiempo, se piensa en

el bi-pupitre y finalmente se crea un nuevo modelo individual adaptado al tamaño del educando, pero aun así era posible mantener el dominio del cuerpo; apreciado como producto de excelencia y calidad.

De esta manera se evidencia el cuerpo como aquel organismo silenciado por la academia, esto debido a que "...se ha privilegiado los valores intelectuales en detrimento de los valores corporales" (Sassano, 2013, p. 54), es decir ha existido una preocupación educativa en la que sobresale la transmisión de contenidos a través del proceso de memorización; donde simplemente se le da lugar al cuerpo para ser sometido o castigado, esto indica como el aspecto corpóreo ha estado a la sombra de los procesos cognitivos que se desarrollan en el ser humano, siendo un paradigma dominante complejo de transformar debido al apropiamiento que se le ha hecho socialmente.

En esta línea del tiempo realizada por Herrera y Buitrago (2012), para los siglos XVI – XVII, surge la maquinaria escolar (infante, maestro, escuela pública, escolarización) y con ella la pedagogía es percibida como el saber de la enseñanza; donde se hace la inclusión del sujeto y su cuerpo. Estas escuelas públicas, se configuraron con determinados planes que acordaron la instrucción de ciertos temas (lectura, escritura, vida civil y religiosa) respondiendo a unos fines políticos y sociales; vigilando, regulando y controlando el cuerpo infantil para la construcción de disciplinas fomentadas por la religión. En este tipo de escuela, se mantenía los legados de la colonización y las estructuras de los conventos y los seminarios, donde se caracterizaba por espacios donde fuese posible la supervisión y el control, en el cual la mayor parte de los claustros educativos se construían con edificaciones de aulas alrededor de un patio o recintos generalmente de planta rectangular, formado por paredes blancas, con poca iluminación y ventilación.

El posicionamiento sobre la disciplina se imponía por medio del látigo, la regla, los bloques pesados, y demás dispositivos de castigo manejados por el maestro. El aprendizaje se hacía totalmente de memoria con base en la disciplina, tendía a desarrollarse en toda Europa, como una técnica de crear individuos útiles para el siglo XVIII. De tal manera que las técnicas disciplinarias se implantaron en todas las funciones esenciales de la sociedad: «la producción

manufacturera, la transmisión de documentos, la difusión de aptitudes y de tacto y el aparato de guerra. (Maldonado, 1999).

Herrera y Buitrago (2012), afirman que las prácticas de sujeción y dominio del cuerpo de los niños llevadas a cabo en las dos décadas iniciales del siglo XX, fueron transformadas a ser prácticas donde prevalecía la protección y la defensa del cuerpo; también moldeado por medio del método Lancasteriano que permitió ordenar prácticas corporales (gimnasia, calistenia y educación física) dentro del horario escolar, posibilitando formar hombres sanos de cuerpo y espíritu para ser buenos ciudadanos, es decir la educación del cuerpo pasa de “apoyar a la educación intelectual a respaldar y lograr la educación moral” (Herrera y Buitrago, 2012, p.42) esto suponía el paso de la escuela del encierro a la escuela abierta.

Aquella corriente pedagógica planteada por Maldonado (1999), como la que intentó atender a la formación del ser humano bajo el desarrollo industrial y capitalista; uno de sus representantes fue el pedagogo belga Decroly, quién tras realizar una serie de conferencias en Colombia causó inquietud en el ámbito educativo del país. Este hecho, trajo consigo transformaciones tanto en la concepción de enseñanza como en infraestructura, así fue el caso del Colegio Gimnasio Moderno que al ser diseñado bajo los principios de Decroly reflejaron su perspectiva pedagógica tanto así que la revista Cromos de la época hizo una reseña resaltando el espacio libre con el que contaba dicha institución, convirtiéndose de esta manera un referente.

Razón por la cual, se da inicio a la construcción de nuevas escuelas en la ciudad Bogotá en manos del ingeniero Julio Vergara y el señor Escipión Rodríguez quienes atendieron a la perspectiva anteriormente mencionada; en palabras de Maldonado (1999) estos espacios contaban con: amplios salones de clase con entrada de luz solar, jardines, grandes patios de recreación o gimnasia y baños, una de las primeras escuelas en tener esta organización física fue la Escuela República Argentina pues fue de esta forma que poco a poco se dio un giro en cuanto a la arquitectura escolar.

Después de la segunda mitad del siglo XX, la relación de la escuela con el cuerpo es otra, esto fue posible gracias a la aparición de nuevas disciplinas (la anatomía, biología, fisiología,

medicina e higiene) que tomaron al cuerpo como objeto de estudio buscando su desdoblamiento en imágenes liberadoras, innovadoras, flexibles, creativas que propiciaron las pedagogías activas. Aquellas que, modificaron la idea del cuerpo de acuerdo con el espacio y ambiente; el primero como aquel lugar en el que se realizan actividades donde se construyen canales de comunicación entre estudiantes - mundo exterior y el segundo permite generar relaciones afectivas debido a que transmite sensaciones que evocan recuerdos; términos propuestos por Sassano (2013), debido a que el espacio escolar ha de fomentar el aprendizaje y desarrollo del niño.

Motivo por el cual, se le da relevancia a la influencia de la médica húngara Emmi Pikler citada por Tabak (2017) quién se enfocó en la rama pediátrica, empezando la transformación de la noción del cuerpo en primera infancia a través de su “teoría de movimiento libre”; en la que se plantea que el bebé logre una actividad corpórea autónoma que sea fomentada a través de relaciones afectivas con quienes los rodea (apego) permitiendo concientizarse de sí mismo y del medio exterior a partir de las acciones propias que cada ser pueda lograr. Es así como aprenden a conocerse mejor a ellos mismos, desarrollándose de modo armónico y estable de acuerdo con la necesidad propia de avance; en las que adoptan posturas naturales y sanas.

Esta idea, toma fuerza desde el mismo pensamiento médico y además pedagógico que propone María Montessori (Duran y Martín, 2016), quien invita a que la naturaleza infantil sea reconocida desde su pluralidad y libertad de movimientos en los espacios que se le proveen estimulando la comunicación interpersonal. Permitiendo así, una autonomía en construcción dentro de un ambiente que fortalece el respeto y la socialización entre pares o el adulto que acompaña; quienes brindan seguridad, objetos y experiencias para fortalecer su desarrollo.

Asimismo, inicia el surgimiento de las escuelas humanísticas que según Cabanellas, Eslava y Tejada (2005) fueron aquel fruto de la oposición al sistema centralizado en el aprendizaje cognitivo, proponiendo un cambio en los ambientes que les eran brindados a los infantes y que iba de la mano al proyecto educativo del pedagogo Fröebel basado en una filosofía naturista que posibilita la educación a través del juego, factor que fue protagonista en cada uno de los proyectos arquitectónicos.

Esta mirada general sobre la relación de interdependencia entre las concepciones de infancia, cuerpo y escuela son razones por las cuales el desarrollo corpóreo poco a poco ha tomado un lugar en la educación, donde influye el concepto de infancia que posee cada contexto, institución y maestro; de modo que posibilite y acompañe la libertad de expresión a través de su movimiento, quietud, silencio, mirada, gesto cargado de emoción y sentido que los niños le dan a partir de su entorno; manifestando sus gustos y pensamientos por medio del aspecto corpóreo que posibilita la construcción de un vínculo que posibilita el reconocimiento propio y del otro en su día a día.

3.2 La Dimensión corporal de la infancia y los ejes de su Trabajo Pedagógico.

De esta manera, se evidencia la necesidad de dar lugar al cuerpo dentro del ámbito educativo, reconociéndolo como aquel organismo que se desarrolla a partir de la libertad de movimiento permitiendo la construcción corpórea a través de lo que su entorno le provee, resaltando el importante vínculo que establecen los seres humanos con el cuerpo como principal mediador de las relaciones que ejercen durante toda la vida en su contexto; allí la perspectiva corporal considerando los movimientos y como estos se desprenden de un desarrollo a nivel fisiológico, se reflejan al cumplir ciertos hitos a nivel biológico que dependerán de la maduración estructural nerviosa.

Por eso, situar la dimensión corporal en el espacio pedagógico implica plantear una práctica intencionada que tenga como finalidad propiciar, provocar y favorecer la relación que los niños establecen con el mundo objetual, el entorno social, su contexto cultural; y el conocimiento de sí mismos, el desarrollo progresivo de su autonomía e identidad a través de las conquistas de su movimiento corporal y su expresividad psicomotriz.

Desde esta perspectiva, el rol del maestro en el proceso de su mediación pedagógica debería estar orientado en brindar oportunidades, escenarios, ambientes y experiencias diversas que les permitan a los infantes descubrir, explorar y reconocer su cuerpo en relación consigo mismo, con los otros y con el espacio que habita. Por tanto, conquistar y llenar de sentido su

corporeidad como vehículo de comunicación y de acción les permite apartarse, apropiarse y transformar su entorno.

A continuación, se plantean el reconocimiento de lo que consideramos ejes del trabajo pedagógico de la dimensión corporal, los cuales se fundamentan en perspectivas teóricas que han permitido reconocer la complejidad de la corporeidad de la infancia como un ámbito de desarrollo fundamental y constitutivo para su desarrollo potencial e integral.

3.2.1 El cuerpo como unidad global.

Reconocer la perspectiva global del cuerpo, implica considerar la estrecha relación que existe entre el cuerpo y el desarrollo cognitivo, social y afectivo, como lo menciona Tabak (2017), el cuerpo es el sostén físico y emocional de los niños. De allí que la estructuración del pensamiento de la infancia necesite del cuerpo y el movimiento para organizar y afianzar procesos que son fundamentales para su desenvolvimiento individual y social; de esta manera, el proceso evolutivo del niño a nivel personal, perceptivo, psicomotor y cognoscitivo se encuentran en una relación interdependiente respecto a cómo se perciben los estímulos de su realidad exterior y lo que se percibe a través de los sentidos, sensaciones y sensibilidad propioceptiva capturada por el cuerpo, aportando al conocimiento progresivo de la conciencia de sí, la asimilación de nuevas posturas y la posibilidad de movimientos con relación al lugar que ocupa el cuerpo en el espacio habitado y en espacio en interacción con otros.

Por lo tanto, desde nuestro rol docente distinguimos que las relaciones que se dan con los niños en el aula surgen de un ejercicio reflexivo global en el cual se identifican las necesidades y saberes previos; estos se nutren en las constantes interacciones que surgen en el entorno y va de la mano de una comunicación asertiva con las familias, las cuales se vinculan como otro actor educativo que brinda más información sobre la infancia y las experiencias previas que han vivido, quienes además son poseedores de un saber que la escuela puede reconocer como plataforma para reconocer el legado que poseen los niños como sujetos corporales, propio de sus prácticas sociales y culturales.

De la misma forma, propender por el reconocimiento del niño como sujeto social garante de derechos, permite reconocer en su dimensión corporal, la necesidad de instaurar relaciones afectivas de cuidado en los espacios escolares, las cuales permiten una disposición más amena a reconocer el ambiente y quienes habitan allí, el cuerpo se dispone para interactuar en el espacio con armonía y confianza, pues siente que este es un lugar seguro; aspecto que se reafirma en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial (2020) donde se menciona que, “los vínculos afectivos se cimentan en las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, el movimiento, así como el acompañamiento desde la palabra, siendo esta la constructora de mundos y de subjetividades.” (p. 98)

Por ello, el entendimiento de las causas y efectos de lo que constituye el desarrollo a nivel corporal será vital para comprender las relaciones que ejercen los niños en primera infancia, pues son ellos quienes comienzan el camino hacia el descubrimiento de su propio ser en el medio exterior, representado a través de movimientos que constituirán el lenguaje por el cual el cuerpo se comunica y representa el mundo.

Precisamente se recuerda que la adaptación del cuerpo al medio es un proceso evolutivo y particular que construye cada uno de los sujetos a partir de sus vivencias y de aspectos de maduración corporal. Por consiguiente, se referirán algunos de los hitos del desarrollo en la infancia en la edad que permea a los participantes de la propuesta pedagógica.

3.2.2 Los hitos del desarrollo psicomotor.

Es importante en este apartado, reconocer los diferentes acontecimientos que en la educación inicial tienen lugar desde las conquistas progresivas en su desarrollo corporal, por ejemplo, su notoria capacidad para estar más seguro de sí mismos, su extensibilidad motriz, prever situaciones de peligro, anticipar y planear su acción, la intencionalidad de permitirse lograr retos motores con sus pares desafiando el entorno y consolidando su esquema corporal reflejado en la dominancia lateral, su capacidad para orientarse y desplazarse por el espacio con mayor identificación de su imagen corporal apropiando diversas formas posturales.

Para dar continuidad al aspecto motriz, es importante especificar que, desde el primer momento de vida, los niños inician un camino de logros y conquistas a nivel corporal según un desarrollo global que vincula diversos aspectos como: físicos, psíquicos y emocionales, estos se construyen en el entorno y al adquirir conciencia de sí mismo; cada una de las etapas de la vida se acompañan específicamente de ciertos hitos o parámetros del desarrollo infantil, a continuación desglosaremos brevemente estos en relación con el periodo de 4 a 5 años de edad, el cual está focalizado por los niños que participaron en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Cabe mencionar, que reconocemos a cada uno de los infantes como sujetos únicos y diferentes, en esa lógica se considera el respeto por los procesos de desarrollo que conquiste cada uno de ellos. Los hitos solo se enunciarán como una guía para reflexionar sobre las aptitudes a fortalecer dentro de los procesos educativos en la dimensión corporal, con el propósito de permitirle al maestro tener elementos claros respecto a lo que puede y necesita observar en el desarrollo de la dimensión corporal de los niños y de igual manera disponer de criterios para la toma de decisiones respecto a su proceso de planeación pedagógica.

Aunque, son bastantes los referentes teóricos que han abordado la perspectiva corporal se tendrán en cuenta las consideraciones recogidas por Sánchez (2002); aquí se hará referencia a la etapa que denominaron *interiorización y representación*, en la cual se distinguen modificaciones a nivel corporal y óseo. Allí, se empiezan a evidenciar transformaciones en la columna vertebral la cual se estiliza permitiendo un crecimiento y desarrollo en manos, hombros, piernas; esto generara mayor agilidad en las acciones que se lleven a cabo y facilitaran el desarrollo psicomotriz en donde los niños podrán "... alcanzar el dominio del equilibrio apoyando el cuerpo sobre un solo pie, correr, saltar obstáculos y dibujar sobre un papel una reconocible imagen que represente el cuerpo humano." (Sánchez, 2002, p. 293)

Precisamente, gracias al desarrollo motriz que han alcanzado en esta etapa etaria los niños logran relacionarse de forma más fluida y flexible en el entorno que los rodea, esto genera mayores expectativas de explorar el mundo y los impulsará a conquistar lugares y retos a partir de juegos que incluyen el cuerpo de sí mismo y de otros interrelacionados. Sumado a ello, la

conquista a nivel de la dimensión comunicativa permite que exista una mayor fluidez en sus relaciones afectivas y expresivas para dar a conocer intereses y necesidades.

Por ello, es relevante considerar tanto al interior como al exterior del aula las necesidades de los niños y promover espacios de participación, exploración, diálogo, movimiento; donde puedan jugar libremente y conquistar retos motrices que beneficiarán su desarrollo integral. Así mismo, cobra relevancia el posibilitar objetos enriquecidos y diversos para su manipulación puesto que lo afirma Sánchez (2002) “Su dominio motriz en el espacio, sus proyecciones mentales en éste se van a ver reflejadas en sus construcciones con los objetos.” (p. 294)

Seguido a ello, se reconoce el rol que ejercen los adultos en esta etapa, siendo quienes se encargan de posibilitar los recursos y ambientes para que se den nuevas dinámicas de movimiento que enriquecerán en sus intervenciones mediante los juegos de roles presentes y característicos en estas edades y las conquistas de equilibrio y control corporal como lo refiere Sánchez (2002) “...diversas competencias motrices: saltar, correr, trepar, subir, bajar, empujarse, deslizarse, y descubrir las sensaciones laberínticas por sí mismos. Los niños (as) juegan a caer, columpiarse, suspenderse en el aire, rodar, girar, etc.” (pp. 295-296).

Como hemos visto, poco a poco los niños iniciarán un camino hacia la autonomía, desde allí descubrirán como realizar movimientos y secuencias que son ahora nuevas para su cuerpo y se adaptarán a ellas con cuidado para no lastimar ni a sus pares ni a su propio ser en la ejecución; estas nuevas experiencias corpóreas se apropiarán según sus capacidades y habilidades desarrolladas desde la conciencia del propio yo. Junto a estas, se reafirmarán aspectos emocionales importantes de identificar como el tono muscular puesto que en esta etapa los infantes son conscientes de sus emociones y las expresan con libertad, por ello es importante realizar un adecuado acompañamiento a nivel socio afectivo, siendo un apego seguro para ellos por medio de expresiones afectivas respetuosas y palabras asertivas.

Teniendo en cuenta estos aspectos nombrados, se da paso a distinguir las distintas conductas que acompañan el proceso de la conquista en el acto motor.

3.2.3 Las Conductas Neuro motrices.

El desarrollo de la actividad motriz toma sentido a través de las diversas conductas, para comenzar se abordarán las conductas neuro motrices en las cuales se destacan cuatro elementos como: la tonicidad, la postura, el equilibrio y la lateralidad. Cada una de estas será vital para constituir la base de todo movimiento y sin ellas no sería posible conseguir ciertas acciones en la cotidianidad.

En primer lugar, es importante reconocer la concepción de movimiento como lo afirma Sugrañes (2007), este aparece en la vida como una actividad adaptativa, donde dicha acción motriz sucede de forma voluntaria y motivado por el reconocimiento del entorno que lo rodea; para así constituir un movimiento exploratorio, en el que cada sujeto inicia su camino hacia la adquisición de aprendizajes según la conexión que establezca con el exterior.

En caso de que los movimientos realizados sucedieran con rigidez, se podría constituir una dificultad en el aspecto motriz, de allí la importancia de brindar a la infancia diversas posibilidades de juego y momentos de actividad libre para que aprendan a controlar los movimientos con confianza en sí mismo, en sus habilidades y posibilidades. Así, se inicia el camino hacia la constitución de la motricidad en la vida humana; como lo expresa Sugrañes (2007):

“.. los educadores solemos diferenciar entre motricidad amplia, que se refiere a la posibilidad de mover el cuerpo en un espacio amplio y en la que los movimientos que se realizan son grandes, y motricidad fina, que se refiere al movimiento en un espacio más reducido al cuerpo y que implica movimientos precisos, básicamente de coordinación entre la vista y la mano.” (p.112).

Ahora bien, se debe apuntar a que el desarrollo de los movimientos en relación a la función tónica en los seres humanos aporte de forma significativa a la construcción corporal y constituya el inicio de las posturas, las emociones y actitudes.

De esta forma, en dichas interacciones y movimientos que se dan en el cuerpo humano a lo largo de la vida se suscitan intercambios de información que integran lo que (Ajuriaguerra, citado en Berruezo, 2002, p 318) denomina como dialogo tónico; un factor clave en primera infancia pues a través de este se expresan las relaciones afectivas que han construido los niños con pares y adultos. Allí se cargan las acciones de emocionalidad y se representan en el cuerpo como una vivencia relacional evidenciada en los músculos a través de la postura, estableciendo una unidad tónico-postural, en la cual se apoyan los gestos, acciones y posiciones.

Cabe señalar ahora a que nos referimos por postura; comprendida como la relación que establece el cuerpo dentro de un espacio con base al tono muscular descrito anteriormente; está junto al equilibrio, entendido como la interacción de varias fuerzas en el espacio, especialmente de los músculos, se reconocen como parte de la base de todas las actividades motrices y en ellas actúa el cerebelo como principal coordinador de acciones; pues es el tejido nervioso encargado de los movimientos. Por lo tanto, el equilibrio y la postura apoyan los procesos de aprendizaje, puesto que al conseguir con éxito este sistema de relaciones entre cuerpo y espacio se posibilitará la adquisición de aprendizajes con mayor facilidad y un mejor desenvolvimiento en el entorno.

A esta relación, se le conoce según Berruezo (2002) como sistema postural, tras establecer vínculos entre cuerpo y espacio con el fin de adoptar posiciones útiles para posibilitar aprendizajes, se desprenderán tres niveles de consciencia de trabajo donde nuevamente reaparece el tono muscular vinculado a postura y equilibrio; en esta triada, será vital que se envíe como mensaje corporal a la corteza cerebral un ambiente de comodidad y se facilite llevar a cabo la postura, pues de lo contrario no se podrán realizar procesos de aprendizaje motriz exitosos. En el nivel inferior esquemáticamente se encuentra la medula espinal, a nivel intermedio el tallo encefálico y cerebelo, para finalizar a nivel superior el cerebro, de allí radica la importancia de que estos tres centros neuronales permanezcan en conexión y armonía; sensibles a la recepción del medio y estímulos que le rodean para representarlos corporalmente a través de movimientos.

Cabe destacar, que dichos movimientos se relacionan en todos los seres humanos al concepto de lateralidad presente en la actividad motriz, puesto que en ella se identifica cual es el

dominio o preferencia desde la razón por una mitad lateral del cuerpo al desarrollar diversas acciones, cada uno de estos está ligado a la maduración del sistema nervioso y a la constitución del eje corporal el cual se comprende como la división imaginaria de dos mitades iguales del cuerpo (cabeza, cara, tronco, pelvis, una extremidad superior y una extremidad inferior) conformando el eje comúnmente conocido derecha – izquierda. Sin embargo, cabe reconocer la existencia de otros ejes corporales como delante - atrás y el eje arriba - abajo.

Así bien, se considera que al hacer presente el reconocimiento de los ejes corporales desde primera infancia se podrá conseguir que cada infante proyecte con seguridad sobre el mundo una consciencia espacial en cada una de las acciones que desarrolla, conquistando un control tónico y postural. Para ello serán vitales las consideraciones de Berruezo (2002), en donde afirma que “la adquisición de la lateralidad es uno de los últimos logros en el desarrollo psicomotriz y requiere de experiencias sensoriales y motrices tanto como de la evolución del pensamiento para lograrse.” (p.327); para definir ese estado de dominancia deberá explorar, favorecer y escuchar atentamente como logran conseguir armonía desde el interior de su cuerpo para así reflejar seguridad en cada movimiento.

3.2.4 Conductas Motrices Básicas.

Estas conductas, son entendidas como las actividades realizadas por el cuerpo de manera continua “en la que intervienen simultánea, alternativa o sincronizada mente una más o menos amplia gama de pequeños o grandes movimientos” (Berruezo, 2002, p.327), es decir, en la coordinación motriz se construye una base del control tónico – postural por medio del movimiento siendo aquella posibilidad adquirida para realizar acciones armónicas, rítmicas y precisas en las que influyen segmentos, miembros y grupos musculares del organismo; razón por la cual se fragmenta en dos conjuntos.

Uno de ellos acoge a la coordinación dinámica general, que hace referencia a la acción en la que participan todas las partes del cuerpo posibilitando el traslado de un sitio a otro, para esto se requiere una adecuada organización neurológica, dominio del tono muscular, control de postura – equilibrio y seguridad afectiva que le brinda su entorno. Además de ser permeada por

la organización del espacio (materiales que posibiliten sensaciones visuales, táctiles, kinestésicas) y tiempo (sujeto al ritmo corporal); esto le permite al niño una construcción emocional propicia.

Ahora se hará una breve descripción de las conductas motrices básicas propuestas por Berruezo (2002):

La marcha: inicia alrededor de los dos años, es un desplazamiento en el que mientras un pie está apoyado en la superficie el otro no ha establecido contacto con ella; de esta forma permite un traslado autónomo por diferentes lugares, en el intervienen distintas partes del cuerpo de acuerdo con la madurez sensorio motriz adquirida con el tiempo.

La carrera: tiene un patrón similar al de la marcha, aunque se suma el aspecto de fase aérea en la cual ninguno de los pies toca la superficie de desplazamiento; donde además cada movimiento de las piernas va acompañado por una reacción de los brazos, pues brindan equilibrio permitiendo mejorar la velocidad de la acción y direccionalidad sin detenerse.

El salto: requiere de una propulsión de cuerpo en el aire y la recepción de este en la superficie; operación que pone en acción la fuerza, equilibrio y coordinación del organismo. Existen distintos tipos de salto, entre estos los que se realizan con o sin carrera, en uno o dos pies y en función de orientación (hacia arriba, abajo, al frente, atrás, al lado).

Otras acciones importantes por discriminar en la coordinación dinámica general, tiene que ver con las formas de desplazamiento organizado del cuerpo, por ejemplo:

Rodar o girar: movimientos que causan la rotación del cuerpo sobre alguno de sus ejes (longitudinal, transversal o sagital) en contacto con una superficie.

Trepar o escalar: acción en la cual, las extremidades inferiores y superiores se movilizan de manera coordinada, provocando un traslado corporal ascendente.

Deslizar: desplazamiento impulsado por los brazos o piernas sobre una superficie que está en continuo contacto con el tronco del cuerpo.

El otro conjunto que compone a estas conductas es la coordinación viso motriz, definida por Berruezo (2002) como la realización de movimientos ajustados por el control visual; es decir de manera simultánea se hace uso de los ojos, manos o pies respondiendo a un estímulo, estableciendo una imagen visual previa al acto. Por ejemplo, al ver de manera detenida un objeto se reacciona para agarrarlo o golpearlo, calculando la distancia y el tiempo al que está. Motivo por el cual, se pueden fomentar actividades en las cuales los infantes realicen movimientos controlados, con una gran precisión y consciencia de su propio cuerpo en el momento de realizar la acción. Así, se resaltan experiencias donde se involucre el apuntar, lanzar, cortar, rasgar, plegar; siendo acciones que se presentan en la vida cotidiana y que a través de su realización aportan al desarrollo de los niños.

3.2.5 Conductas Perceptivo-Motrices.

Estas conductas hacen referencia a los aspectos de estructuración espacio - temporales integradas al desarrollo psicomotor, puesto que a través de estas surge también el camino hacia el conocimiento, el descubrimiento y la exploración en el entorno, ya que todos los movimientos se desarrollan dentro de un tiempo y espacio, allí radica la siguiente ramificación que será vital para comprender las conductas perceptivo-motrices.

Por un lado, se encuentra la orientación espacial que es vivenciada en los inicios de la vida humana por los movimientos y acciones que poco a poco empezaran a significar y organizar el espacio, según los objetos y el cuerpo como lugar de referencia; en palabras de Berruezo (2002) “Poco a poco el cuerpo va pasando a ser un lugar de referencia y la percepción visual posibilita la aprehensión de un campo cada vez mayor.” (p. 345)

De esta manera, se distinguen en dichas orientaciones espaciales, diversas dimensiones como el espacio de ocupación y situación que hace referencia al lugar que ocupan los objetos y en el cual se sitúan; el espacio postural en el cual se representan los estímulos, se reconocen

posiciones y movimientos suscitados por la sensibilidad y percepción del ambiente. Adicionalmente, se reconoce el espacio circundante en donde se establecen conexiones entre el cuerpo con el entorno; cada uno de los espacios nombrados se encadenan a la construcción de relaciones en el mundo físico.

Para continuar, debemos aclarar que dentro de esas relaciones que establecemos en el entorno gracias a las dimensiones espaciales anteriormente descritas, surge uno de vital importancia en la constitución de aprendizajes y comunicación de nuestras percepciones hacia el mundo, este es el espacio de representación, el cual posibilita que las experiencias transmitidas y vividas desde la sensibilidad corporal por medio del sistema sensorial visual y táctico permitan la construcción de pensamientos con los cuales se pueda transformar el espacio a través de la postura y los desplazamientos consientes que ejercemos sobre las diversas superficies.

Está claro entonces, que la orientación espacial en donde se involucran relaciones topológicas como: arriba de, debajo de, al lado de, al frente de, encima de, adentro de, afuera de, diagonal a , alrededor de y relaciones de proximidad como: cerca de, lejos de, junto a; constituyen un camino complejo lleno de diversas dimensiones espaciales a explorar e interiorizar corporalmente en las cuales será vital la información captada a partir de los receptores exteroceptivos que refieren a todo lo que acontece en el exterior y a los receptores propioceptivos por los cuales en un primer momento reconocemos y diferenciamos al propio cuerpo con respecto del mundo exterior; cada conquista conseguida hará parte del progreso del desarrollo psicomotor y de la evolución espacial de los niños.

Además, cabe tener en cuenta que todos los movimientos y acciones llevadas a cabo en dicha espacialidad enlazan consigo a un término clave a desarrollar, el cual se conoce como estructuración temporal, relacionado directamente a relaciones temporales como: antes, durante, después; nociones claves de la vida humana para ubicarse en el espacio. Así, como lo menciona Berruezo (2002) la conquista del tiempo se dará paulatinamente “La única forma de hacerse con el dominio del tiempo es a través de movimientos o acciones en los que indirectamente está presente en forma de velocidad, duración, intervalo, simultaneidad o sucesión.” (p. 347)

Aquí la conquista e integración de los distintos factores y nociones asociados a la percepción, experiencias y comprensión de las acciones en el entorno precederán el entendimiento e interiorización de la noción tiempo, logrando una sucesión razonada de movimientos en donde los acontecimientos los referirá en relación con su propia acción y posteriormente en sí mismos. Ello nos lleva a pensar que cada sujeto construye su propio ritmo de aprendizaje, pues la secuencia de movimientos con los cuales habitará el mundo exterior tendrá relación según a la espontaneidad o tiempo psíquico con el cual realice sus propias experiencias en el espacio-tiempo.

3.3 Reconocimiento Del Cuerpo.

Reconocer al propio cuerpo y el de los otros se logra a partir de la apropiación de algunos conceptos que se abarcan en los siguientes apartados, allí se develaran nociones como esquema e imagen corporal, así como, la expresión y comunicación reflejada en el cuerpo que habita diversos espacios como un lenguaje, construyendo a partir del juego y movimiento libre la dimensión corporal.

3.3.1 Construcción del Esquema e Imagen Corporal.

Es importante resaltar las diferencias entre el Esquema corporal (en adelante E.C) y la imagen corporal (en adelante I.C); puesto que, al ser procesos constituyentes en el desarrollo de la dimensión corporal, podemos distinguir particularidades que permiten comprender de mejor manera su interdependencia. En el caso del E.C está más vinculado a lo motriz y cognitivo, el conocimiento del cuerpo objetivo del niño, el cual estructura este proceso y le permite atravesar la vivencia, percepción y representación de su figura humana y la experiencia del cuerpo con el espacio; ello permite una lectura y apropiación de esas propiedades físicas, estéticas del espacio y el mundo objetual. En otras palabras, el E.C es lo que los niños pueden decir o representarse de manera consciente acerca de su propio cuerpo, el cuerpo real, en el aquí y en el ahora.

Por otro parte y tomando como referencia las definiciones propuestas por Sassano (2013), la I.C es entendida como la capacidad de tramitar por medio del cuerpo todas aquellas

experiencias emocionales que se perciben y viven a través de las relaciones y las interacciones, se anclan en el cuerpo para poderlas identificar y comprender a través del tono, el cual se modifica o transforma en el interior de la experiencia relacional vivida en presencia y en ausencia del otro; es decir, la imagen que el niño logra constituir de sí mismo, su grado de equilibrio y madurez afectiva reflejadas en los niveles de autonomía o independencia que demuestra ante los demás, la asertividad y seguridad para ejecutar acciones motrices en el entorno, la capacidad de desenvolvimiento físico frente ante situaciones nuevas y el nivel de recursividad para resolver problemas en relación a su cuerpo y el espacio.

En esta misma perspectiva, Sassano (2013) plantea como la I.C hace referencia a esos aspectos que son modificables según las experiencias vividas por cada uno de los sujetos puesto que se construye a través de la percepción, sensación y acción desde la individualidad humana, mientras el E.C abarca el conocimiento objetivo que se tiene del propio cuerpo, se construye en reconocimiento de la propia imagen de forma consciente, es decir “al contrario del esquema corporal, la imagen corporal no acaba nunca, es inconsciente...” (p. 157).

Ahora bien, es a partir de la visión kinestésica o sensorial que se les permitirá dicha consciencia en relación con el entorno y el espacio, facilitando así la construcción de identidad de sí mismo, puesto que cada una de las experiencias serán vivenciadas en el cuerpo desde lo táctil, visual y postural; aspectos que trascienden a partir de sensaciones que se vivencian en el interior - exterior desde la individualidad corporal.

De esta forma, se reconoce que el camino para construir la dimensión corporal es complejo y en el intervienen diversos factores y actores como la familia, escuela y sociedad; a través del tiempo cada infante establecerá a partir del reconocimiento propio de su imagen y esquema bases sólidas que fortalecerán sus relaciones afectivas y comunicativas para poder habitar el entorno, constituyéndose conjuntamente con el otro y consigo mismo; por ello, es vital que en el ámbito educativo de primera infancia se permita la exploración de su cuerpo en diversas experiencias que posibiliten retos y conquistas motrices a los niños.

Para ello, se reconocen las necesidades por el juego y movimiento características de estas edades, donde la dimensión corporal y la motivación por lograr nuevos movimientos motrices serán la base para proponer y disponer desde el ámbito educativo experiencias, ambientes que favorezcan y fortalezcan estas capacidades.

3.4. Comunicación Y Expresión A Través Del Cuerpo.

El cuerpo guarda estrecha relación con el espacio-tiempo, a través de este se construyen diversas perspectivas del mundo; de allí que el cuerpo se constituya durante el desarrollo humano como soporte de múltiples experiencias que le permitirán comunicar al entorno sus sentires y vivencias a través de gestos, miradas, posturas. De esta forma, se invita a reconocer el lugar del cuerpo y el juego dentro de las posibilidades de expresión en relacionamiento individual y colectivo de los niños con el entorno.

3.4.1 El cuerpo como lenguaje.

Para empezar, es relevante reconocer al cuerpo como lenguaje y en constante construcción como lo menciona Tabak (2017), pues en este permean las imágenes, saberes y símbolos que cada sujeto identifica del mundo y con los cuales comunicara los significados que ha construido de su propia realidad; a partir de sus movimientos (testimonio de vida psíquica) expresara sus necesidades y situaciones susceptibles en las que se encuentra, constituyéndose como un sujeto conformado desde la subjetividad y experiencia, el cual a medida que se desarrolle corporalmente se enriquecerá.

Así, se reconoce al cuerpo como parte de cada sujeto, el cual siente y expresa sus necesidades y pensamientos cargados de emocionalidad y experiencias propias construidas a partir del encuentro conmigo mismo y con el otro dentro de un contexto sociocultural. Cuando se es bebé, la manera de relacionarse con el entorno es a través del tono muscular que adapta el cuerpo propio frente al de los demás, con el tiempo esa gama de movimientos corpóreos y gestuales se amplían de acuerdo con la construcción simbólica que realiza junto a las personas más allegadas, con quienes establece una comunicación permanente.

De esta manera, poco a poco se asimila al cuerpo como algo que nos pertenece y a la vez al que pertenecemos; debido a que con él puedo relacionarme con mi entorno inmediato, explorar mis alcances y reconocer al otro. Motivo por el cual se le conoce como mediador comunicativo que enuncia transformaciones al espacio por medio de su movimiento en relación con el tiempo que lo acoge, siendo como lo nombra Tabak (2017) la base del pensamiento y acción humana que sensibiliza su lugar dentro del contexto expresivo y social.

Es así, como por medio del cuerpo es posible reflejar las emociones que el sujeto siente frente alguna situación que ocurre a su alrededor; puede ser a través de movimientos corporales, gestos, miradas que logran evidenciar la comodidad del cuerpo dentro de un entorno y sus habitantes que lo componen. “El cuerpo se encuentra modelado de alguna manera por el universo cultural en el que se mueve y se ha desarrollado” (Tabak, 2017, p. 54). Ahora bien, es fundamental que como maestras en primera infancia se reconozca este tipo de comunicación por la cual los niños logran manifestar distintas situaciones en relación con lo que ocurre a su alrededor; esto como motivo para fortalecerlas en cada una de las singularidades.

3.4.2 El juego corporal como posibilidad de expresión.

Incorporar el cuerpo en las primeras acciones de juego con miras a lo exploratorio, se relaciona al término que Calmels (2018) nombra juego *corporal*, allí las primeras acciones realizadas por los niños se basan en explorar por medio de sus manos, pies y cuerpo en general, haciendo trascender cada movimiento para conseguir la incorporación de objetos, espacio y el otro de forma consciente.

Por lo anterior, es preciso hacer referencia al significado del concepto desde la perspectiva del autor, para este “Nombrarlos como juegos corporales implica referirse a la presencia del cuerpo en sus manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc.” (p.p 57-58). Con ello, queda claro que las prácticas de juego no deberán ser comprendidas netamente desde el aspecto motor, ya que en ellas confluyen diversas dimensiones como psíquicas, emocionales y cognitivas, importantes de visibilizar y analizar como un todo global.

Ahora bien, el juego como actividad predominante y mediadora de la realidad en el contexto infantil resulta un potente elemento para enfrentar los temores y miedos, así, las emociones se verán reflejadas en el cuerpo propio y en el de los otros, constituyendo un lenguaje gestual, donde el cuerpo nuevamente vuelve a ser protagonista de la acción. Los niños poco a poco empezaran a significar el mundo y a crear diálogo con el entorno a través de los movimientos que pueden realizar.

Así, se da paso al reconocimiento de algunos de los juegos que caracterizan a los niños participantes en la propuesta, entre ellos se encuentran como lo menciona el autor, los juegos corporales en los que la acción motriz está vinculada, acciones como saltar, trepar, lanzar fortalecen cognitivamente al niño, puesto que se proyecta y calcula el espacio; a su vez, jugar con los adultos y frente a ellos implica un mayor relacionamiento social, generando vínculos positivos y un clima asertivo para dirigir movimientos con libertad, disponibilidad corporal y un dialogo constante entre el tono de ambos participantes, otro juego que se exalta, son los relacionados con la ficción en los que la imaginación entra en acción, posibilitando el “como si” por el cual transitan sus gustos, intereses y miedos. (Wallon, citado por Calmels, 2018, p 71) expresa referente a estos juegos “La ficción es un paso indispensable del pensamiento, desde que este tiende a desprenderse de la percepción bruta. Las ilusiones del juego en el niño tienden por contraparte exacta al sentimiento y el deseo continuo de la ficción.”

Debido a esto, es importante el acompañamiento que realizan los adultos como lo refiere Calmels (2018). “El éxito de este fenómeno reside en gran parte en que los adultos acepten el despliegue de estas escenas como válidas e importantes, sin desdeñar, sin negar la ilusión que allí se representa con tiznes de realidad” (p.63). Así, el adulto se integrará como sostén corporal por medio de las mediaciones que ejerce mediante la observación, postura, expresiones y el tono muscular

3.5 Estrategias Pedagógicas que promueven el desarrollo de la Dimensión Corporal en la educación inicial.

Las estrategias pedagógicas, pueden percibirse como el medio propuesto por el maestro para llevar a cabo los procesos de enseñanza - aprendizaje; con la intención de construir

conocimientos a través de hipótesis y experimentación que aporten al desarrollo de las capacidades de los niños. A través de este medio, se logra generar un interés en quienes están cimentando su aprendizaje, debido a que se tiene en cuenta necesidades e intereses de los estudiantes.

3.5.1 Habitar la escuela desde el ámbito estético.

Para asumir este asunto de la escuela como ámbito estético prevalece la existencia de un diálogo entre pedagogía y arquitectura que permite reconocer y escuchar las necesidades de la niñez de modo que, aporten a la transformación de los lugares destinados para esta población los cuales suelen ser diseñados desde una perspectiva adulta; asignándole un uso determinado que limita la libertad, exploración, imaginación y relación entre los espacios interiores -exteriores. Esta desconexión es notable en las instituciones educativas, pues existe un paradigma dominante que relaciona al aula, como lugar en él se promueven procesos cognitivos o de aprendizajes, dejando el patio como lugar destinado para el “recreo”; desconociendo que todos los espacios escolares pueden ser aprovechados y transformados para generar posibilidades de crear juegos y experiencias que aporten de manera significativa al desarrollo infantil, pues por medio de estos se contribuye a la comprensión y construcción del mundo que los rodea.

De esta manera, se permite que las vivencias de la infancia tomen un lugar protagónico en la escuela generando aproximaciones propias y particulares a la cultura infantil de cada uno, edificándose a través de las actitudes espaciales y emocionales mediadoras de experiencias significativas en la cimentación de identidad propia, del otro y el entorno. Motivo por el cual, se debe pensar en un escenario que tenga presente tres elementos sugeridos por Eslava (2014): protección (brindar condiciones que le permitan al otro estar bien), emancipación (libertad de ser en el espacio) y mediación (material u objeto que facilita la expresión); estos conforman un triángulo, pues cada uno depende de los otros constituyendo un espacio acogedor y seguro que favorezca a cada sujeto desde su singularidad brindándole vivencias significativas para un desarrollo integral.

Por eso, toma relevancia la manera de concebir el cuerpo infantil en la escuela; puesto que se evidencia la necesidad de pensar la academia como un lugar habitable en el que se fomenta el desarrollo de expresión y comunicación desde los primeros años de vida; motivo por el cual se forjan nuevas percepciones alrededor de los espacios que les son brindados cotidianamente, de tal manera que influyan positivamente en el “proceso” de una construcción corporal favorecedora.

3.5.2 Diseño de entornos e instalaciones envolventes para el cuerpo.

En el diseño de entornos intervienen distintos campos, uno de ellos es el arte; en la década de los sesenta surge un nuevo modo de vivirlo por medio de la instalación. En estas, surge la oportunidad de que cada uno de los espectadores pueda adentrarse de manera física en las distintas obras de arte elaboradas a escala real, permitiendo que sean corporeizadas a través de los sentidos; edificando una experiencia que equipara el aspecto intelectual e intersubjetivo de cada individuo.

Es así, que se reconoce la relevancia de esta área contemporánea en la disposición de espacios para la niñez ya que potencia la creatividad, sensibilidad y sentido estético en ellos y en quien brinda el lugar; promoviendo así el aprendizaje por experimentación, descubrimiento e imaginación donde los niños son protagonistas por medio del sentir con su propio cuerpo y la expresividad con la cual median estas experiencias.

Es relevante destacar entonces, que estos entornos deben responder a necesidades e intereses comunes de acuerdo a Abad y nombradas por las maestras Durán y Martín (2016) que posibiliten: la osmosis (escuela como contexto próximo), identidad (creación del sentido de pertenencia), relación (ser espectadores de lo que ocurre fuera del aula), poli sensorialidad (variedad y equilibrio desde lo perceptivo), epigénesis (construcción - deconstrucción de escenarios de movimiento y juego) que cada infante otorga a partir de sus conocimientos previos y vivencias. Esto, con el fin de brindar un ambiente con – sentido en el que toma relevancia la escucha sensible (dice, habla, imagina, juega) por parte del maestro hacía los niños para brindar un tiempo-espacio con determinada intencionalidad pedagógica.

Para ello, se sugiere tener en cuenta el aspecto estético; entendido desde esta perspectiva como la inspiración de quienes habitan el lugar, razón por la cual se sugiere el uso de materiales y objetos no estructurados (cajas, telas, lanas, botellas, etc.) dispuestos en armonía de tamaños, formas, texturas y colores puesto a que son objetos con los cuales están familiarizados y permiten la transformación y exploración desde otros modos de sentir, posibilitando así diversas construcciones de acuerdo a las percepciones propias. Aquellas que permiten según Melo (2021) reflejar un proceso comunicativo, con relación al pensamiento e interpretación que cada niño le otorga al mundo a partir de sus experiencias.

De esta forma, se logra una re significación del cuerpo y espacio mediante las acciones que ocurren en él lo que Winnicott citado por Abad (2020) denominó “espacio potencial” que permite el juego y la creación de manifestaciones culturales en la infancia, algunas de estas acciones surgen de la transformación de elementos cotidianos u objetos no estructurados, de ello da cuenta Abad y Ruiz (2011) con el espacio simbólico de la selva, el cual les permite aparecer y desaparecer exaltando un gusto por explorar lo desconocido y abriendo posibilidades de sorprenderse; así mismo, o la casa concebida como un espacio de seguridad en el que replican dinámicas adultas cercanas a sus contextos y en donde se configura un espacio-nido en el que se establecen acuerdos y relaciones socio afectivas.

Este ambiente construido a partir de las necesidades corporales de la infancia promueve el movimiento y de la misma manera el desarrollo de la construcción corporal a partir de la forma en que las instalaciones son habitadas por los niños, donde se permiten encuentros de participación, autonomía e identidad corporal propia en interacción con otros; del que hace parte dominar, simbolizar e incluso conocer el mundo a través de los movimientos que el cuerpo posibilita. Allí, también es importante la disposición corpórea (postura, actitud y actividad tónica) que como maestras se tiene, puesto que mediante esta se lograra mediar los momentos de angustia, miedos e incluso logros motrices que estos espacios posibilitan.

En este diseño, de acuerdo con Melo (2021) es importante brindar zonas activas (el infante está en constante interacción con su entorno, pares) y zonas pasivas (donde el infante

puede encontrarse consigo mismo), es así como los niños logran construir experiencias que aportan a su desarrollo y aprendizaje dentro de un ambiente que es leído y habitado constantemente por sus cuerpos. De esta manera, el espacio toma un lugar relevante en el proceso de enseñanza debido a que posibilita el reconocimiento del contexto al que se pertenece respetando las singularidades de percepción y su forma de estar en él.

Ahora bien, para lograr este diseño de entornos desde la mirada del arte es importante resaltar el trabajo colectivo e interdisciplinar entre maestros, artistas y talleristas, que desde su conocimiento brindan diversas posibilidades de innovación y construcción teniendo en cuenta la población que habitará la escenografía; respetando su nivel de maduración corporal e individualidades. Asimismo, ofrecen seguridad, afecto y acompañamiento (visual, auditivo y oral) en cada actuación que el niño realiza, de manera que se logren reconocer sus necesidades e intereses; aspectos para tener en cuenta en futuras instalaciones.

3.5.3 Instalaciones para el juego y el movimiento.

Para iniciar, es pertinente hacer un acercamiento al término de instalación que surge como interrelación entre el arte contemporáneo con otras disciplinas, en este caso la educación; la cual pretende potenciar el aprendizaje y provocar la acción de aprender a través de prácticas educativas “emergentes” apoyada en el enfoque Reggio Emilia. Donde se le otorga un reconocimiento del entorno como un “educador más” en el cual, los infantes son participes activos en la construcción de su propio aprendizaje junto a sus pares.

Motivo por el cual, queremos nombrar la perspectiva que tienen de este tema las autoras Ángeles y Mucci (2017), quienes enfatizan que estos espacios promueven la simbolización del mundo por medio del juego que surge con los objetos que se les provee a los infantes. Esto debido a que la instalación es “un mundo de posibilidades”, donde cada quién lo puede habitar de la manera que guste; pues este tipo de escenarios permiten ser transformados de acuerdo con la necesidad y gusto que tenga el niño. Además, es importante destacar que las instalaciones van más allá de desarrollar capacidades estéticas, pues fomenta en los sujetos trabajo colaborativo,

creatividad, imaginación y expresividad a través de la vivencia e interacción que se da con los otros y el entorno que les rodea.

3.5.4 Escenografías para la libertad corporal.

Avanzando en el tema, es importante mencionar que estas nuevas estrategias pedagógicas utilizadas por las maestras, consideradas desde el arte contemporáneo como modo de renovación en la construcción de espacios creativos para los niños, constituyen un importante avance para la transformación del territorio educativo, puesto que se empezaron a habitar los espacios desde las memorias que se generan en experiencias colectivas e individuales donde el goce y el disfrute por el movimiento, el encuentro con el otro y el cuerpo hacen presencia para conformar un tejido cultural en la escuela.

Por consiguiente, estas escenografías abordadas desde la construcción en colectivo de instalaciones y ambientes permitirán como lo mencionan Martín y Durán (2016) una “atmósfera lúdica” en donde todos los sujetos que intervienen a través de sus movimientos potenciarán la imaginación y creatividad, características de estas edades; pues se reconoce que al potenciar el juego como pilar de la educación infantil en instalaciones donde se entretengan la cultura y el arte, uniendo lo real, lo imaginario y lo simbólico.

Con todo esto se considera la importancia de brindar ambientes enriquecidos a los niños ya que desde el rol docente se podrán observar la diversidad de lenguajes y símbolos que utilizan los infantes para comunicarse y expresarse, abriendo la oportunidad de resignificar espacios por medio de un sinnúmero de movimientos que se darán de forma natural por medio de interacciones corporales en donde se retan a ellos mismos en el entorno y a sus pares quienes sirven de compañeros en esta aventura.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA

El presente capítulo tiene la intención de dar a conocer la manera en que fue diseñada, planeada e implementada la propuesta pedagógica, estructurada desde el 2021- 2 y llevada a cabo durante el periodo 2022- 1; período acordado en tiempo y disposición de espacios brindados por el Instituto Pedagógico Nacional y con la participación protagónica de los niños de grado jardín 2 que se encuentran entre la edad de 4 a 5 años. Este proceso fue realizado de forma progresiva durante el semestre, definiendo encuentros cada semana; los días jueves en una franja horaria de 1:30pm a 2:50pm aproximadamente.

Así mismo, se destaca que cada una de las experiencias fueron realizadas con el propósito de darle lugar al cuerpo desde una perspectiva distinta, puesto que como se pudo evidenciar en los elementos del contexto anteriormente señalados en este documento; se reconoce que la formación del cuerpo dentro de la institución está enfocada principalmente en el desarrollo de habilidades motrices individualizadas y que se asume principalmente desde la asignatura de Educación Física.

De allí surge, la importancia de resignificar los espacios en la institución educativa, donde sea posible el encuentro consigo mismo y con el otro a través de propuestas para la libertad de movimiento y exploración del cuerpo desde la corporalidad y también desde la corporeidad, en donde les sea posible a los niños, sentir, expresar y crear.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los niños son considerados sujetos autónomos, curiosos, ágiles, alegres, ávidos por descubrir y asumir retos que despierten nuevas sensaciones o emociones a través de la conquista de su propio cuerpo; consideramos relevante, darle lugar a la infancia como sujetos capaces de generar aprendizajes, recrear ambientes, disponer atmosferas lúdicas y transformar espacios habitados a partir de la libertad de movimiento con los cuales representan y dotan de significados su entorno objetual y social .

Desde este reconocimiento del potenciamiento del desarrollo integral de los niños, especialmente respecto a su dimensión corporal, surgió la necesidad y el interés desde nuestro

rol como docentes en formación por proveer ambientes que desde su intencionalidad aportaran en el vínculo seguro entre maestro-niño, con el fin de proporcionar espacios con la potencialidad de crear, gozar y disfrutar según las provocaciones que tanto los objetos allí dispuestos y las interacciones que conlleven a retos y oportunidades de constitución del yo corporal y la conquista de sus propios desafíos psicomotores desde una perspectiva relacional.

Así mismo, por medio de esa intervención de espacios para el diseño participativo de ambientes se potenció y afianzó el esquema e imagen corporal en la infancia mediante la acción e interacción que ejercen en el entorno, permitiendo un fortalecimiento de la imagen corporal propia que fue consolidado, así como la de sus pares; constituyendo un cuerpo que aprende en colectivo y se nutre desde el descubrimiento de posibilidades que puede ejercer a través del movimiento en un espacio.

Por consiguiente, los espacios habitados que han sido conquistados por los niños de grado de jardín del Instituto Pedagógico Nacional, tales como: el parque, los túneles, las pequeñas elevaciones de tierra, la casita de muñecas, el campo abierto, la locomotora, el bosque, etc.; aportaron importantes conocimientos previos, vinculados de manera protagónica en el diseño de la re significación de estos escenarios por medios posibles de nuevos descubrimientos corporales.

Estas experiencias previas de los niños, frente al reconocimiento de los espacios constituyeron la plataforma principal para el surgimiento y transformación de ambientes inspiradores para el movimiento; donde el diseño participativo se llevó a cabo acorde a las necesidades e interacciones observados de los infantes, teniendo en cuenta sus edades con el fin de establecer momentos de exploración corporal con sus pares y consigo mismo donde redescubrieron como asumir retos en un espacio ya habitado; re significando este como una oportunidad para potencializar la libertad de movimiento en atmosferas lúdicas.

Tomando en cuenta lo anterior, nos pareció valioso afianzar la exploración con el cuerpo y el movimiento como los principales ejes de la propuesta para el diseño participativo de ambientes, dispuestos principalmente en la estrategia pedagógica; ésta consolidada desde el

reconocimiento de los múltiples significados del cuerpo, evidenciados en el capítulo anterior. Desde allí, las miradas y concepciones del cuerpo han sido transformadas a través de la historia, cultura y el paso de este por instituciones como la escuela, dando paso a un cuerpo visto como unidad global el cual es único y particular según su proceso evolutivo y adaptativo al entorno.

En efecto, a través de dichas interacciones y representaciones consolidadas desde la individualidad de un esquema e imagen corporal se favorecieron las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas de los infantes; seguido a ello y como lo mencionan Abad y Ruiz (2020), el cuerpo es el primer espacio de encuentro y relación debido a que transforma y amplía el lugar físico que les rodea de acuerdo a las necesidades de cada niño (a), a través de la vivencia de los límites corporales y las sensaciones de tener un interior (sí mismo) diferenciado del exterior, se fomenta la formación del pensamiento, realizando un contexto para el juego en el que tiene preponderancia el símbolo creado, escenificado y animado por el propio psiquismo.

Esto debido a que de una manera u otra atiende a la historia de cada infante reinventando y resignificando experiencias plasmadas en el juego, siendo este un contenedor de emociones que está cargado de significados simbólicos. De allí, desprende la consideración de proporcionar diseños de ambientes donde la corporeidad y el movimiento sean actores principales en el desarrollo integral.

A partir de la necesidad de resignificar los entornos o espacios para la primera infancia en las instituciones educativas, se planteó llevar a cabo una estrategia pedagógica en relación a la forma en la que son brindados los ambientes e instalaciones a la infancia; es importante que estos lugares sean *con – sentido*, según Durán y Martín (s.f) puesto que se permite la escucha sensible de distintas acciones (hablar, hacer, imaginar y jugar). De esta manera, el rol de la maestra es ser una observadora que acompaña las conquistas corporales de los niños.

Para este diseño, influyeron de modo directo distintos aspectos que lo conformaron; la manera en la que se dispusieron los objetos, la iluminación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación existente entre el interior y exterior que permiten darle un sentido estético por medio de la disposición que se hizo; razón por la cual, fue relevante posibilitar experiencias de

modo poli sensorial (colores, texturas, olores, sonidos) que invitaron a ser exploradas desde los distintos sentidos y así, contribuir a la construcción corporal. Por eso, aquellos espacios requieren de la participación de los niños donde se tenga en cuenta sus necesidades, intereses y desarrollos; brindando así lugares que acogieron la pluralidad de infancias, dando la posibilidad de que cada sujeto habite corpóreamente a través de las múltiples interacciones que estos dinamicen.

Motivo por el cual, decidimos enfocarnos en la transformación de un espacio de la comunidad 1 (jardín) del Instituto Pedagógico Nacional, puesto que se identificó la importancia de aportar a la resignificación del espacio; aquel que relaciona el conocimiento – aprendizaje como acontecimientos que ocurren dentro el aula, mientras que se opta por dejar la exploración del cuerpo y el movimiento en la hora del “recreo”, lugar denominado en las instituciones educativas como “patio escolar”. Desconociendo que, a través del propio reconocimiento corporal y actividad lúdica la niñez logró entender el contexto al que pertenece, pues fue una acción que permite la toma de decisiones, da vía libre a la imaginación, creatividad y mundos posibles a partir de lo que los adultos, en este caso los maestros le ofrecen como un escenario donde se fomentan estas acciones por medio de la exploración y la transformación del espacio.

De esta manera, se construyó una ruta participativa para intervenir un micro espacio del escenario que comúnmente estaba destinado para los “recreos”, debido a que si bien contaban con una amplia zona verde y elementos estructurados (objetos que tienen una función específica) como: el parque de madera, compuesto por dos rodaderos, escaleras, un túnel y pasamanos; estos al momento de ser habitados por los niños constituyeron componentes predeterminados que no se acercan a la innovación; además que generalmente fomentan una experiencia tipo “circuito” en las que de una manera u otra se repite un mismo recorrido. Es decir, los movimientos corporales que “promueven” estas estructuras son repetitivos, debido a que no se posibilita otro uso y tampoco su transformación.

Lo anterior, limitando el aspecto corporal del niño y la creación de juegos que ocurren de modo espontáneo entre pares. Razón por la cual, se planteó una intervención a dicho espacio, para fomentar la estrecha relación entre los niños y la naturaleza que los rodea; es decir,

incentivar la exploración de elementos o recursos no estructurados (naturales o reutilizados) que permitieran la construcción del reconocimiento corporal propio y el de sus pares a partir de una disposición apacible y armónica que fomente el desarrollo corporal de los infantes.

Pues, al disponer materiales con una clara intencionalidad, se potenció las oportunidades de descubrir y expresarse, generando un acercamiento al mundo que rodea la niñez y a su vez posibilitando diversidad de transformaciones de acuerdo al uso que cada uno de ellos decidieron otorgarle; a través de esto se motivó al juego, como aquella actividad fundamental que por medio de la imaginación y creatividad en su manera de ser y expresarse en el espacio, propicia el desarrollo de los niños durante sus primeros años de vida.

Para llegar a ello, fue relevante tener claro la influencia significativa que constituye el reconocimiento de los intereses de los niños y las maestras en formación que hacen uso del “patio escolar”, pues al visibilizar las necesidades de la comunidad y a partir de allí se generó la construcción de un ambiente armónico e inspirador donde se cimentan aprendizajes por medio de las experiencias corporales en las que cada sujeto se apropia al momento de habitar el espacio provisto.

Para la consolidación de la planeación y proyección de esta propuesta pedagógica, las maestras en formación optamos por la modalidad de proyecto pedagógico, en el cual se establecieron diferentes fases para su proceso de implementación y por medio de las cuales se plantearon las diferentes acciones pedagógicas que permitieron el alcance de los objetivos propuestos.

De esta manera se da paso a la implementación; la cual constó de cinco fases de intervención compuestas por doce talleres en su totalidad; seguido a su realización se fueron registrando las experiencias en el instrumento de diario de campo y para develar su proceso reflexivo y destacar las voces de los niños, se llevó a cabo el proceso de documentación pedagógica, recopilando las memorias de los encuentros con los niños por medio del lenguaje fotográfico, insumo seleccionado para dar voz al proyecto pedagógico y a sus participantes. Cada uno de estos componentes se explicará en detalle en los siguientes apartados.

4.1. Planeación de la Propuesta Pedagógica

Es importante anotar que, para el desarrollo de cada una de las fases, se desarrolló un riguroso proceso de planeación de los encuentros pedagógicos con los niños que se podrán apreciar y valorar en detalle en los respectivos anexos. **(Ver anexo No.1)**

Este proceso de proyección de experiencias se orientó por medio de un instrumento que obedece a responder las principales preguntas de la planeación pedagógica como proceso de profesionalización del maestro en la educación infantil, si bien este no obedece a una fórmula preestablecida y se distancia de perspectivas aplicacioncitas. Por el contrario, se plantea la necesidad de reconocer los criterios pedagógicos que fundamentan una planeación pertinente y apropiada, que reconoce la identidad de los proyectos educativos, la autonomía y flexibilidad del maestro frente al reconocimiento de los contextos y realidades de las infancias donde se desenvuelve, las concepciones de sujeto-niño y los horizontes institucionales sobre el ciudadano que se desea formar.

En este sentido, para las maestras en formación, la planeación se constituyó en un ejercicio fundamental, en el que se ponen en juego las preguntas estructurantes de la pedagogía (qué, para qué y cómo) y donde se articulan las concepciones de infancia, de educación inicial, las intencionalidades y las estrategias pedagógicas. La planeación fortalece la estructura curricular de la Educación Infantil concreta las intenciones educativas, puesto que permite señalar unos propósitos formativos, unas áreas de experiencia, unas orientaciones metodológicas y la selección de estrategias o formas de trabajo acordes a los propósitos de formación.

En correspondencia con Frabonni (1984), la planeación pedagógica constituye, para la institución educativa como para el maestro, un mapa o ruta de navegación pedagógica que orienta de manera intencional la actuación educativa, permitiendo superar el modelo activista que muchas veces se instaura en las practicas del ciclo de inicial, marcado por una ausencia de lógica y coherencia metodológica.

La planeación no solo es cuestión de previsión de unas determinadas acciones a proponer en una única jornada pedagógica, sino que es una tarea profesional y con importante rigor que implica tener en cuenta y tomar decisiones respecto a una serie de elementos organizativos que determinan la pertinencia de una determinada práctica pedagógica, respecto a la perspectiva espaciotemporal sobre los procesos y el desarrollo integral y potencial de los niños que se desea alcanzar.

De acuerdo con los planteamientos de Zabalza (1996), el proceso de planificación va más allá de la preocupación del maestro por que los niños disfruten las actividades propuestas y hacerlas lo más atractivas y atrayentes posibles. Sobre todo, el trabajo de la planeación obedece a la perspectiva de corto, mediano y largo plazo, es decir con un claro y responsable sentido de continuidad y proceso.

Propende por el reconocimiento de los procesos, en tanto permite reconocer que los niños progresivamente construyen el desarrollo de diferentes capacidades y que implican reconocer el nivel de simplificación o complejidad de las actividades o experiencias propuestas; y posee un sentido de continuidad en tanto se exige a sí misma una coherencia y articulación entre una y otra.

En correspondencia a lo anterior las maestras en formación desarrollaron un riguroso proceso de planeación pedagógica, orientadas por un instrumento que se diseñó acorde a los planteamientos de los objetivos propuestos de la propuesta, aquí un ejemplo de este:

Fase de la propuesta	Intervención	Fecha: 19 mayo 2022 Semana: 9
Nombre de la experiencia	Desafiando mis límites corporales	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito	Enriquecer un segundo ambiente con algunos de los elementos solicitados corporalmente por los niños con el fin de observar la manera en que interaccionan con estos y ejecutan retos motores de interés como reptar, balancear correr, atravesar.	
Justificación	Teniendo en cuenta la necesidad de libertad y movimiento corporal se hará la disposición de una instalación (prueba) en la que se encuentren determinados elementos que permitan asumir retos y desafíos de habilidades motrices. En donde cada uno de los sujetos a partir de la exploración, habitará el espacio según sus necesidades de movimiento.	
Escenarios	Zona exterior jardín	

Recursos	Lana, lazos, aros
Desarrollo de la experiencia Por momentos	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo dentro del aula, donde cada uno podrá comentar como se sintió con el ambiente dispuesto en la sesión anterior, allí se reconocerán los aciertos y desaciertos con miras a un mejoramiento para la construcción del ambiente final.</p> <p>Segundo momento: Se explicará a los niños que estaremos en el espacio de la zona verde de jardín, espacio en el cual se realizará el “montaje” del ambiente.</p> <p>Tercer momento: Al llegar a la zona verde se les invitara a los niños a explorar el diseño de un segundo ambiente creado por las maestras en formación con distintos materiales al primer ambiente ya explorado.</p> <p>Cuarto momento: Se hará una observación detallada por parte de las maestras en formación de las acciones que realizan los infantes, para identificar cuáles son esos juegos y oportunidades de movimiento que brinda el ambiente a partir de los materiales y objetos dispuestos.</p> <p>Quinto momento: A modo de asamblea en la zona verde, se realizará un dialogo con los niños en donde cada uno podrá expresar como se sintió con los nuevos materiales, allí se tratará de indagar cuales de los objetos dispuestos en los 2 ambientes fueron mejor acogidos por ellos, y cuáles de estos permiten un mayor fortalecimiento del aspecto motriz para unificarlos en un último ambiente.</p>

A partir del ejemplo anterior, en cada una de las fases planteadas, se llevaron a cabo 12 encuentros pedagógicos, descritos en detalle en la Tabla 1:

Tabla 1

Descripción de las Fases de Implementación en las que se dividió la Propuesta Pedagógica, numero de encuentros pedagógicos, niños participantes y tiempo estimado.

Fase de implementación de la propuesta	Encuentros Pedagógicos	No de niños que participaron	Tiempo estimado en la implementación
1. Exploración e Indagación	2	19	2 horas
2. Sensibilización y diseño participativo	3	19	3 horas
3. Puesta en escena del diseño participativo. Intervención del espacio.	6	19	6 horas
4. Fase de valoración-evaluación	1	19	1 hora

Para la realización de esta implementación, se plantearon distintos momentos denominados “fases de intervención”; etapas que permiten esbozar un camino que tiene en

cuenta los objetivos determinados y asimismo es posible contemplar el proceso continuo vivenciado por parte de los infantes, maestras en formación y maestra titular.

Motivo por el cual, esta propuesta pedagógica es consolidada en cinco fases que tienen continuidad progresiva entre ellas y para las cuales por sesión se realizó una planeación a partir de un formato que constaba inicialmente de datos que abarcan semana, fecha y fase de realización. Seguido a ello, se da nombre a la experiencia, el tiempo requerido para desarrollarla y su propósito pedagógico desplegado en la justificación, luego, dar a conocer el escenario en el que se realizará la experiencia, los recursos necesarios y los momentos; el primero de ellos, en el que se saluda de forma amena al grupo de niños, seguido a ello se da a conocer la intención del encuentro, después se permite vivenciar el momento para finalmente acabar en un diálogo donde se dan a conocer los sentimientos, comodidades, molestias y demás aspectos que nos permiten mejorar próximas

A continuación, se desglosan cada una de las fases:

- **Fase de Exploración e indagación.**

En esta fase se pretendía indagar y fomentar la relación de los niños y la maestra titular con el medio que los rodea a partir del reconocimiento de los lugares en los que pasan su día a día. De esta manera, como maestras en formación nos fue posible evidenciar las necesidades y gustos que tienen en relación con un espacio habitado y la forma en que su cuerpo se comunica con este.

- **Fase de Sensibilización y diseño participativo de ambientes.**

Al identificar y reconocer en colectivo (niños y maestras en formación) los espacios más cercanos que habitan el grupo de jardín 2, se pretendió indagar acerca de aquellas percepciones y sensaciones que permeaban al cuerpo tras realizar movimientos libres y juegos en los lugares que más disfrutaban; a partir de allí fue fundamental la participación de los niños para consolidar un posible diseño en el cual se recogieran los intereses de todos.

- **Fase de puesta en escena del diseño participativo - intervención del espacio.**

En esta fase, los niños que participaron lograron proponer un esbozo de que permitiera plasmar y proponer un diseño que recogiera los intereses particulares y comunes de movimiento de quienes habitan el espacio de jardín en el IPN para implementarlo en el espacio previamente reconocido; este contó con la participación de todos los actores educativos que hicieron parte de la propuesta: niños de jardín 2, maestra titular y maestra en formación.

A partir de lo abordado anteriormente por parte de las maestras en formación, se pretendió intervenir un espacio exterior del IPN, en el que se llevara a cabo un “diseño” a escala real de un ambiente que promoviera a través del movimiento el desarrollo corpóreo de los niños, el cual de manera espontánea y libre fue habitado por los sujetos.

- **Fase de valoración y socialización de documentación pedagógica.**

En esta etapa, se estimó las interpretaciones de los niños tras las experiencias vivenciadas desde el diseño del ambiente que promovía su desarrollo corpóreo, debido a que se reconoció el lugar de la voz de los niños como sujetos activos dentro del entorno que los rodea.

Para ello se realizó documentaciones pedagógicas que dialogan a partir de las microhistorias y las potentes fotografías en las cuales se observan a los niños como protagonistas de su ambiente creado y la corporalidad; esta documentación se realiza con el propósito de socializar el camino transitado y recordar las experiencias, sensaciones y emociones que se vivenciaron en el transcurso del proyecto pedagógico.

4.2 Proceso de observación y registro de los encuentros pedagógicos

En el quehacer de un maestro es importante estar en constante observación, por lo tanto, cada una de nosotras permaneció atenta a lo que ocurría en las sesiones planeadas; de esta manera pudimos darle relevancia a la voz y cuerpo de los niños por medio de material audiovisual y textual atesorado. Para luego, ser tenido en cuenta en la realización de herramientas pedagógicas que nos permitieron destacar momentos significativos para consolidar una lectura crítica frente a lo brindado.

- **Registros en Diario de campo.**

El diario de campo es una herramienta pedagógica que permite “entablar una especie de diálogo conmigo mismo” (Zabalza, 2004, p.9), de esta forma interviene la subjetividad de cada maestro al narrar los momentos o situaciones más relevantes de una clase; que son tenidos en cuenta en su quehacer desde el campo de investigación - acción (propios) en el contexto educativo. Sobre todo, ya que al escribir se le da lugar a la propia experiencia y a la del otro con relación a un hecho que causa la movilización del pensamiento desde la perspectiva pedagógica.

Con ello Zabalza (2004), destaca la importancia de tomar distancia del tema para lograr verse desde una perspectiva que lleve hacerse preguntas y reflexiones acerca de la praxis; además de dar reconocimiento a los aciertos o dificultades de lo planteado y a las reacciones tenidas por parte de los participantes.

De esta forma, resulta clave considerar la consciencia y reflexión que se generó dentro del proyecto pedagógico en relación al proceso escritural, logrando establecer un hilo conductor en donde se visibilizaron las distintas fases de implementación por medio de los diarios de campo que se consolidaron como un recurso con alto valor formativo, puesto que permitían la clarificación de las propias prácticas en clave con la sistematización de los pensamientos docentes que quedaban tras cada intervención realizada; así, se rememoran acciones que dentro de la cotidianidad podrían pasar desapercibidas.

El diario de campo resulta entonces clave en el proceso docente, pues a partir de este se evalúan y reajustan procesos didácticos, se explicitan problemas, permitiendo el conocimiento y desarrollo personal. Para la consolidación de los 12 diarios de campo que se encuentran como anexos, en un primer momento se dio paso a la observación participativa como docentes en formación de las acciones infantiles que suscitaban las planeaciones, seguido a ello se tomaba atenta nota de las intervenciones - diálogos de cada uno de los niños y se generaban reflexiones en colectivo como cierre de cada sesión; este momento permitió dar inicio a el proceso escritural en apoyo de las dos docentes e formación, allí se describían todas las acciones que sucedieron añadiendo la voz de los niños como sujetos activos y participativos.

Estas primeras reflexiones se transformaron en la consolidación de un diario de campo más analítico y reflexivo, en el cual por medio de 3 niveles se especificaron las reflexiones y consideraciones más relevantes; el primer de ellos descriptivo, hace referencia a lo desarrollado durante la sesión enriquecido con la voz de todos los participantes, en el interpretativo se postularon las consideraciones recogidas por las maestras en formación según las acciones infantiles y en el argumentativo se contrastaron conceptual y teóricamente las reflexiones anteriormente enunciadas; se continúa con un apartado en el que se consignan las preguntas e inquietudes que surgieron durante y después de la experiencia así como también las decisiones que se tomaron para el desarrollo de la misma; se finaliza el diario con la bibliografía de los referentes de consulta en el nivel argumentativo.

En correspondencia a lo anterior, el siguiente diario de campo es un ejemplo del riguroso proceso escritural de análisis y reflexiones que suscitaron cada una de las planeaciones realizadas con los niños (Para visualizar los diarios de campo completos, se pueden identificar en el anexo 2)

Fecha: mayo 19 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherine Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Desafiando mis límites corporales	Fase de implementación: Intervención a escala de los espacios
Propósitos y objetivos del taller: Enriquecer un segundo ambiente con algunos de los elementos solicitados corporalmente por los infantes con el fin de observar la manera en que interactúan con estos y ejecutan retos motores de interés como reptar, balancear correr, atravesar.	
I. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>En esta nueva oportunidad, para explorar la zona verde junto a la casita de muñecas pudimos hacer un reconocimiento de movimientos corporales que se habían mencionado como una necesidad en sesiones anteriores; la jornada inició en el aula de jardín dos, donde se realizaron preguntas a los niños con miras a generar evocación de lo hecho en la semana anterior. Allí, cada uno de los niños recordó poco a poco los elementos explorados, empezaron a compartir sus sentires y sensaciones corporales; de este momento destacamos la intervención de Luciana, quien mencionó que el túnel era el elemento que más le había gustado ya que podía atravesarlo con su cuerpo; por su parte Emanuel hizo énfasis en la barra de equilibrio, la cual junto a Thiago Sánchez intervinieron con telas para atravesarla de distintas maneras (saltando, reptando, trotando, etc.) y así junto a sus otros compañeros crearon acuerdos para habitar este elemento.</p> <p>Tras culminar ese momento, nos trasladamos afuera y en un primer instante observamos las reacciones y sensaciones que se generaron en los infantes tras descubrir lo que allí estaba, dimos un acercamiento al material dispuesto por las maestras en formación; aquel lugar contaba con elementos (telaraña vertical, aros suspendidos de lazos y en el suelo) que tenían la intencionalidad de rescatar los intereses manifestados por los niños en sesiones anteriores, y así contemplar las maneras en</p>	

que estos se relacionaban con el cuerpo. Acción que ocurrió de inmediato al encontrarnos en la zona verde, allí cada uno libremente escogió donde querían estar; Gaia por su parte, en un primer momento se subió al aro suspendido simulando ser una bailarina, luego cruzó cuidadosamente “las líneas rojas de un museo” (telaraña) que no se podían tocar, de forma espontánea Lía junto a un grupo de compañeras intentaban conciliar el sueño en casa. Mientras tanto, Emmanuel se balanceó en el aro y luego corrió a toda prisa persiguiendo a un compañero, por supuesto que las transformaciones del escenario no se hicieron esperar pues Christopher, Thiago, Gabriela, Luan, María Luisa intervinieron con aros y lazos la telaraña; aquí colaborativamente lograron unir estos objetos creando uno nuevo para ser conquistado.

Para finalizar, nos dispusimos a escucharnos los unos a los otros respecto a lo que sintieron al estar en aquel espacio junto a los materiales, las palabras fueron pocas, el protagonismo lo tuvo el cuerpo; es decir, los infantes que participaron se ponían de pie y decían yo hice esto (demostraban el movimiento) tanto así que nos animaba hacerlo, poco a poco cada uno de ellos con felicidad nos revela las conquistas corporales adquiridas (votes, carreras, Split, bailes coordinados, etc.). De ese modo, se logró generar un ambiente ameno y seguro para cada uno de ellos debido a que fue posible establecer una armonía entre los recursos naturales (árboles, pasto, aire, clima, etc.) con los que cuenta el lugar y con los elementos dispuestos que generaron seguridad en ellos, además, de hacerlos partícipes en la manipulación de estos desde su propia creatividad; así observamos que la sesión se convierte en un momento placentero para todos los participantes, puesto que se reconocen los saberes de todos y se trabaja en colectivo.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

Distinguimos la rápida incorporación corporal de los sujetos en los elementos, allí pudimos reconocer diversidad de movimientos como reptar, atravesar, rodar, girar, saltar; los cuales hacían partícipe a todo su cuerpo e ingenio por descubrir nuevas formas de conquistar dicho espacio. En relación a los aros, fueron usados como habitualmente suelen hacerlo; ejerciendo movimientos con sus caderas para que este no llegara al suelo, sin embargo, después de esta primera exploración con el elemento, destacamos que Luan impulsó manualmente el aro para que girara en diferentes velocidades y direcciones, por otro lado Gaia y Emmanuel se balanceaban de uno que colgaba del árbol, mientras otros niños realizaron un trabajo colaborativo para unir el aro con el lazo para crear diversos elementos con los cuales simulaban juegos donde se jalaban y corrían por la zona.

Igualmente, el movimiento corporal como una necesidad de la infancia se reconoce tras la exploración libre de que se ofrece a los niños, con oportunidades de aprender a habitar el espacio propio y colectivo; donde se reflejan retos y conquistas motrices a partir del reconocimiento del cuerpo propio, del otro y del entorno que los rodea.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

En esta ocasión, el cuerpo realizó acciones de juego con miras a explorar los elementos que se encontraban dispuestos, este aspecto se relaciona con el término de “juego corporal” planteado por Calmels (2018); en el cual, la corporeidad (gestos, miradas, contacto, actitud postural, voz, rostro, etc.) tiene protagonismo a través de la acción que realiza, medio por el cual se logra comunicar pensamientos en los que confluyen las distintas dimensiones (psíquica, emocional, cognitiva y social). Esto se hace posible, por un acto innato de la infancia; el juego, que posibilita explorar y dar sentido al mundo que los rodea a partir de la imaginación o creatividad con la que cuenta cada uno de los sujetos, además de reflejar sus necesidades y gustos por medio de este dentro de un contexto.

Por ello, se quiere dar importancia a la mediación pedagógica; entendida como el medio por el cual se construye un aprendizaje significativo porque que el niño tiene un rol activo dentro de este proceso; es así como el maestro brinda un entorno y herramientas para la construcción del desarrollo propio a través de experiencias que aportan al desarrollo del sujeto en su espacio de socialización secundaria. Motivo por el cual, se logró evidenciar que a partir de la transformación de un espacio cotidiano se diversifica el cómo habitarlo desde las experiencias colectivas e individuales; donde el goce por el movimiento, el encuentro con el otro y el cuerpo propio hacen presencia para conformar un tejido cultural en la escuela.

Además, al brindar estas estrategias pedagógicas se aporta al modo de renovación en la disposición de espacios para los niños; puesto que, se empezarán a habitar estos desde las memorias generadas en un tiempo – espacio en relación con el cuerpo. Es así que, de acuerdo con Duran y Martin (2016) es necesario proporcionar una “atmosfera lúdica” que incentiva en primer lugar, al juego; eje principal en el desarrollo del niño debido a que permite la aparición de lo invisible y de lo simbólico, seguido a

ello, visibiliza la diversidad de lenguajes corporales que utilizan los infantes para comunicarse y expresarse, abriendo así la oportunidad de resignificar espacios por medio de un sinnúmero de movimientos que se dan de forma natural a través de interacciones corpóreas donde se retan a ellos mismos y a sus pares en el entorno que es cómplice de esta aventura.

De esta manera, se transforma el rol del maestro debido a que pasa de ser alguien que vigila a ser cómplice y lector de lo que ocurre en el lugar que ha dispuesto; pues allí las miradas, gestos, juegos, resolución de conflictos y demás acciones hablan de las características de los sujetos que habitan el espacio.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

La semana anterior, habíamos previsto disponer la malla de lana atada de dos grandes árboles que están en la zona verde porque existe una gran distancia entre ellos y permitiría el movimiento libre de distintos niños a su vez, sin embargo, al estar en el espacio hicimos un cambio de ubicación de este elemento debido a que existía una posibilidad de que las madejas de lana no alcanzarían; motivo por el cual, se dispuso de dos árboles que estaban un poco más cercanos entre ellos. Al mismo recurso natural, atamos un aro colgado y al ser habitado por los niños notamos que este perdía la forma y no soportaba de manera estable el peso de quienes se subían, es decir, nos cuestionábamos si intervenía un factor de forma (plano o redondo), peso o altura.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós Argentina.

Duran, S. y Martin, C. (2016). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. RELAdEI 5.1

- Documentación Pedagógica.

La documentación pedagógica se constituye en un proceso que favorece la actitud investigativa de los educadores en formación, a través de la observación, la escucha atenta, la capacidad de asombro y el registro, como procesos para comprender, reflexionar y proponer acciones pedagógicas pertinentes, apropiadas y contextualizadas para el ciclo vital de los niños y niñas más pequeños, acudiendo a las distintas estrategias y formas de trabajo pedagógico en esta etapa, configurando una postura propia que da lugar a la construcción de saber pedagógico.

En esta vía, la documentación pedagógica, al ser una herramienta también valorativa, proyectual y meta cognitiva que da sustento al ejercicio de escucha del maestro hacia los niños, le permite al maestro realizar procesos de reflexión crítica para estructurar progresivamente el sentido de lo que se hace y comprender lo que los niños realizan, cómo lo hacen y el valor que

ellos mismos otorgan a las experiencias propuestas y los descubrimientos que por sí mismos están en la capacidad de re significar.

Desde la perspectiva metodológica, Rinaldi (2011) permite identificar la documentación pedagógica, como un proceso paulatino que posibilita visibilizar los procesos educativos, y en su rigor implica un acto de creación que se va consolidando en diferentes momentos y que se articula con la elección intencional de una forma narrativa y la pertinencia de disponer diferentes tipos de recursos (los símiles, las metáforas, los relatos, las historias, las paradojas, las comparaciones, las anticipaciones, contrastaciones, etc.) Que ofrece a quien documenta y a quien es espectador y lector, desde la dimensión estética del lenguaje visual y escrito, una perspectiva reflexiva sobre la desnaturalización de la realidad educativa y brinda una postura respecto a los ámbitos de conocimiento que la documentación pretende resaltar.

En consecuencia, es importante entender la documentación desde dos elementos: como contenido y como proceso (Hoyuelos, 2005). En cuanto a contenido, es un material tangible que registra lo que los niños y niñas dicen y hacen a través de un proceso sistemático de observación y escucha, respecto a las formas en que el maestro se relaciona con ellos y con su trabajo (fotografías, videos, audios, anotaciones, gráficos, relatos viso-textuales, objetos o producciones propias de los niños y niñas); como proceso implica, la (re)construcción interpretativa de modo narrativo, expresando una con(s)cienza colectiva que actúa como relatora de las producciones simbólicas infantiles y que reivindica lo extraordinario de sus procesos individuales y colectivos, permitiendo el uso de estos insumos como medio para la reflexión crítica, que oriente el fortalecimiento de la enseñanza y también como medio de divulgación del saber pedagógico que el maestro configura en su experiencia particular.

La documentación en esta vía requiere un rigor observacional y contextual por parte del maestro, es un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar respetuosamente desde la ética y la estética, esos procesos de vida que toman acontecimiento relevante en su desarrollo. Es así como Rinaldi (2011), nos habla de la capacidad del maestro para documentar su propia práctica: “Una competencia docente para documentar haciendo énfasis en que se trata de una confrontación permanente con los propios saberes, conocimientos e intuiciones y con los

colegas... (p.98). Y subraya especialmente que en la formación de los educadores se debe procurar por medio del ejercicio de documentación, desarrollar una cultura de la investigación, la curiosidad y el asombro.

Esta documentación pedagógica se elaboró con fotografías tomadas por las maestras en formación durante los doce talleres realizados, el enfoque principal de estas fue hacer visible el movimiento libre y espontáneo realizado por los niños a partir de lo que les era brindado, además de ser la “evidencia” de aquellas construcciones que realizan de manera individual o de complicidad entre pares y maestras en formación. Luego, nos reuníamos para compartir el material audiovisual que habíamos tomado, en ese momento escogíamos las imágenes que nos permiten visibilizar distintas maneras de habitar un mismo espacio.

A partir de ese material y por medio del lenguaje metafórico, de manera conjunta realizamos la construcción de pequeñas microhistorias que resaltan en primer lugar, aquellas intervenciones de los infantes que dan vida a lo escrito y por otra se logra condensar lo hecho en cada una de las sesiones; creando así un diálogo de cómo se vivenció la experiencia para los niños de forma individual y colectiva, destacando sus diálogos, retos y conquistas motrices.

En correspondencia a lo anterior, la siguiente documentación es un ejemplo de las fotografías que relatan las vivencias corporales presentes durante el proyecto pedagógico:

**DESAFIANDO MIS LÍMITES
CORPORALES**

La naturaleza es un medio para aprender y trascender, en colectivo con mis pares y maestras; generando movimientos corporales que nos inquietan y nos retan.



Gaia: "Son líneas rojas de un museo cerrado, no se pueden tocar"





Gaia: "Me puedo sentar como una bailarina"





CAPÍTULO V. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PROPUESTA

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa y tras haber logrado en el proceso de implementación de la propuesta consolidar las diferentes fuentes de información, principalmente en los diarios de campo y la documentación pedagógica, se estructura el plan de análisis como proceso mediante el cual la información recolectada sobre el objeto de estudio se organiza de manera que posteriormente pueda ser interpretada. El proceso de análisis según Torres (2000) implica: Categorizar, ordenar, clasificar y reestructurar la información de acuerdo a los intereses y supuestos teóricos interpretativos de quién investiga.

Durante el proceso analítico, se identificaron y registraron todos aquellos aspectos que llamaron la atención y se destacaron por su recurrencia o su nivel de incidencia en cada una de las experiencias y encuentros desarrollados con los niños y niñas. A lo largo de este proceso, se desarrolló también varias re-lecturas de los diarios de campo y la documentación pedagógica, para identificar estos elementos comunes, en un proceso tanto vertical como transversal, los cuales fueron destacados en una matriz analítica que permitiera tanto reconocer las particularidades y un análisis global del desarrollo de la propuesta.

Siguiendo lo propuesto por Torres (1999), este ejercicio de plan de análisis desarrollo los siguientes pasos:

1) ***Categorización y codificación:*** El objeto de estudio se presenta en una realidad particular que para ser analizado de manera cuidadosa en diversos aspectos que organicen de manera lógica y estructurada el objeto de estudio, por tal razón las categorías teóricas previas, permitieron la ubicación de la información de acuerdo a características comunes. Al interior de cada categoría coexisten subcategorías que permiten puntualizar en asuntos indispensables de cada unidad analítica, como lo comenta Torres (2002), no hay un número determinado de categorías y subcategorías, esto depende exclusivamente de la cantidad y calidad de la información recolectada, pero estas deben ser coherentes.

El proceso de categorización puede desarrollarse en dos direcciones deductiva e inductiva (Bonilla y Rodríguez, citados por Torres). Las categorías deductivas surgen a partir de los marcos

conceptuales concebidos por las maestras en formación, en cambio las categorías inductivas se originan de la información recolectada a partir de la identificación de aspectos recurrentes que son transversales al objeto de estudio abordado.

2) ***Ordenación y clasificación.*** Posterior a la categorización inicial de la información, se agrupan por categorías y subcategorías establecidas para nutrir cada una con un orden lógico de acuerdo a los intereses analíticos de las maestras en formación. Partir de lo general a lo particular y si es necesario generar nuevas categorías o subcategorías inductivas.

Este proceso da pie para revisar y contrastar los objetivos de la propuesta pedagógica para decidir si las categorías emergentes responden a los fines definidos por este.

3) ***Establecimiento de relaciones:*** La información ya categorizada, clasificada y organizada en unidades definidas dan paso a el ordenamiento lógico de la información (Torres, 1999).El proceso analítico comienza con el establecimiento de relaciones entre la pertinencia o no de las categorías o subcategorías definidas.

La articulación de una y otra unidad de análisis (categorías) debe poder relacionarse a nivel global, esto es posible de manera inductiva, ya que parte de la revisión del material obtenido. Lograr obtener la red de relaciones de la realidad en estudio la dota de sentido.

4) ***Establecimiento de redes casuales y definición de categorías emergentes:*** reconstruir la experiencia a través de la información ya categorizada es posible gracias a la organización y jerarquización de los aspectos que intervienen en cada realidad, a partir de este proceso es propicio empezar a escribir sobre las relaciones y la composición de cada unidad de análisis, sin perder de vista la articulación existente con el objeto de estudio, esta primera descripción es el insumo base del proceso de interpretación.

Posteriormente el proceso de interpretación de la información organizada, depurada, clasificada y categorizada, consiste en representar conceptualmente la información a través de los respectivos marcos teóricos, que Según Torres (1999) son el conjunto de conocimientos de un campo temático determinado. La interpretación entonces, parte de los elementos más relevantes que surgen en el análisis, aquí en la interpretación las maestras en formación, ejercitan la capacidad de hacer relaciones, con las que podrá encontrar puntos de relación con fenómenos, practicas o

discursos sociales similares, pero estas afirmaciones “serán más sólidas si cuentan con mayor número de vínculos con la información empírica analizada”. (Torres, 1999.p193)

Hacer una interpretación cualitativa requiere configurar conceptos que aluden a la complejidad y la naturaleza de las relaciones que se entretienen y constituyen el objeto de estudio y su realidad, por tanto, no basta únicamente con realizar una interpretación de la información en relación a la teoría, sino que es necesario recoger las impresiones de la temática abordada desde los actores que están inmersos en ella.

Con el contexto anterior, se exponen y desarrollan a continuación cada una de las categorías emergentes que estructuraron el plan de análisis y que a su vez dan cuenta de un proceso interpretativo de la experiencia pedagógica desarrollada en esta propuesta.

5.1 Valoración general Del desarrollo de La Propuesta

Para iniciar, haremos hincapié en las oportunidades identificadas durante el desarrollo de la propuesta, una de ellas; fue el reconocimiento de los espacios (aula, zona paraíso, montañita, parque viejo) algunos los habitan a diario los niños de jardín 2 del I.P.N y otros se consideraron relevantes presentarlos por los movimientos corpóreos que suscitaban determinadas estructuras.

Tras la exploración de la infraestructura y la observación a las amplias zonas verdes que podían ser hasta cierto punto intervenidas y adecuadas según las necesidades de los niños, se asumió como una fortaleza contar con la participación de ellos como protagonistas de la propuesta en armonía colectiva como aspecto preponderante, puesto que, los niños y niñas como sujetos de derechos son los principales actores del escenario educativo y al considerarlos desde sus intervenciones, movimientos y diálogos en las experiencias que se propusieron, se construyeron aprendizajes significativos

Así mismo, el rol de las docentes en formación respecto a su disposición corporal y conformación de apegos seguros fue un aspecto clave en el desarrollo de las diferentes sesiones, puesto que se generó un ambiente seguro y cómodo para todos los participantes de la propuesta; facilitando la comunicación asertiva con la cual se identificaron los intereses corpóreos de los

niños, plasmados posteriormente en ambientes enriquecidos y potenciados con objetos adaptables según la intencionalidad que se diera en colectivo o desde la individualidad.

Este mismo reconocimiento y habitabilidad del espacio permitió que el cuerpo de los niños fuera el protagonista a través de sus movimientos y posiciones con las cuales visibilizaban la influencia de este en la disposición y actitud corporal que adquiere cada sujeto, permitiéndonos ser testigos de cómo los retos motrices se convierten en conquista sobre la base de una escucha atenta de la infancia y sus acciones (corporal, verbal, silencios, quietud); asumiendo la disposición corporal de las maestras en formación como un aspecto clave que permitió crear vínculos seguros con los niños, incentivándolos a la conquista de nuevos hitos en su desarrollo.

Estas interacciones afectivas, disposiciones corporales y clima cálido permitieron la aparición del juego simbólico a partir de las diversas experiencias y materiales que permeaban el entorno de los niños, enriqueciendo la propuesta con la espontaneidad en las acciones de los niños con sus pares y maestras.

Por otra parte, es relevante nombrar algunas de las debilidades presentadas al momento de llevar a cabo la propuesta pedagógica; la principal identificada fue el tiempo con el contábamos para realizar cada una de las intervenciones. Por consideración de los tiempos concertados para el proceso de implementación, fue brindado el último bloque de clase de los días jueves, en algunas ocasiones a esa hora el clima no era favorable especialmente en los días de lluvia; motivo por el cual tuvimos que adecuar el espacio dentro del aula para no limitar tanto el movimiento de los niños como las posibilidades que se les brindaba en cuanto a los materiales y su disposición.

Además, desde el inicio nos fue claro que lo que planteáramos como parte de la intervención del espacio tenía que ser de manera efímera debido a que podría interferir en cuestiones institucionales que afectarían su organización, es decir, los niños junto a las maestras en formación sesión tras sesión notamos el interés de que la zona a transformar se priorizaron

las zonas de espacio abierto o zonas verdes, justo donde transitan los estudiantes para dirigirse a la ruta e incluso era el punto de encuentro en el plan de emergencias.

Luego de la realización de la propuesta pedagógica en el IPN, como maestras en formación vemos la necesidad de ampliar la visión que allí se tiene en cuanto al desarrollo corporal, en otras palabras, este aspecto debe ir más allá de lo que fomenta la clase de educación física en la cual se desarrollan capacidades básicas motrices de los niños. ¿Dónde queda el aspecto comunicativo y expresivo del cuerpo para habitar un espacio?, aquel organismo que necesita estar en constante movimiento para su reconocimiento en relación con el otro y con su entorno, aquellas experiencias que permiten la construcción de aprendizajes desde la hipótesis y el ensayo – error.

Ello, por medio de espacios que posibiliten y enriquezcan estos desarrollos integrales de los niños, aspecto que tendría que ser abordado por la maestra titular (quien realiza una caracterización) desde la escucha de sus intereses y necesidades, además de brindar una disposición corporal que acoja y brinde seguridad con relación a los movimientos y transformaciones que los niños le hagan al lugar.

5.2 El Lugar del Maestro que acompaña la Conquista del Espacio.

Durante la implementación de la propuesta, fue fundamental el rol de las maestras en formación como aquel mediador que “escucha al propio cuerpo y al cuerpo del otro” (Tabak, 2017, p. 13); es decir, por medio de la disponibilidad corporal fue posible la construcción de vínculos afectivos, entre las maestras y los niños que participaron, siendo así aquellas figuras de soporte y contención en los procesos de exploración corporal y conquista de los espacios identificados como escenarios de encuentro de atmosferas lúdicas. . Esto, debido a una importante capacidad de sensibilidad y escucha atenta a sus intereses y de igual forma la disponibilidad corporal que se proyecta en las formas posturales de cercanía que regularmente nos situábamos a la altura de los infantes para permanecer en constante reconocimiento activo de cómo se relacionaban con sus pares y los objetos que estaban dispuestos en su entorno.

Esos elementos, tenían la intención de transformar la configuración del espacio y su mecanismo de control (prohibición y dominio) a un lugar que permitió el diálogo, la libertad corporal y lúdica por medio de interacciones individuales y colectivas que emergieron de la imaginación y sentidos espontáneos de cada uno de los niños. El lugar, tuvo en cuenta tres elementos fundamentales e interdependientes el uno del otro planteados por Eslava (2014): la protección; entendida como las condiciones que le permitieron al otro estar bien, la emancipación; reconociendo la libertad de ser en el espacio y la mediación; a través del material u objeto que movilizó la expresión.

De esa manera, se posibilitaron situaciones de aprendizaje a través de la exploración corporal; donde las maestras acompañaron desde el reconocimiento de las mediaciones de comunicación no verbal como: la mirada, el gesto, el abrazo, el sostén con las manos, la afirmación con expresiones de confianza; asimismo aquellos momentos de complicidad, angustia, miedo, alegría, retos motrices e incluso sus conquistas y juegos en medio de la seguridad que lograron transmitir a quienes las rodeaban. Estas experiencias aportaron a la construcción de cuerpo de los niños, debido a que se les permitió sentir y reconocer desde su ser y estar en un tiempo – espacio; en el que cada uno de ellos construyó su esencia a partir de lo que el medio les suscitaba.

En aquellas ocasiones, se logró percibir la singularidad de cada uno para habitar el espacio desde su capacidad expresiva; es decir, se posibilitó el tiempo para manifestar de manera espontánea y libre aquellos pensamientos que habitan en la mente de cada uno de los niños. Permittiéndonos, ser expectantes de la forma en que se comunican y relacionan estos sujetos, además como desde de las experiencias brindadas por las docentes se enriquece la construcción y apropiación del cuerpo durante los primeros años de vida.

Motivo por el cual, resulta relevante reconocer a partir de la cotidianidad (la forma de estar - relacionarse con el entorno y el otro) la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños; siendo esta, el punto de partida que permite la disposición de un espacio donde se fortalece el reconocimiento corporal y sus límites desde la experiencia o exploración de sí mismo que se les permite junto a sus pares. Además, para ello se tienen en cuenta tanto los intereses

como gustos de los infantes; de tal modo que como maestras aportemos a aquella manifestación de cada ser desde la espontaneidad y libertad.

5.3 El Cuerpo que Posibilita la Resignificación de Espacios y Objetos.

El espacio dentro de la escuela tiene un fin determinado según el paradigma dominante, Calmels (2018) lo ha denominado binarios opuestos; por un lado, se propone que dentro del aula es donde ocurre la clase y del mismo modo el aprendizaje cognitivo y lo que este implica, mientras que el patio es reconocido como el lugar en el que los niños disfrutaban de su recreo mediante el juego y su cuerpo. Es por ello, que al llevar a cabo esta propuesta pedagógica en el I.P.N se pudo evidenciar que las cosas van más allá de lo nombrado anteriormente, pues es a partir del cuerpo que se logra reconocer, explorar y construir concepciones propias del mundo que nos rodea.

Es así como el cuerpo, ocupó un lugar protagónico debido a que proporcionó versatilidad frente a las personas, espacios u objetos con los que interactuó; donde estuvo dispuesto a nuevas posibilidades provistas para manifestarse de distintas maneras y dar a conocer su riqueza subjetiva. De este modo, se tiene en cuenta la forma en que lo nombró Sassano (2013) un vehículo para estar en el mundo y a su vez cargarlo de significaciones según los intereses particulares que tuvo cada niño en la toma de conciencia de su cuerpo, del otro y del espacio que lo rodeaba.

Razón por la cual, fue planteado un proceso para concertar un diseño de ambiente para una parte de la zona verde con el que cuenta jardín, este proceso tuvo diversas fases en las que se exploraron variedad materiales y objetos como: telas, aros, túneles, barras de equilibrio, madeja de trapillo, lazos, cajas, botellas plásticas, entre otros que fueron dispuestos estéticamente (color, forma, tamaño, textura) permitiendo ser transformados según las necesidades creativas, imaginarias y corporales de quienes allí estaban. Además, contaba con la intencionalidad de brindar un lugar en el que se reconocieron a los infantes desde sus múltiples posibilidades expresivas; donde la exploración y reconstrucción fueron las oportunidades de hacerlo propio y significativo individual o colectivamente a través de aspectos vivenciales perceptivos o libres.

Estos aspectos fueron visibilizados en cada una de las intervenciones realizadas, debido a que cada material u objeto era apropiado por los niños desde la experiencia o suscitación que les provocaba, es decir; su relación fue dependiente de la subjetividad otorgada.

Por lo tanto, resultó representativo para los niños y maestras en formación el haber brindado un tiempo – espacio que tuviera la capacidad de evocar y provocar distintos movimientos corporales y representaciones lúdicas que permitieron reconocer las posibilidades, limitaciones y conquistas motrices de cada sujeto, a través del cómo habita su entorno y el uso que hace de los elementos que este le provee. Un ejemplo fue, la “medusa grande” (ver anexo de diario de campo No. 6-7) elaborada con retazos de tela y un aro, en un inicio fue el interés particular de una niña, para luego convertirse en algo colectivo; dicha estructura dispuesta en el techo del aula.

Por otro lado, evocamos el carro en caja de cartón empujado y conducido alternativamente por dos niños (Juan Pablo y Christopher), el circuito del museo que debía ser cruzado sin tocar las cuerdas porque llegaría la policía y demás representaciones de juego surgidas en el proceso que permitieron dar lugar a la multiplicidad de maneras para estar en un mismo tiempo - espacio.

5.4 El cuerpo presente en espacios para sentir y habitar.

El espacio evoca sentires según la forma y las posibilidades de recorrerlo, transitarlo, explorarlo, lo que conlleva a ciertas maneras de habitar y configurar su ser y estar en presente, pero reconfigurando las experiencias previas que le han brindado a los niños un acumulado de sensaciones, recuerdos, memorias de experiencias lúdicas, de los encuentros, los retos que allí se han podido configurar. Situaciones que se vieron reflejadas en las distintas fases del proyecto en todos los participantes de la propuesta puesto que el movimiento libre y la posibilidad de sentir el entorno de otras formas hace surgir la emocionalidad, “los vínculos afectivos se cimientan en las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, el

movimiento, así como el acompañamiento desde la palabra, siendo esta la constructora de mundos y de subjetividades.” (Secretaría de Educación del Distrito, 2020, p. 98).

Así, la escucha atenta y el reconocimiento del otro como sujeto activo y participativo fueron fundamentales para identificar sensaciones evocadas por los espacios, objetos, sonidos del exterior y emociones como la felicidad, tranquilidad y seguridad que permearon el cuerpo a través de las acciones que se ejecutaron sobre el espacio en las cuales los niños exploraron y se apropiaron de él, de allí que el dialogo tónico construido en colectivo se destaque como factor clave en primera infancia pues a través de este expresan las relaciones afectivas que han construido con pares y adultos, reflejando la emocionalidad por descubrir el entorno a través de movimientos en una disponibilidad postural que transmite momentos de tranquilidad, confianza y seguridad; conllevando a reconocer el cuerpo como sostén físico y emocional de los niños.

De allí, que el construir un ambiente a partir de los intereses corporales de los niños promoviera el movimiento y de la misma manera el desarrollo de la construcción corporal a partir de la forma en que se habita y siente el espacio; puesto que se dio inició a la apropiación de diferentes áreas en la institución que permiten el encuentro con el otro a través de movimientos libres con los cuales se retan entre sí, dominando el propio cuerpo y el espacio. Así, en el ejercicio de observar al otro y sus posibilidades de movimientos se adaptan al propio cuerpo y con estos el desarrollo corporal se afianza desde la seguridad y consciencia sobre las acciones que puede ejecutar.

Tras estos encuentros de participación, autonomía e identidad corporal propia en interacción con otros; surge el ejercicio de dominar, simbolizar e incluso conocer el mundo a través de los movimientos que el cuerpo posibilita, exaltando elementos fundamentales en la disposición corpórea (postura, actitud y actividad tónica) que adquieren tanto los niños como las maestras, para estas, vitales en los momentos los momentos de angustia, miedos e incluso logros motrices que estos espacios posibilitan a los niños, pues a través de su cuerpo acunaran sensaciones interiores y exteriores que se exteriorizan.

Por consiguiente, vimos reflejadas con espontaneidad sensaciones y emociones que se manifestaron en los niños en las distintas fases, pues como lo nombra Calmels (2018) surgen los llamados juegos corporales, “*nombrarlos como juegos corporales implica referirse a la presencia del cuerpo en sus manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc.*” (p. p 57-58), estos posibilitaron habitar el entorno desde múltiples acciones y movimientos, dando cuenta de la tranquilidad y armonía de descubrir el espacio con alegría, entusiasmo, complicidad, asombro, seguridad y autocontrol comunicando pensamientos en los que confluyen las distintas dimensiones (psíquica, emocional, cognitiva y social) para el cimiento de aprendizajes; reconociendo como lo nombra Tabak (2017) “... un cuerpo que acuna a otro sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad” (p.15).

Destacamos así, a los espacios como generadores de emociones pues estos evocan memorias que se perciben con entusiasmo mediante la postura; ello se reflejó al salir del salón en cada una de las experiencias, puesto que con lleva todo un acontecimiento emocional el explorar y construir desde la libertad de movimientos, se aprende a habitar y apreciar el espacio desde la particularidad de la expresividad (miradas, gestos, posturas) que construimos en socialización permanente con el otro.

Destacamos así, a la maestra titular del grupo quien pudo identificar la importancia del sentir y habitar el entorno desde las necesidades corporales expresadas por los niños hacia el reconocimiento de los espacios escolares que son poco habitados por ellos, pues, ella misma en una de las experiencias que nos acompañó, nos invitó a visitar el parque que transitan los niños de primaria , encontrando allí el espacio reconocido como la montaña en donde los niños participantes de la propuesta disfrutaron y gozaron de rodar, girar y saltar en aquel espacio, como fue descrito más ampliamente en diario de campo. (ver anexo de diario de campo No. 2).

Acciones como la anteriormente descritas, suscito en la maestra titular un reconocimiento final hacia la propuesta pedagógica, que, aunque fue efímera por indicaciones institucionales, logro convocar a los niños a la construcción positiva de emociones y sensaciones hacia los espacios que solo eran transitados desde la cotidianidad.

5.5 El cuerpo que se involucra en espacios que favorecen la simbolización y el desarrollo del pensamiento.

A través de las diversas experiencias que se les brindaron a los niños del IPN en el proyecto pedagógico, se favoreció la exploración y reconocimiento no solo del aula como lugar para habitar sino del espacio exterior como un potenciador para su aprendizaje, descubrimos que cada participante activo re significó a partir de los objetos que iba encontrando en el espacio. Un ejemplo de ello fueron las acciones de un grupo de niñas que recrearon ser el personaje animado Rapunzel con las telas utilizadas como cabello; o la simbolización de otra niña con el mismo elemento para recrear un teatro. (Ver anexo de diario de campo No. 11).

Ello permitió, transformar el ambiente en donde el cuerpo presente y vivenciado articula a sus estructuras de pensamiento aprendizajes significativos desde su perspectiva y la de sus pares; según Melo (2021) se refleja un proceso comunicativo, en relación con el pensamiento e interpretación que cada niño le otorga al mundo a partir de sus experiencias.

De esta manera, pudimos ser testigos directos de como el cuerpo infantil se involucra de manera espontánea al encontrar en el espacio nuevas formas de ser habitado desde sus propias consideraciones, esto da paso a favorecer la simbolización que construye cada sujeto en relación a su entorno, representado a través del juego con miras a lo exploratorio, convirtiéndose en el principal recurso al reconocerse como actividad y pilar en la educación inicial. Se considera entonces, como un lenguaje que les permite resignificar los elementos acordes a su imaginario y a las construcciones narrativas que comparten con pares o viven desde la individualidad.

Abad y Ruiz (2011), se refieren a los, “espacios para el juego simbólico”, como aquellos escenarios en donde los niños se les permite aparecer y desaparecer, la casa es concebida desde un aspecto de seguridad donde replican dinámicas adultas cercanas a sus contextos y donde se configura un espacio-nido, posibilitando así transformaciones acordes a las necesidades de la infancia apropiándose del espacio y empezando a habitarlo según la creación de ambientes. Estas interpretaciones se vieron reflejadas en los ambientes y experiencias que hicieron parte de la propuesta, puesto que, a partir de objetos como barras de equilibrio, telas de colores, túneles,

aros, el cuerpo y la imaginación de los niños construyeron retos y juegos de como si, reemplazando la funcionalidad cotidiana del elemento por puentes para ser atravesados, escenarios de rayos x en un museo, telarañas, gusanos, mallas para reptar como animales. Etc.

Estas representaciones infantiles de la realidad se pudieron observar en las diversas acciones en las que involucraban su cuerpo apropiándose del espacio según las posiciones más cómodas para cada uno decidiendo desde la individualidad o la imitación en colectivo, generando nuevas disposiciones espaciales en la forma de considerar el cuerpo dentro del ámbito escolar; así, el aprendizaje a través del juego y la libertad de movimiento permiten nuevas formas de concebir y percibir el cuerpo en la escuela.

Enriqueciendo así las dimensiones e hitos del desarrollo psicomotor como lo afirma Sánchez (2002) “su dominio motriz en el espacio, sus proyecciones mentales en este se van a ver reflejadas en sus construcciones con los objetos” (p. 294); ello fue contundente en el desarrollo de todos los juegos e interacciones observada, puesto que se posibilitó la decisión autónoma a cada niño sobre las posturas con las cuales podía intervenir en el entorno y relacionarse con el otro, fortaleciendo a la par el reconocimiento de dimensiones espaciales y relaciones topológicas como: arriba de, debajo de, al lado de, al frente de, encima de, adentro de, afuera de, diagonal a, alrededor de y relaciones de proximidad como: cerca de, lejos de, junto a; las cuales fueron interiorizando corporalmente a partir de sus acciones en donde el espacio les invitaba a ser habitado, disfrutado.

Exaltando así, el enfoque de IAP desde la cual se consolida la propuesta, puesto que se reconoce ampliamente la autonomía de cada sujeto en las decisiones que toma al interactuar con los objetos y el espacio mismo; la participación de los niños en cada una de las acciones que realizaron con el ambiente construido en colectivo denotan una distancia en la forma de considerar y tratar el cuerpo en ese proceso de desarrollo integral, ya que la simbolización que dieron a cada objeto o situación fue reconocida y aprovechada como una situación de aprendizaje e interacción por todos los participantes.

Es así como, por medio de las distintas fases en el proyecto y la implementación del ambiente en la zona exterior de jardín, se reflejaron dichas decisiones por parte de los niños, las cuales denotan necesidades corpóreas e intereses del grupo con las cuales se empezó a habitar desde las memorias generadas en un tiempo – espacio en relación con el cuerpo, evocando de acuerdo con Duran y Martin (2016) una “atmosfera lúdica” que incentivó en primer lugar, al juego; eje principal en el desarrollo del niño debido a que permite la aparición de lo invisible y de lo simbólico, seguido a ello, visibilizó la diversidad de lenguajes corporales que utilizan los infantes para comunicarse y expresarse, abriendo así la oportunidad de re significar espacios por parte de los niños como principales actores educativos que habitan allí, en un sinfín de movimientos que se dieron de forma natural a través de interacciones corpóreas donde se retaron a ellos mismos y a sus pares en el entorno que fue cómplice de esta aventura.

Es relevante destacar entonces, que estos entornos deben responder a necesidades e intereses comunes de acuerdo a Abad y nombradas por las maestras Durán y Martín (2016) que posibiliten: la osmosis (escuela como contexto próximo), identidad (creación del sentido de pertenencia), relación (ser espectadores de lo que ocurre fuera del aula), poli sensorialidad (variedad y equilibrio desde lo perceptivo), epigénesis (construcción - deconstrucción de escenarios de movimiento y juego) que cada niño otorga a partir de sus conocimientos previos y vivencias. Esto, con el fin de brindar un ambiente con – sentido en el que toma relevancia la escucha sensible (dice, habla, imagina, juega) por parte del maestro hacía los niños para brindar un tiempo-espacio con determinada intencionalidad pedagógica.

En esta propuesta, se consideró a Melo (2021) al brindar zonas activas (los niños estuvieron en constante interacción con su entorno, pares) y zonas pasivas (donde los niños hacían pausas al juego y se encontraron consigo mismo), es así como se lograron construir experiencias que aportaron a su desarrollo y aprendizaje dentro de un ambiente que fue leído y habitado constantemente por sus cuerpos. De esta manera, el espacio tomo un lugar relevante en el proceso de enseñanza debido a que posibilito el reconocimiento del contexto al que se pertenece respetando las singularidades de percepción y su forma de estar en él.

5.6 El Cuerpo en Espacios para la Libertad y conciencia del Movimiento.

El cuerpo es reconocido por Abad (2020), como aquel lugar que nos pertenece y al que pertenecemos; esto quiere decir que es el organismo donde queda impregnado la construcción de identidad corporal que existe antes del nacimiento a partir de la vida emocional y relacional que se tiene consigo mismo, con el otro y el medio que lo rodea. Estos cimientos, son posibles a través de la libertad de movimiento que da lugar a la conciencia de corporal; donde se logra hacer uso adecuado de las partes del cuerpo, su tonicidad, postura, equilibrio y lateralidad constituyendo así la base de todo movimiento.

Su adquisición es reflejada en las posturas que adopta el cuerpo humano de forma contraída o en estado de reposo, pues como lo menciona Berruezo (2002) “el tono depende de un proceso de regulación neuromotora y neurosensorial en donde intervienen fundamentalmente las estructuras del tronco cerebral y el cerebelo.” (p.317). Así, este aspecto orienta al cómo se dan los movimientos tras una maduración nerviosa y como esta reacciona ante ciertos estímulos exteriores. Esto fue posible, gracias a los espacios brindados por las maestras en formación que además visibilizaron y dieron lugar a la construcción de aquella “atmosfera lúdica” abordada por Duran y Martin (2016) siendo esa esfera que le da relevancia al aspecto lúdico que surge desde las provocaciones y dan paso a diferentes acciones entre los sujetos que desembocan en el reconocimiento corporal propio y del otro a través del juego que allí ocurre y en el que confluye de forma natural el movimiento del cuerpo.

Aquel que, aporta a la reafirmación de los aspectos emocionales importantes de identificar como es el caso del tono muscular; puesto que en esta etapa los infantes están en el reconocimiento de sus emociones y son expresadas con libertad. Razón por la cual, se le da relevancia al acompañamiento afectivo que realizan las maestras a los infantes; pues a través del estar ahí (en cuerpo) se brinda la seguridad necesaria para la exploración de sus límites y posibilidades que aportan poco a poco a la consolidación de soportes que contribuyen a la construcción de su cuerpo por medio del movimiento que se le permite.

Pues, es a través de este medio el niño logra desarrollarse de manera integral debido a que lo hace de manera autónoma sin intervención directa del maestro, es decir, se posibilita la exploración y reconocimiento del cuerpo desde las distintas posturas que asume en relación a sí mismo y luego a lo que lo rodea (pares y medio) a la vez que da sentido a su aprendizaje mediado por la experiencia.

5.7 El cuerpo en Espacios para habitar con otros – intercambios corporales.

Reconocer el cuerpo del otro en el momento de habitar el espacio refleja un proceso de descentración de sí mismo para fijarse en los otros como sujetos activos; pertenecientes a un colectivo que cohabita el espacio. Allí, se identifican miradas y gestos con los cuales entre complicidad se afirman el uno con el otro sobre aquellas conquistas; entre colaboraciones en las acciones que suscitan en el espacio, miradas e interacciones se construye y habita.

Desde esta perspectiva, se identificó en el proyecto pedagógico como una fortaleza el permitir y fomentar el dialogo entre pares y docentes, ya que de esta forma se reconocían las necesidades y gustos de un grupo específico en pro del aprovechamiento del espacio que habitan cotidianamente, el cual fue enriquecido al considerar el cuerpo como unidad global con unas necesidades motrices específicas según la edad en la que se encontraban los niños.

Así, hacer uso del juego como provocación y materiales diversos en uso colectivo posibilitó la construcción de conciencia corpórea de los infantes de acuerdo con el lugar en el que se encontraban y con quienes lo hacían, adoptando conductas de imitación, observación, establecimiento de acuerdos y delimitaciones, las cuales permitieron reconocerse en el espacio, retarse y acompañarse con los pares.

En dichas interacciones que surgieron en el ambiente, se generaron aprendizajes colectivos en los que todos los lenguajes motrices fueron visibles; cada uno de los sujetos continuó enriqueciendo su identidad, la relación con el entorno y con el otro, para construir por medio de la experimentación libre del cuerpo un lenguaje y en este la mediación corporal como principal vínculo entre el ambiente y sus pares. Motivo por el cual, se logró evidenciar que a

partir de la transformación de un espacio cotidiano se diversifica el cómo habitarlo desde las experiencias colectivas e individuales; emergiendo el goce por el movimiento, el encuentro con el otro y el cuerpo propio conformando así un tejido cultural en la escuela en donde la creación de juegos colectivos como el “como si”, asumir roles, crear acuerdos y límites promueve el surgimiento de experiencias alrededor de las emociones, interacciones verbales o corporales que el espacio y los materiales suscitan junto a sus pares en manifestaciones externas que ponen en relación al cuerpo y la mente.

Estas acciones, están cargadas de simbología como lo refieren las autoras Ángeles y Mucci (2017) quienes promueven la simbolización del mundo por medio de los juegos que surgen con los objetos que se les proveen a los niños, esto debido a que el espacio se convierte en “un mundo de posibilidades”, además de fomentar en los sujetos trabajo colaborativo, creatividad, imaginación y expresividad a través de la interacción que se da con los otros y el entorno.

Dichas interacciones y reconocimiento del otro al momento de habitar el espacio fueron posibles por medio del enfoque IAP seleccionado para el desarrollo de la propuesta, puesto que a partir de este se consolida la voz de los niños como válida para tratar la problemática expuesta sobre los espacios escolares que transitan en el cotidiano, allí se promovió la resignificación desde la consciencia corpórea de cada uno de los participantes con el entorno, abriendo oportunidades a la relación que se establece entre la forma de ser considerado el cuerpo y el aprendizaje posible por medio de espacios que pueden ser potenciados y enriquecidos para ser resignificados como ambientes, que suscitan emociones y sensaciones expresadas en el cuerpo. Así, las consideraciones del fortalecimiento de este netamente desde el trabajo de habilidades motrices en una sola área empiezan a ser reflexionadas por parte de nosotras como gestoras de la propuesta.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES

En este apartado ubicamos nuestras reflexiones y conclusiones en relación con los objetivos propuestos para el desarrollo de la propuesta pedagógica, así mismo, se abarcan las consideraciones respecto a los aprendizajes que se generaron para nuestro rol docente articulando la práctica pedagógica y el saber que hemos venido construyendo desde la teoría; el cual fue posible contrastarlo desde la realidad del contexto educativo.

Concluimos con proyecciones pensadas para la presente propuesta, esperando logre tener influencia y repercutir en los pensamientos y concepciones que se tienen sobre los ambientes que se les brindan a los niños, con el fin de potenciar su desarrollo en todas las dimensiones de manera integral.

6.1 En correspondencia a los objetivos propuestos

Realizar una contextualización del espacio a intervenir y la población participante permitió situarnos en un contexto de realidad respecto a la dimensión corporal y el cómo se fortalecía en la institución; de esta forma se propusieron experiencias acordes al proceso educativo que se llevaba con miras a un enriquecimiento en la dimensión y apropiación del espacio.

Así, se visibilizó la importancia del cuerpo y el movimiento en los niños de jardín, puesto que es en primera infancia donde se descubren nuevos modos de habitar el mundo y reconocerse en el a través del propio cuerpo y las interacciones que vivencia en el entorno, comprendiendo lo corporal como un lenguaje potente que integra el desarrollo infantil.

Por ello, la transformación del entorno cotidiano que los niños seleccionaron para el proyecto pedagógico se fue enriqueciendo por medio de elementos que los retaban motrizmente con miras a los juegos corporales como provocación de interacciones libres individuales o colectivas, re significando los modos de habitar y la conciencia del cuerpo en el entorno para generar aprendizajes desde el aprovechamiento de espacios poco visibilizados en la escuela; pues es el aula el lugar preponderante para ello, de esta forma se transformaron concepciones en la escuela para configurar el relacionamiento con todos los espacios que conforman la escuela.

Permitiendo el aprovechamiento de la práctica pedagógica con la implementación de nuevas estrategias para pensar la educación, desde la validez de los niños como sujetos participativos y la apropiación de espacios exteriores sobre los cuales se basa la percepción de realidad.

De tal forma, la realización del marco de referencia conceptual y teórico nos permitió concretar temáticas que fueron abordadas desde la perspectiva de distintos referentes que atendieron a los intereses expresados en el planteamiento del problema, permitiendo darle un horizonte a la manera en que se implementó la propuesta. Motivo por el cual, tuvimos en cuenta los tópicos profundizados en relación con el desarrollo de la dimensión corporal de los niños, el medio que les es brindado y el rol desempeñado por parte de las maestras en formación, quienes hicimos parte del proceso.

Al plantear esta propuesta pedagógica, se tuvieron en cuenta dos aspectos principales, el primero fue tener claro que para el diseño realizado era indispensable contar con la perspectiva de quienes habitaron aquel espacio dispuesto; para ello, se tuvo en cuenta tanto sus gustos como necesidades corpóreas expresadas en las distintas sesiones realizadas. Dando lugar al otro factor, las fases de implementación las cuales permitieron abordar el tema desde la consciencia y el visibilizar el proceso, permitiendo brindar un espacio efímero el cual aportó al desarrollo corpóreo de los niños participantes.

Este tipo de vivencias, nos permitieron realizar de forma constante una lectura crítica en relación con lo que ocurría; reconocer aquellos aspectos que no aportaban notoriamente a las experiencias, así como resaltar esos que permitían que fuéramos expectantes de distintos movimientos y acciones que los niños hacían de manera espontánea y libre en el espacio.

Motivo por el cual, nosotras como maestras en formación llevábamos de manera individual un registro fotográfico y escritural en el que exaltábamos lo que fue significativo para nosotras como para los niños; de los cuales se tomaron palabras textuales que aludían a sus emociones o construcciones del momento. Luego, nos reuníamos para compartir el material recogido, este fue interpretado desde la perspectiva de cada una y analizado colectivamente de modo que lográramos dar relevancia a lo hecho en la sesión para ser plasmado en la documentación.

Aquella herramienta pedagógica, elaborada con la intención de darle un sentido interpretativo (para qué y por qué) a lo realizado; generó visibilizar la cultura e identidad infantil expresadas en su mayoría corporalmente en cada una de las sesiones realizadas y las que queremos sean reconocidas por el cautivar espontaneo en las interacciones.

En la sesión de valoración, tuvimos la oportunidad de hablar con la profesora Maribel Rodríguez (directora de grupo jardín 2) respecto a su punto de vista en relación a lo llevado a cabo en meses pasados. Por su parte manifestó lo interesante que fue brindar un tiempo – espacio que permitiera el reconocimiento de lugares (zona verde, parque viejo, montaña), además de ser expectante del cuerpo infantil en libertad y espontaneidad de movimiento. Aspecto en el que enfatizó porque a través de su exploración y potenciación se logró reconocer como un medio para la expresión desde la iniciativa propia de cada uno de los niños de acuerdo a sus sentires y los vínculos establecidos con nosotras que permitieron brindar seguridad para la espontaneidad del ser.

6.2 En relación con los aprendizajes y práctica pedagógica.

En cuanto a los aprendizajes que nos deja la implementación de esta propuesta pedagógica, queremos enmarcar cómo por medio de esta se logró re significar concepciones con relación al cuerpo tanto de los niños como de las maestras. Debido a que nuestra disponibilidad corporal influyó en cada una de las acciones o movimientos realizados por los niños al disponernos en relación con el propio cuerpo infantil, este acompañamiento se percibió en la forma en que realizaban las cosas con mayor autonomía y seguridad de sí mismos; a causa de la complicidad que surgió entre cada participante y acciones que se propusieron.

Así mismo, al observar activamente la relación y participación de los niños con el espacio, reconocemos que considerarlos como sujetos activos por medio de sus interacciones en el momento de planear y proponer experiencias son la base del aprendizaje docente, allí se dejan de reproducir modelos en el espacio verticalizado en los que el cuerpo de los niños se silenció y dirige, para dar paso a nuevas miradas innovadoras en las que se aprende con todo el cuerpo inmerso en el espacio y sus formas de ser habitado.

De esta forma, seleccionar el proyecto pedagógico como trabajo de grado, nos acercó a confrontar la teoría con la realidad en la práctica, desde este lugar pudimos evidenciar la gestión institucional con la que se enfrenta el docente; logramos hacer una revisión permanente sobre el proceso de valoración de la propuesta por medio de las planeaciones, diarios y documentaciones. Haciendo de la elaboración del trabajo un arduo camino de análisis y reflexiones constantes en relación con el cuerpo infantil, y las miradas sobre los espacios que habitan.

6.3. Proyecciones del trabajo pedagógico

Es importante destacar, que el interés para la realización de esta propuesta surgió de una clase que retoma el tema abordado y desde el cual nos vinimos apasionando en cuanto a la influencia que tiene el medio que rodea al niño y como desde su exploración genera aprendizajes significativos en quienes ocupan. Por tal motivo, de antemano hacemos una invitación a la licenciatura y compañeros de continuar profundizando en la temática que logra movilizar el pensamiento aportando a la concepción que construimos de niño y su relación de habitabilidad del espacio escolar.

De esta manera, consideramos que tras la elaboración del proyecto se visibiliza la necesidad de profundizar e interrogarse desde el rol docente por los espacios que habitan las infancias en la escolaridad y cuáles son las posibilidades de transformación del trabajo pedagógico desde otros espacios fuera del aula.

Así, se espera que tras la socialización y difusión del presente proyecto con los actores educativos que conforman el Instituto Pedagógico Nacional, se puedan abrir espacios nuevos que permitan generar diálogos entre las comunidades, con el fin de reconocer las necesidades corporales de todos los niños y niñas que habitan la institución (Preescolar, primaria y bachillerato) , así como de las maestras y maestros quienes desde su amplia labor aportarían a la reflexión exhaustiva de esta temática generando a futuro un aprovechamiento de los espacios escolares para ser transformados en ambientes significativos con una identidad para todos.

ANEXOS

Anexo No. 1 Planeaciones Pedagógicas

Fase de Exploración e Indagación

Fase de la propuesta	Exploración e indagación	Fecha: 17 marzo 2022 Semana: 1
Nombre de la experiencia	Veo, veo	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito Pedagógico	Generar un acercamiento y reconocimiento del entorno inmediato (salón) por medio de la observación.	
Justificación	Con el fin de crear provocaciones en las experiencias se sugiere la construcción y reconocimiento de elementos cotidianos como los binoculares para identificar objetos, lugares, explorar e indagar. Allí se acercará a la infancia a un sentido de realidad, haciendo uso de elementos cotidianos para el fin de la fase.	
Escenarios	Salón jardín 2	
Recursos	Estructura de binoculares en cartón, papeles de distintos tonos, colores y lana	

<p>Desarrollo de la experiencia Por momentos</p>	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo, en donde cada uno de los infantes y maestras podrá comentar como se siente en la tarde.</p> <p>Segundo momento: Se les explicara a los niños, que serán participes de un proyecto en el cual se construirán ambientes para ellos en el instituto, donde podrán jugar y explorar movimientos en pro del reconocimiento y desarrollo corporal y aprendizaje.</p> <p>Tercer momento: De manera colectiva en una asamblea se les mostraran los niños unos binoculares (realizados con anterioridad por las maestras en formación) y se realizan preguntas en relación con el conocimiento previo que tengan de esta herramienta; luego se les explicara el uso de estos.</p> <p>Cuarto momento: Seguidamente se les invitará a que personalicen sus propios binoculares en la mesa de trabajo; para ello se hará entrega de la estructura en cartón y demás materiales.</p> <p>Quinto momento: Tras haber finalizado la personalización se les propondrá hacer uso de los binoculares dentro del aula por medio del juego “veo, veo”</p> <p>Veo, veo ¿Qué ves? Una cosita ¿Y qué cosita es?</p> <p>Esto con el fin de reconocer los objetos que conforman el espacio y generar acercamiento a la utilización de este elemento.</p> <p>Sexto momento: Se dará cierre a la experiencia, mencionando que los binoculares se dejaran en el aula guardados para una próxima experiencia donde observaremos nuestro entorno.</p>
---	---

<p>Fase de la propuesta</p>	<p>Exploración e indagación</p>	<p>Fecha: 24 marzo 2022 Semana: 2</p>
<p>Nombre de la experiencia</p>	<p>¿Dónde estoy?</p>	<p>Nivel: Jardín</p>
<p>Tiempo estimado</p>	<p>45 a 50 min</p>	
<p>Propósito Pedagógico</p>	<p>Identificar las oportunidades de desenvolvimiento corporal infantil que posibilita la institución en sus espacios al aire libre; distinguiendo nociones como arriba-abajo, delante-atrás, dentro-fuera, a un lado-a otro.</p>	
<p>Justificación</p>	<p>Para lograr de forma acertada el aprovechamiento de los diversos espacios que provee el IPN a los niños y transformarlos en ambientes para el juego y movimiento, es necesario realizar un recorrido exploratorio por el lugar junto a los niños. Reconociendo así, la manera en la que ellos perciben los lugares, siendo los principales sujetos que los habitan en su cotidianidad a través de sus acciones.</p>	
<p>Escenarios</p>	<p>Instalaciones del IPN, zona paraíso (sector jardín y transición).</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Binoculares en cartón (realizados en la primera experiencia).</p>	

<p>Desarrollo de la experiencia por momentos</p>	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo, en donde cada uno de los infantes y maestras podrá comentar como se siente en la tarde.</p> <p>Segundo momento: Se les recordara a los niños, que serán partícipes de un proyecto en el cual se construirán ambientes para ellos en el instituto, donde podrán jugar y explorar movimientos en pro del reconocimiento y desarrollo corporal y aprendizaje.</p> <p>Tercer momento: En colectivo y haciendo uso de los binoculares, niños y maestras en formación iniciaran un recorrido por las instalaciones del IPN correspondientes a la comunidad (I); con el fin de que sean ellos quienes a partir de las acciones que han realizado y de lo que observen den a conocer lo que sucede en estas zonas; motivo por el cual las maestras en formación escucharán y tomarán nota de cada uno de los aspectos mencionados por los niños.</p> <p>Cuarto momento: Regresando al aula, se realizará un corto conversatorio que permita escuchar y tener en cuenta a modo grupal las vivencias individuales.</p>
---	---

Fase de Sensibilización y diseño participativo de ambientes.

<p>Fase de la propuesta</p>	<p>Sensibilización y diseño participativo de ambientes</p>	<p>Fecha: 31 marzo 2022 Semana: 3</p>
<p>Nombre de la experiencia</p>	<p>¿Qué lugar es ese?</p>	<p>Nivel: Jardín</p>
<p>Tiempo estimado</p>	<p>45 a 50 min</p>	
<p>Propósito Pedagógico</p>	<p>Apreciar el diseño de distintos espacios a nivel local (Bogotá) dispuestos para la primera infancia y de esta manera escuchar las acciones corporales que suscitan en los niños.</p>	
<p>Justificación</p>	<p>Es relevante mostrarles a los niños los distintos tipos de espacios diseñados para ellos, de tal manera que puedan expresar (verbalmente) sus gustos por algunos aspectos en específico. De esta forma, es posible reconocer los intereses particulares de esta población para tenerlos en cuenta a la hora de la intervención del espacio.</p>	
<p>Escenarios</p>	<p>Aula Jardín 2</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Presentación, TV, Cartulina blanca, cartuchera con colores.</p>	
<p>Desarrollo de la experiencia por momentos</p>	<p>Primer momento: Se iniciará con el saludo, donde cada uno de los niños y maestras podrá comentar como se siente en la tarde.</p> <p>Segundo momento: De manera colectiva recordaremos el recorrido realizado por los distintos espacios (zona preescolar, montaña y parque “viejo”) de la semana anterior. Allí se validarán los recuerdos de cada infante.</p> <p>Tercer momento: Se dará paso a la visualización de una presentación realizada por las maestras en formación donde los niños encontraran diversas imágenes de parques y lugares diseñados para ellos.</p> <p>Cuarto momento: Para finalizar se invitará a que cada niño mencione que aspectos llamaron su atención para ser representados posiblemente en algún lugar específico de su institución.</p>	
<p>Fase de la propuesta</p>	<p>Sensibilización y diseño participativo de ambientes</p>	<p>Fecha: 7 abril 2022 Semana: 4</p>

Nombre de la experiencia	Planeando mi diseño	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito Pedagógico	Manifestar por medio de representaciones gráficas la manera en que el cuerpo infantil se relaciona con su entorno escolar y los diversos elementos que encuentra en él.	
Justificación	Reconocemos la relevancia que tiene el escuchar cada una de las voces de los niños como protagonistas de su desarrollo; razón por la cual para nosotras es de gran importancia que cada uno de ellos logre aterrizar sus ideas por medio de un dibujo, teniendo en cuenta el reconocimiento del entorno y demás material audiovisual que les ha sido provisto, de modo que sean plasmados y entendidos de mejor manera sus intereses.	
Escenarios	Parque cercano al aula de jardín 2	
Recursos	Hoja tamaño carta (blanca) u octavo de cartulina, cartuchera.	
Desarrollo de la experiencia por momentos	<p>Primer momento: Se da inicio con el saludo y recordando parte de lo que se hizo la semana anterior, permitiendo nombrar cual es el propósito del encuentro.</p> <p>Segundo momento: Se les solicitará a los niños que seleccionen alguno de los lugares cercanos al aula, (explorados en semanas anteriores) con la intención de que plasme a través de un dibujo el “diseño” de juego y movimiento que implementaría allí. Para ello se les aclarará que deberán representar que elementos les gustaría que tuviera ese espacio seleccionado.</p> <p>Tercer momento: Se recolectarán las producciones y se socializarán cada una de estas en colectivo, rescatando los aspectos que se tienen en común.</p>	

Fase de la propuesta	Sensibilización y diseño participativo de ambientes	Fecha: 21 abril 2022 Semana: 5
Nombre de la experiencia	Mi ambiente soñado	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito Pedagógico	Elaborar en forma simbólica representaciones volumétricas que permitan identificar las expectativas y necesidades corpóreas de los niños respecto a un espacio habitado cotidianamente por ellos, para transformarlo en un ambiente enriquecido a nivel del desarrollo corporal.	
Justificación	Con el fin de promover intencionalmente la creación de un ambiente de juego y movimiento para los infantes de jardín del IPN, será importante dar voz a ellos como principales actores de los espacios que habitan. Para ello escuchar y observar atentamente sus deseos plasmados por medio de la utilización de material que permite un diseño tridimensional será vital para la construcción un ambiente armónico, diseñado según las necesidades e intereses de la población.	
Escenarios	Aula jardín 2	
Recursos	Fotografía impresa del espacio real que más predominó en los dibujos, plastilina	

Desarrollo de la experiencia por momentos	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo, donde cada uno de los niños y maestras podrá comentar como se siente.</p> <p>Segundo momento: A cada niño se le hará entregará de una fotografía impresa, con el espacio real que más predominó en las producciones realizadas en colectivo por medio de dibujos. Se les explicara que tras analizar sus producciones por parte de las maestras en formación se seleccionó el espacio que predominó o interesó más en general a la mayoría del grupo (jardín 2).</p> <p>Tercer momento: se les indicara que pueden crear, moldear, diversos elementos que les gustaría tuvieran el espacio que observan en la fotografía; para ello se hará entrega de plastilina; estos elementos podrán ubicarlos sobre la fotografía. De esta forma cada uno podrá construir el ambiente de sus sueños.</p> <p>A medida que van haciendo sus diseños se les harán preguntas por parte de las maestras en formación como ¿Con que materiales y texturas está construido? ¿Qué harás allí?</p> <p>Cuarto momento: cada niño podrá explicar brevemente que elementos, materiales desearía para jugar y moverse en el espacio. Permittiéndonos reconocer los gustos del grupo en relación con los movimientos corpóreos y juegos que realizan de manera cotidiana.</p> <p>De esta forma se dará el cierre a la experiencia.</p>
--	---

Fase de puesta en escena del diseño participativo. Intervención del espacio.

Fase de la propuesta	Planteamiento del diseño participativo	Fecha: 28 abril y 5 mayo 2022 Semana: 6 y 7
Nombre de la experiencia	Diseñadores en obra	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	1 hora	
Propósito Pedagógico	Descubrir las diferentes sensaciones y emociones que suscitan los materiales propuestos a los niños y como estos permiten descubrir nuevas posibilidades de interacción con el cuerpo, con el fin de construir nuevos elementos que les permitan asumir retos motrices.	
Justificación	Permitir la movilización de pensamientos e ideas de los niños por medio de la relación que establecen con los elementos brindados y la acción de movimiento que realizan con su cuerpo, esto con la finalidad de que tengan la oportunidad de ser ellos quienes diseñen y transformen sus espacios a partir de los gustos, desarrollos e intereses propios.	
Escenarios	Zona exterior	
Recursos	Cajas de cartón, lazos, telas, aros, costales, cubetas de huevos.	

Desarrollo de la experiencia por momentos	<p>Primer momento: Se hará un saludo ameno en que cada uno pueda expresar como se siente.</p> <p>Segundo momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizarán cuatro subgrupos (tres de estos conformados por cinco niños y un grupo conformado por cuatro niños). 2. Se explicará a los niños que estaremos en la zona verde junto a la “casita de muñecas”, donde harán la búsqueda de diversos materiales. <p>Tercer momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se dispondrán por grupos los materiales encontrados, con el fin de que hagan uso de estos en la creación y construcción de nuevos elementos que tengan la función de brindar oportunidades de movimiento y juego. 2. Se dará un momento de observación por parte de las maestras en formación, para identificar cuáles son esos juegos y oportunidades de movimiento que surgen. <p>Cuarto momento: Tras finalizar sus producciones cada uno de los grupos explicara a sus compañeros la funcionalidad de su creación.</p>
--	---

Fase de la propuesta	Planteamiento del diseño participativo	Fecha: 12 mayo 2022 Semana: 8
Nombre de la experiencia	Mi ambiente hecho realidad	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito Pedagógico	Disponer un ambiente con mobiliario y recursos diversos, que permitan a los niños la realización de movimientos equilibrados y coordinados, según sus particularidades y necesidades de movimiento.	
Justificación	A partir de las experiencias hechas anteriormente se logra realizar un reconocimiento de los intereses y necesidades de los niños de jardín, motivo por el cual se pone en escena un ambiente que acoja estos aspectos, para hacer un primer acercamiento a un ambiente que potencie el juego y el movimiento.	
Escenarios	Zona verde jardín.	
Recursos	Barras de equilibrio I.P.N, Aros, túnel en tela, cintones en tela colorida	

<p>Desarrollo de la experiencia por momentos</p>	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo dentro del aula, donde cada uno de los infantes y maestras podrá comentar como se siente referente al proceso de creación y manipulación de elementos.</p> <p>Segundo momento: Se explicará a los niños que estaremos en el espacio de la zona verde de jardín, espacio en el cual se realizará el “montaje” del ambiente</p> <p>Tercer momento: Al llegar a la zona verde se les invitara a los niños a explorar el diseño de un primer ambiente creado por las maestras en formación.</p> <p>Cuarto momento: Se hará una observación detallada por parte de las maestras en formación de las acciones que realizan los infantes, para identificar cuáles son esos juegos y oportunidades de movimiento que brinda el ambiente a partir de los materiales y objetos dispuestos.</p> <p>Quinto momento: Se regresará al aula con los niños y se conversará entorno a las sensaciones y emociones que vivenciaron.</p>
---	--

<p>Fase de la propuesta</p>	<p>Intervención</p>	<p>Fecha: 19 mayo 2022 Semana: 9</p>
<p>Nombre de la experiencia</p>	<p>Desafiando mis límites corporales</p>	<p>Nivel: Jardín</p>
<p>Tiempo estimado</p>	<p>45 a 50 min</p>	
<p>Propósito</p>	<p>Enriquecer un segundo ambiente con algunos de los elementos solicitados corporalmente por los niños con el fin de observar la manera en que interaccionan con estos y ejecutan retos motores de interés como reptar, balancear correr, atravesar.</p>	
<p>Justificación</p>	<p>Teniendo en cuenta la necesidad de libertad y movimiento corporal se hará la disposición de una instalación (prueba) en la que se encuentren determinados elementos que permitan asumir retos y desafíos de habilidades motrices. En donde cada uno de los sujetos a partir de la exploración, habitará el espacio según sus necesidades de movimiento.</p>	
<p>Escenarios</p>	<p>Zona exterior jardín</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Lana, lazos, aros</p>	

<p>Desarrollo de la experiencia por momentos</p>	<p>Primer momento: Se iniciará la experiencia con el saludo dentro del aula, donde cada uno podrá comentar como se sintió con el ambiente dispuesto en la sesión anterior, allí se reconocerán los aciertos y desaciertos con miras a un mejoramiento para la construcción del ambiente final.</p> <p>Segundo momento: Se explicará a los niños que estaremos en el espacio de la zona verde de jardín, espacio en el cual se realizará el “montaje” del ambiente.</p> <p>Tercer momento: Al llegar a la zona verde se les invitara a los niños a explorar el diseño de un segundo ambiente creado por las maestras en formación con distintos materiales al primer ambiente ya explorado.</p> <p>Cuarto momento: Se hará una observación detallada por parte de las maestras en formación de las acciones que realizan los niños, para identificar cuáles son esos juegos y oportunidades de movimiento que brinda el ambiente a partir de los materiales y objetos dispuestos.</p> <p>Quinto momento: A modo de asamblea en la zona verde, se realizará un dialogo con los niños en donde cada uno podrá expresar como se sintió con los nuevos materiales, allí se tratará de indagar cuales de los objetos dispuestos en los 2 ambientes fueron mejor acogidos por ellos, y cuáles de estos permiten un mayor fortalecimiento del aspecto motriz para unificarlos en un último ambiente.</p>
---	---

<p>Fase de la propuesta</p>	<p>Intervención</p>	<p>Fecha: 26 mayo 2022 Semana: 10</p>
<p>Nombre de la experiencia</p>	<p>¡Manos a la obra!</p>	<p>Nivel: Jardín</p>
<p>Tiempo estimado</p>	<p>45 a 50 min</p>	
<p>Propósito</p>	<p>Fortalecer la relación con los niños por medio de la realización de una maqueta que los haga partícipes del diseño que será dispuesto en el espacio al aire libre donde el cuerpo habitará.</p>	
<p>Justificación</p>	<p>A partir de la intencionalidad, que se tiene en común entre las maestras en formación y los niños de transformar el espacio al aire libre con el que cuentan para el momento del descanso, se pretende dar un lugar predominante a la participación de los niños a través de la realización de una maqueta a escala; que permita un acercamiento a aquellos elementos que su cuerpo a suscitado en sesiones anteriores.</p>	
<p>Escenarios</p>	<p>Aula jardín 2 > tapete</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Tela, material no estructurado (botellas, cajas pequeñas, rollos de cartón, tapas plásticas) y papeles de colores.</p>	

Desarrollo de la experiencia por momentos	<p>Primer momento: Caluroso saludo en el que se comente el motivo de la ausencia de mi compañera, permitirles expresar como se han sentido este día.</p> <p>Segundo momento: Recordaremos de manera colectiva los elementos con los que el cuerpo ha entrado en relación las dos últimas sesiones.</p> <p>Tercer momento: Se generará un espacio de conversación con relación a las maquetas para acercarlos a lo que se realizará.</p> <p>Cuarto momento: De acuerdo con la disposición del material cada uno de los participantes realizará la construcción de los elementos rescatados.</p> <p>Quinto momento: Para finalizar, hablaremos de lo que les gustó de la experiencia y de cada “construcción” hecha.</p>
--	---

Fase de la propuesta	Intervención	Fecha: 2 junio 2022 Semana: 11
Nombre de la experiencia	Exploro nuevos movimientos con mi cuerpo	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito	Descubrir las posibilidades de movimiento que le ofrece el cuerpo a los niños en un ambiente enriquecido para esta dimensión, allí en relación con su entorno y pares creará situaciones corporales que lo reten y le permitan el goce o disfrute por habitar.	
Justificación	Al estar en un espacio al aire libre y con determinados elementos se permite que el cuerpo tome una actitud de descubrimiento y experimentación en relación con lo que se le brinda. De esta manera, se posibilita y visibiliza las maneras de habitar el espacio a partir de las experiencias, transformaciones y retos motrices que cada uno de los niños conquista.	
Escenarios	Zona exterior jardín	
Recursos	Estacas de madera, Madeja de trapillo lycrado, aros, túnel en tela, barra de equilibrio, Tela de colores.	

<p>Desarrollo de la experiencia Por momentos</p>	<p>Primer momento: Se dará inicio con un saludo y en modo de asamblea se generarán reflexiones del proceso y los elementos que han ido reconociendo los niños en las experiencias donde se les invita a explorar la zona exterior.</p> <p>Allí, se les indicara que estaremos en la zona verde en la cual encontraran materiales dispuestos acorde a sus necesidades expresadas, plasmadas en un diseño creado especialmente para que habiten desde su corporalidad.</p> <p>Segundo momento: Las maestras en formación observarán atentamente la libertad de movimiento con la cual cada uno de los niños habita el espacio, analizara sus movimientos y tomara fotografías que harán parte del proceso de documentación.</p> <p>Tercer momento: A modo de asamblea en la zona exterior, se invitará a los niños a un pequeño momento de socialización de vivencias generadas, así cada uno a partir de su participación podrá expresar como se sintió en el ambiente y que elemento destaca.</p> <p>Aquí explicaremos que la malla de arrastre elaborada con la madeja de trapillo licrado y las estacas, permanecerá por unos días en la zona exterior para el disfrute y goce de ellos en sus momentos de descanso, y allí podrán compartir con sus pares de otros cursos.</p> <p>Cuarto momento: Se dará el cierre al regresar al aula, en donde cada uno de los infantes se dispone a realizar jornada de aseo previa a la salida del I.P.N.</p>
---	---

Fase de valoración-evaluación.

Fase de la propuesta	Valoración - evaluación	<p>Fecha: 9 junio 2022</p> <p>Semana: 12</p>
Nombre de la experiencia	¡Ese soy yo!	Nivel: Jardín
Tiempo estimado	45 a 50 min	
Propósito	Reconocer el proceso del cual los niños han sido protagonistas para la disposición del espacio final y así escuchar sus sentires en relación con lo evocado corporalmente.	
Justificación	Con el fin de rememorar las experiencias vividas por medio de fotografías, se espera generar un acercamiento de los niños a su propia identidad, sensaciones y emociones que percibieron a través del cuerpo mismo como principal actor de movimientos en relación con el entorno.	
Escenarios	Aula jardín 2	
Recursos	Presentación de documentación pedagógica, televisor del aula.	
<p>Desarrollo de la experiencia por momentos</p>	<p>Primer momento: En modo de dialogo, las maestras en formación comentaron a los infantes que este sería el último encuentro del proyecto, agradecieron por todas las experiencias de las cuales aprendieron no solo ellos desde su vivencia corporal sino también ellas desde su rol activo de escucha y observación.</p> <p>Segundo momento: Al proyectar la documentación en el televisor se pretende rememorar lo que cada uno de los niños hizo, manera en la que se le otorga un lugar privilegiado a los movimientos corporales realizados en cada una de las sesiones.</p> <p>Tercer momento: Se realizará una despedida calurosa en la que se les agradece por la participación en el proyecto, además de comentarles que las maestras en formación nos vamos de vacaciones.</p>	

Anexo No. 2 Registros Diario de campo

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 1

Fecha: 17 marzo 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Veo, Veo	Fase de implementación: Fase de exploración e indagación
Propósitos y objetivos del taller: Generar un acercamiento y reconocimiento del entorno inmediato (salón) por medio de la observación.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	

En nuestra primera intervención con los niños de jardín 2, nos encontrábamos llenas de expectativas hacia su acogida a la propuesta; para iniciar conocieron a Windy Martínez, la nueva maestra en formación que acompañará el proceso, puesto que yo María Alejandra Niño me encuentro los jueves y viernes en la práctica de este curso; cada uno de ellos escuchó atentamente y respetó las intervenciones de las dos maestras.

Seguido a este momento se estableció un dialogo en modo de asamblea donde se les comentó que harían parte de un proyecto que pretendía contar con su participación para la apropiación de espacios donde puedan jugar y moverse libremente. Así mismo, se les aclaró que este proyecto debía realizarse para que las maestras en formación pronto pudieran ejercer su profesión como lo hace la maestra titular Maribel Rodríguez; esta explicación del contexto se dio para que los infantes tuvieran un mayor acercamiento a la propuesta.

Así se dio inicio a la experiencia titulada “veo, veo”; en ese momento como provocación se les mostraron unas “bolsas mágicas” de las cuales salieron los binoculares de las maestras en formación, se escuchó atentamente los saberes previos en donde cada uno de los niños pudo expresar que creía que era aquel elemento que observaban, ¿cuál era su nombre?, ¿para que servía?, ¿cómo servía?, ¿de qué estaba hecho? y demás preguntas y respuestas que fueron tejiendo un entramado de saberes colectivos sobre los binoculares.

De manera espontánea uno de los niños puso sus manos en forma de círculos sobre los ojos, simulando tener unos binoculares para observar cosas del aula; todos los compañeros y maestras en formación de forma simultánea repetimos este mismo acto. Luego, se hizo entrega a cada uno de ellos de los binoculares creados con materiales reciclables como tubos de cartón del papel higiénico, cuerda o lana; al recibirlos cada niño se dispuso a personalizarlo con papeles de colores en forma de estrellas y tiras que se dispusieron sobre las mesas de trabajo. Para esta acción, se dio el tiempo que cada uno necesitó; cuando ya todos habían acabado nos dirigimos al tapate para sentarnos en forma de “asamblea”, allí se les dijo a los niños que íbamos a jugar “veo veo” (Veo, veo, ¿qué ves?, veo una cosita, ¿qué cosita es?).

La primera ronda la hicimos entre las maestras en formación para generar un “acercamiento” a la dinámica, luego cada uno de los infantes tuvo la oportunidad de dar la pista (color) del objeto que veía a través del binocular y los demás nombrábamos cosas que fueran de ese color hasta que acertábamos. Al ver que se nombraban los objetos de manera repetitiva como maestras en formación decidimos ponernos de pie para que se “ampliara” el panorama, acción que de hecho sucedió; empezaron a dar características de cosas que se encontraban a una altura mayor e incluso fuera del aula visibles a través de la ventana, de esta forma sucesivamente todos tuvimos la oportunidad de participar en el juego.

Para finalizar, se les dice que guardaremos los binoculares para ir a explorar la próxima semana los alrededores del paraíso, (más de uno quería llevárselos para mostrárselos a sus padres o acudientes), luego se hizo el acompañamiento al lavado de manos e ida al baño para el momento de la salida y nos despedimos.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

Consideramos importante destacar las posturas espontaneas que surgieron en la experiencia, las cuales motivaron al grupo a replicarlas u observarlas atentamente para realizar comentarios y entretener saberes; la acción de simular tener binoculares con las manos en forma de círculos sobre los ojos, produjo un momento en el que la actitud corporal tomó relevancia, debido a que el cuerpo de los niños logró transmitir sus sensaciones y emociones a través de movimientos, risas y complicidad; donde la confianza, seguridad y autonomía prevalecieron al realizar acciones suscitadas por el contexto; las demás posturas o acciones que realizaron los infantes para señalar que veían en su espacio, fueron transmitidas con entusiasmo por medio de los movimientos corporales (saltos, acuclilladas, gestos, miradas) y distintas posturas que permitían evidenciar la comodidad del momento.

Reflexionamos acerca de los movimientos que pueden desenlazarse de una provocación con un elemento que se convierte en juego activo por medio del cual cada uno se hace consciente del espacio que habita.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Tomando como referencia a Sugrañes 2007, consideramos importante visibilizar en el primer encuentro las conductas neuro motrices que fueron protagonistas con el avanzar de la experiencia, en donde cada uno de los niños pudo establecer relaciones con el entorno inmediato de forma adaptativa para así realizar movimientos voluntarios que daban cuenta de aprendizajes que se adquirían a través de las interacciones.

Destacamos elementos como: tonicidad , postura y equilibrio; puesto que cada una de estas constituyen la base de todo movimiento; la tonicidad la vimos reflejada en la actitud corporal de cada uno de los infantes al apropiarse del elemento (binoculares) y hacer uso de este de forma espontánea en coordinación entre la vista y la mano, señalando que elemento tenía en la mira, allí sus cuerpos se dispusieron de forma libre para ser acompañados por la emocionalidad a través de saltos, risas, movimientos manuales y gestos en los cuales identificábamos su alegría por hacer parte del juego en colectivo, acompañado de movimientos intencionados.

Ahora bien, como lo menciona Berruezo (2002) “el tono depende de un proceso de regulación neuromotora y neuro sensorial en donde intervienen fundamentalmente las estructuras del tronco cerebral y el cerebelo.” (p.317). De esta afirmación podemos distinguir que las posturas adquiridas en el desarrollo de la experiencia daban cuenta de la adaptación del cuerpo al espacio aula para identificar elementos cotidianos, tras alcanzar una maduración nerviosa que reacciona de forma asertiva al estímulo de los binoculares pues los músculos del cuerpo reflejaban tranquilidad, allí el dialogo tónico construido en colectivo refleja la emocionalidad por descubrir el entorno a través de los movimientos y la vista.

Las posturas observadas daban cuenta de la relación que han podido construir los infantes con su espacio aula, el desenvolvimiento del cuerpo refleja la fluidez conseguida por los músculos, lo que facilita la adquisición de aprendizajes y el desenvolvimiento del entorno, allí nos parece relevante destacar lo que Calmels 2018, nombra como juego corporal, el cual fue vital en el desarrollo de la experiencia para adquirir la diversidad de movimientos y fluidez corporal, puesto que el juego con miras a lo exploratorio fue el principal recurso para acercarnos a los infantes en un primer momento.

Así, el juego como actividad y pilar en la educación inicial, se considera como un lenguaje puesto que bien lo afirma Calmels 2018 “Nombrarlos como juegos corporales implica referirse a la presencia del cuerpo en sus manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc.” (p.p 57-58). Ello identificado en el transcurso de toda la experiencia.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Decidimos hacer uso del juego con un elemento (binoculares) para acercarnos a los niños, puesto que reconocemos la importancia de este en el desarrollo de los aprendizajes y potencializar de relaciones interpersonales, ya que se crea una relación de saberes en colectivo y de forma individual; el hecho de cada uno de ellos pudiese personalizar sus binoculares se realiza con el fin de dar voz a las necesidades y gustos de los niños como sujetos activos.

En relación con el espacio seleccionado para la primera intervención, decidimos ir de la observación corporal en un ambiente micro para pasar posteriormente a un espacio macro, allí logramos identificar el espacio cotidiano habitado como lo es el aula, con múltiples elementos que son familiares para los infantes, así mismo reconocemos que se cuenta con una zona amplia (asamblea), en la cual se pueden ejercer diversas posturas y movimientos libres como saltos, acuclilladas, momentos de quietud. Los elementos como mesas y sillas están adaptados al cuerpo de los niños lo que facilita el relacionamiento con el espacio para ejercer movimientos adaptativos según sus necesidades.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós Argentina.

Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Cap. XV. Las conductas motrices. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.

Sugrañes, J. Ángel, F. (2007). La educación psicomotriz (3-8 años) cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórica. España, Barcelona: Graó

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA



**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 2

Fecha: 24 marzo 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherine Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: ¿Dónde estoy?	Fase de implementación: Fase de exploración e indagación
Propósitos y objetivos del taller: Identificar las oportunidades de desenvolvimiento corporal infantil que posibilita la institución en sus espacios al aire libre; distinguiendo nociones como arriba-abajo, delante-atrás, dentro-fuera, a un lado-a otro.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
Esta sesión, inició con el reconocimiento de dos niños Luan y Emanuel debido a que el jueves anterior no habían asistido al colegio por una situación médica. Luego, hicimos preguntas en relación con la experiencia hecha la semana pasada en donde más de uno recordó la personalización de los binoculares, su uso y el juego (veo, veo); se hizo entrega nuevamente del elemento y se mencionó que sería necesaria la mejor disposición corporal puesto que se exploraría la zona exterior al aula.	
En este lugar a través del juego "veo, veo" posibilitamos la participación de cada uno de los niños, los cuales daban pistas para adivinar el objeto que contemplaban a través de sus binoculares y así comprender el por qué se enfocaban en este.	

Aquí, Juan Martín se enfocó en los troncos de color café ubicados al lado del parque, él seleccionó ese elemento porque sirve para sentarse y descansar, además imaginó diversos elementos como un puente, tren, carros; en ese momento los niños se apropiaron de los troncos y se subieron sobre ellos emitiendo sonidos relacionados a las acciones previamente descritas e imaginadas por su compañero.

Al pasar el tiempo, caminamos a una amplia zona verde donde está ubicada la señal de punto de encuentro (en caso de que se llegue a presentar una emergencia) y aledaño está el parqueadero de las rutas escolares. Allí, los objetos nombrados fueron los previamente mencionados; sin embargo, algo particular que sucedió en este espacio fue que al no tener un amplio repertorio de elementos se agudizó la perspectiva hacia el reconocimiento de elementos naturales lejanos como el cielo; o algunos elementos cercanos como el pasto; esto dio paso a la intervención de Luan, quien haciendo uso del juego nos otorgó la pista: "veo, veo algo verde", de manera colectiva nombramos ¡el pasto! y no era, dijimos ¡la señal!, aun sin acertar, hasta que de manera atenta nos fijamos en que sus binoculares apuntaban a ... ¡sí!, a las montañas llenas de árboles que están ubicadas al oriente de la institución.

Continuamos con unos cuantos pasos para llegar a la parte posterior de la "casita de muñecas", allí reconocimos la estructura de ese lugar, el corredor y una de nosotras tomó la iniciativa de dar la pista: "veo, veo algo redondo" a lo cual, respondieron al tiempo todos los niños "¡la llanta!", al nombrarla la mayoría corrió a subirse sobre estas; imaginando carros, caballos e incluso algunos se subieron para mantener el equilibrio y saltar desde aquel lugar.

Proseguimos la exploración hacia un espacio intermedio entre la casita de Jardín y el gimnasio de preescolar; en este espacio los infantes reconocieron la inclinación que tenía el terreno e hicieron uso de una superficie de concreto desde la cual saltaban y al aterrizar en el pasto intentaban rodar (girar sobre el propio eje); esta acción fue la provocación para que la maestra titular nos invitara a una "verdadera montaña", en la cual los niños podrían llevar a cabo mejor esta indagación corporal que les empezaba a gustar.

Al descubrir la montaña propuesta por la docente, evidenciamos que esta era más prominente; allí Luciana menciona "es chévere rodar", acción que disfrutaron realizar por unos minutos cada uno de ellos; para finalizar, en el camino de vuelta hacia el aula, los niños encontraron diversos elementos que captaron su atención; uno de estos fue el túnel de concreto, Amelia afirmó que esto parecía una cueva e inició un juego colectivo en el cual iban atravesando el elemento. Este momento fue especial, puesto que todos se veían felices, compartían risas y complicidad; en el parque aledaño encontraron un pasamanos más acorde a su estatura y se retaron motrizmente a atravesarlo, expresando que este sí les agradaba porque no les daba miedo su altura; Thiago observó la rampa (escaleras) con troncos de tamaño pequeño e intentó conquistarla; en colectivo retornamos al aula para así dar cierre a la experiencia.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

Es relevante señalar la disposición corporal con la cual se habitan los espacios internos y externos en el Instituto Pedagógico Nacional; posibilitando así la construcción de conciencia corpórea de los niños de acuerdo al lugar en el que se encuentren y con quienes lo hacen, exaltando la actitud corporal presente en el pasillo al momento de abandonar el aula, en donde se reconoce que allí no es pertinente correr, empujar al otro ni tampoco separarse del grupo; cada uno distingue comportamientos corporales válidos acorde al espacio por el cual transita.

Para la exploración en la zona del paraíso y demás espacios exteriores se requirió hacer una exhaustiva observación y habitabilidad de los distintos espacios donde los niños pasan tiempo en sus descansos y agudizar la escucha atenta sobre qué era lo que más les gustaba hacer en cada uno de estos lugares para enriquecerlos posteriormente con elementos dotados de significado acorde a sus necesidades; allí nos parece importante exaltar que el parque de jardín está dotado con una estructura de madera que permite determinados movimientos corporales (escalar, deslizar) sin embargo limita otros como (balancearse, saltar, etc.) por lo cual brindar experiencias como la vivida fue grata puesto que lograron dotar su cuerpo de sensaciones y movimientos diversos como la velocidad en donde giraron en la montaña, apoyando el cuerpo con agilidad; ello les permitió expresar en colectivo su deseo de tener un espacio inclinado como este más cercano a la zona de jardín.

Así, concluimos la fase de exploración en donde evidenciamos que los elementos y ambientes que se les provee a la infancia en su cotidiano pueden ser potenciados y transformados, acorde a las necesidades y gustos por retarse motrizmente, además, de posibilitar la connotación simbólica que se les otorgan a los elementos a partir de las vivencias que proveen.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

El cuerpo como mediador de las experiencias que viven los seres humanos, tiene la capacidad de dar a conocer a partir de sus movimientos, sensaciones, gestos, posturas la relación que establece con el entorno inmediato y con los demás, por ello es importante distinguir el cuerpo como lo nombra la autora Tabak (2017) base del pensamiento y acción humana que sensibiliza su lugar dentro del contexto expresivo y social, ello lo pudimos observar en las interacciones que generaron los niños y con las cuales transformaban y dotaban de nuevos significados los elementos que iban encontrando en el Instituto Pedagógico Nacional, allí cada uno de ellos pudo ser consciente de su corporalidad al adquirir posturas con las cuales identificaban el ambiente, dando paso al cuerpo como lenguaje a través del cual se visibilizan emociones, sensaciones y movimientos con los cuales dotan de significado los aprendizajes individuales y colectivos.

Damos paso ahora, a analizar algunas de las conductas perceptivo-motrices que pudimos identificar en el transcurso del juego veo, veo; en palabras de Berruezo (2002) “Poco a poco el cuerpo va pasando a ser un lugar de referencia y la percepción visual posibilita la aprehensión de un campo cada vez mayor.” (p. 345) ello fue contundente en el desarrollo del juego, puesto que aquí la orientación espacial y exploración del entorno surgieron mediante la observación atenta de los elementos que configuran el espacio y el cuerpo mismo empieza a considerarse un elemento de referencia según las posturas con las cuales dota de significado y sensibilidad el entorno.

Paulatinamente, el espacio habitado empieza a ser transformado mediante las diferentes posturas adoptadas por el cuerpo y el reconocimiento de las dimensiones espaciales y relaciones topológicas como: arriba de, debajo de, al lado de, al frente de, encima de, adentro de, afuera de, diagonal a , alrededor de y relaciones de proximidad como: cerca de, lejos de, junto a, que posibilitan interiorizar corporalmente posturas que permitirán la adquisición de aprendizajes y relación con el tiempo, lo nombra Berruezo (2002) “La única forma de hacerse con el dominio del tiempo es a través de movimientos o acciones en los que indirectamente está presente en forma de velocidad, duración, intervalo, simultaneidad o sucesión.” (p. 347). El cuerpo y las posturas con el paso del tiempo irán adquiriendo una mayor complejidad en el mundo exterior según las conquistas motrices.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

En el desarrollo de la sesión decidimos ampliar la exploración de la zona de jardín y casita de muñecas hacia la zona verde donde transita primaria, puesto que allí los niños cuentan con una colina inclinada en la cual pueden rodar y experimentar diferentes sensaciones viscerales, esta decisión fue acertada puesto que rápidamente el cuerpo de los niños se dispuso de manera fluida con el elemento y disfrutaron de rodar en la montaña.

Otro elemento que encontramos al ampliar la exploración de la zona exterior fue el túnel de concreto, el cual permitió el juego de como sí, puesto que al entrar y atravesar el túnel con el cuerpo la imaginación de los niños fluyo y empezaron a crear casas, cuevas y elementos de resguardo.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

- Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. Cap. III. Niños Creciendo. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Cap. XV. Las conductas motrices. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA



**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 3

Fecha: 31 marzo 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: ¿Qué lugar es ese?	Fase de implementación: Fase de sensibilización y diseño participativo de ambientes.
Propósitos y objetivos del taller: Apreciar el diseño de distintos espacios a nivel local (Bogotá) dispuestos para la primera infancia y de esta manera escuchar las acciones corporales que suscitan en los infantes.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	

Para iniciar esta fase, recordamos previamente el recorrido que hemos vivido por medio de la exploración en los espacios que nos ofrece el IPN; en ese momento se rememoró el uso de los binoculares, los cuales nos permitieron descubrir elementos como: el túnel, las llantas, un pasamanos a la altura de los niños, escaleras con forma de rampa para escalar y “la montaña”; todos estos de forma colectiva captaron la atención del grupo, pues fueron los más nombrados. Para este encuentro, se dividió al grupo en 2, cada uno con una de las maestras en formación la cuales por medio de su teléfono mostrarían unas diapositivas con fotografías de distintos espacios destinados a la infancia en la ciudad de Bogotá, entre ellos el Parque de los niños, Multiparque, Maloka y diversos parques a nivel local que contienen elementos para el juego y movimiento como túneles, rampas para escalar, elementos para reptar, puentes.

El grupo de la maestra María Alejandra estaba conformado por: Luan, Gaia, Lya, Thiago, Emmanuel, Lucyana, Luna, Gabriela, Juan Martín; referente a lo observado en las distintas imágenes surgieron diálogos en los cuales se exaltaban los elementos que más llamaban su atención, así como cuáles de estos les gustaría tener en el parque del IPN. De este modo, surgieron los siguientes diálogos: Luan y Thiago expresaron su gusto por “algo para trepar como cuerditas y un círculo” Gaia por su parte manifestó que le gustaría tener en el parque del IPN “esas cositas para pararse y hacer equilibrio”, Lucyana “una casita con luz morada y una almohada; y un túnel, largo como una serpiente”, Juan Martín propuso tener “un saltador grandísimo” y “vamos a tener un laberinto”, Lya tras observar una imagen de una instalación colorida mencionó: “profe yo quiero un castillo con luz morada”, Luna “un rodadero de arcoíris”.

Por otra parte, el grupo de la maestra Windy conformado por Cristopher, Thiago, María de los Ángeles, Mariana, Thiago Bermúdez, Valery, María Luisa y Juliana manifestaron bastante asombro al momento de observar las fotografías y con entusiasmo decían: “yo quiero ir a ese parque”, seguido a ello nombraban que harían en cada uno de los lugares. Por ejemplo, al ver la imagen de un parque público de la localidad de Tunjuelito; María Luisa, Thiago y Cristopher escalarían en la figura hexagonal compuesta por cuerdas, mientras que Valery, Mariana, Juliana y Thiago B se lanzarían por el rodadero con el que cuenta este parque. De esta manera, se vivenciaron situaciones similares donde los infantes pudieron expresar sus miedos y gustos por entrar en contacto con determinadas estructuras.

Luego de ver la presentación realizada, la maestra formuló la pregunta: ¿qué cosas de las que acaban de ver les gustaría que tuviera el parque de jardín?, las respuestas no se hicieron esperar; Juliana “que sea más grande y tenga una rueda para girar”, Thiago B “que tenga un túnel como el de aros”, Mariana “profe, yo quiero un barco de piratas”, Cristopher “una malla para escalar y algo para saltar hasta el cielo” (hace referencia al “trampolín” ubicado en multiparque), Valery “un tobogán grande”.

El cierre de la experiencia se dio en forma de asamblea en donde cada uno de los subgrupos compartió con sus otros compañeros los elementos que más llamaron su atención y cuáles de estos desearían hicieran parte del espacio exterior del IPN. Este momento suscito elementos en común entre las diversas reflexiones y comentarios de los niños y niñas, las cuales fueron escuchadas atentamente por las maestras en formación para ser tenidas en cuenta en próximas experiencias.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

Las siguientes apreciaciones de los niños nos llevan a reflexionar acerca de los espacios que posibilitan interpretaciones lúdicas, en ellas se desvela el imaginario infantil representado en los elementos que destacan; allí el espacio físico es un facilitador para proyectar por medio de acciones las necesidades corporales características de esta etapa, en la cual se re significan los elementos acordes a su imaginario y a las construcciones narrativas que comparten con pares o viven desde la individualidad e identificación simbólica del espacio.

En aspectos generales, entre todos se mencionaron intereses sobre elementos con los cuales se puedan hacer acciones que permitan un reto motriz como: escalar, deslizarse, rodar, atravesar, mantener el equilibrio, girar, saltar; en relación con los posibles materiales a considerar para construir aquel espacio, se nombraron texturas en contraste como blando, duro, suave; el uso de herramientas (taladro, martillo, tornillos), luces, pinturas de colores llamativos y madera.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Con los diferentes parques que se observaron por medio de las fotografías, los infantes destacaron elementos como las cuerdas que nombran para trepar, o el túnel que refieren como una serpiente, ello da cuenta de lo que Abad y Ruiz mencionan en uno de sus capítulos del libro *El juego simbólico*, "Espacios para el juego simbólico" (2011), como el espacio simbólico de la selva, el cual les permite aparecer y desaparecer, exaltando un gusto por explorar lo desconocido y abriendo posibilidades de sorprenderse; así mismo, la casa, concebida como un espacio de seguridad en el que replican dinámicas adultas cercanas a sus contextos y en donde se configura un espacio-nido en el que se establecen acuerdos y relaciones socio afectivas.

Cada uno de los elementos estructurados o desestructurados dan cuenta de la posibilidad de transformación acorde a las necesidades de la infancia, en donde se apropian del espacio y empiezan a habitarlo según la creación de ambientes que son construidos por los adultos en la ciudad bajo una estética especial para los infantes, como se pudo observar en las fotografías en donde se exalta el colorido, formas y texturas diversas. Sin embargo, entra en debate las estructuras preestablecidas que componen a la mayoría de los parques en la ciudad, en las cuales se limitan las acciones corporales de los niños, limitándolos en movimientos y circuitos con los cuales no se va a lograr un reto motriz.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Todas las imágenes serian proyectadas en el televisor por medio de unas diapositivas, sin embargo por motivos logísticos relacionados con el funcionamiento de este dispositivo tuvimos la necesidad de organizarnos en dos grupos en los cuales cada maestra en formación hizo parte de uno y haciendo uso de su celular se compartieron las imágenes con los niños; esto con el fin de que reconocieran una gama amplia de mobiliario y posibilidades de juego y movimiento al que pueden acceder con sus familias.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

De Velasco Gálvez, Á. R., & Molina, J. A. (2011). *El juego simbólico*. Cap. VI. Espacios para el juego simbólico. Barcelona (Vol. 31). Graó.

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

¿QUÉ LUGAR ES ESE?	
	<p>Luan : "Algo para trepar como cuerditas y un círculo" Thiago Bermúdez : " Seguir las marcas del suelo"</p>
	<p>Gaia : " esas costitas para pararse y tratar de hacer equilibrio " - " Es largo como una serpiente "</p>
	<p>Maria Luisa " bajaría rodando " Mariana : " correría por las líneas de colores"</p>
	<p>- " Podemos dormir, entrar-salir y jugar a los bomberos " Lya Gabriela : " Prefe, yo quiero un castillo con luz morada "</p>
	

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 4

Fecha: 07 abril 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Planeando mi diseño	Fase de implementación: Fase de sensibilización y diseño participativo de ambientes.
Propósitos y objetivos del taller: Manifiestar por medio de representaciones gráficas la manera en que el cuerpo infantil se relaciona con su entorno escolar y los diversos elementos que encuentra en él.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>Iniciamos con el saludo sentados en el tapete y recordamos cual día de la semana (tema de profundización en el aula), después se nombraron aspectos de lo que realizamos la semana previa; algunos de los niños recordaron objetos muy específicos de los parques o espacios que mostramos en las imágenes. Tanto así, que Gaia se levantó del suelo y dijo: “profe lo de hacer equilibrio así” (replico la acción en un solo pie), esto motivó a sus compañeros a imitarla, luego seguimos retomando movimientos que nos permitían estas estructuras y las replicamos con nuestro cuerpo como saltos, agarres.</p> <p>Continuamos con la propuesta para este día, en la cual mostramos un dibujo ejemplo hecho en ½ pliego de papel; allí, plasmamos el espacio que nos gustaría intervenir y cuáles objetos (visualizados en las imágenes) agregaríamos para que el cuerpo tuviera más posibilidades de libertad y movimiento. Fue así, como se hizo la explicación a los niños del ejercicio a realizar, mencionando que, haciendo uso de su creatividad, plasmarían en un dibujo la apariencia real de una zona exterior de jardín que les gusta habitar y a esta le agregarían elementos que debía tener en el espacio.</p> <p>Proseguimos con la entrega de la cartulina para que allí plasmaran sus pensamientos y cada uno tomo su cartuchera; nos dirigimos a la parte exterior del aula con la intencionalidad de que al estar en la zona a intervenir pudieran quizás aterrizar sus pensamientos y dibujar lo que más querían. De este momento, llama nuestra atención la manera en que más de uno dispuso su cuerpo en el espacio (suelo); debido a que tuvieron la libertad de movimiento en la postura necesaria y cómoda para realizar su “diseño” con un tiempo amplio.</p> <p>En este momento nos dimos el tiempo necesario para observar el espacio exterior y dialogar con los infantes acorde a sus interacciones con nosotras maestras en formación; algunos de ellos por medio de su cuerpo daban cuenta de sentirse cómodos y tranquilos por apreciar el entorno y poderlo plasmar. El rol de nosotras fue escuchar atenta a lo que el cuerpo transmitía a través de sus movimientos, y se les permitió la libertad de plasmar según lo que cada uno recordara y quisiera en el espacio de jardín.</p> <p>Para finalizar, cada uno de los niños se acercó a una maestra en formación y le conto que espacio real plasmo en su dibujo y cuales elementos le gustaría tener; de este momento se manifestaron en repetidas ocasiones elementos como: puentes, pasamanos, escaleras en mallas, toboganes, columpios, barras de equilibrio, que permiten las acciones de trepar, escalar, colgar, balancearse, girar, rodar, deslizar, atravesar, mantener el equilibrio; acciones que son innatas a explorar corporalmente en estas edades.</p> <p>Tras este momento de socialización cada uno de los niños regreso al salón, guardo su cartuchera y se dispuso para el momento de la salida, los dibujos realizados por los infantes fueron recogidos por las maestras para futura documentación del proyecto.</p>	
2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS	

Reconocemos que brindar espacios en el exterior del aula genera reacciones corporales en los niños en las cuales el cuerpo a través de gestos y movimientos empieza a asimilar el entorno, ello se vivenció durante la experiencia, puesto que frente a nuestros ojos observadores detallamos las distintas posturas de ellos, algunos se acostaron en el piso y se centraron en plasmar los elementos que llamaban su atención; otros preferían adoptar una posición más similar a la de estar sentados como es habitual dentro del aula en la mesa de trabajo; algunos otros buscaban el apoyo de la ventana o una base lisa que les permitiera realizar un trazo seguro y firme sin interferencia de las texturas que acompañan al piso de jardín en la zona del parque.

Poder generar esta reacción en el cuerpo dentro del ámbito escolar, nos hizo reflexionar acerca de las experiencias que pueden ofrecerse a ellos donde seamos conscientes de la corporalidad que está transversalizando el acto de educar, de aprender y reaprender del otro, del entorno y de la experimentación libre del cuerpo, como un lenguaje.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Vale la pena resaltar la importancia del cuerpo y las posturas adoptadas en el transcurso de la experiencia, puesto que como ya fue descrito anteriormente, aquí el cuerpo habita el entorno que lo rodea de forma libre y espontánea, se acomoda al espacio según la posición más cómoda para cada uno decidiendo desde la individualidad y no se intenta mantener el control desde el rol docente del cuerpo infantil con ciertas posturas calificadas como apropiadas o inapropiadas para desarrollar la acción de dibujar.

Ahora bien, permitir observar el entorno desde la propia perspectiva individual para poderlo plasmar la relación del cuerpo a elementos reconocidos con los cuales ejercen motrizmente ciertos movimientos y posturas en su cotidianidad de juego escolar generando nuevas disposiciones espaciales en la forma de considerar el cuerpo dentro del ámbito escolar; Herrera y Buitrago (2012), afirman que las prácticas de sujeción y dominio corporal de los niños (as) llevadas a cabo en las dos décadas iniciales del siglo XX, fueron transformadas a ser prácticas donde prevalecía la protección y la defensa del cuerpo.

Allí cobra relevancia la noción innovadora del ambiente escolar, en los cuales se brindan experiencias acordes a la necesidad de los niños y se tiene en cuenta la voz de estos para generar aprendizajes colectivos en los que todos los lenguajes motrices son visibles, el cuerpo, el movimiento, el gesto, la mirada, retomando pensamientos del surgimiento de las escuelas humanísticas que según Cabanellas, Eslava y Tejada (2005) fueron aquel fruto de la oposición al sistema centralizado en el aprendizaje cognitivo, proponiendo un cambio en los ambientes que les eran brindados a los infantes y que iban de la mano con el proyecto educativo del pedagogo Fröebel; basado en una filosofía naturista que posibilita la educación a través del juego y la libertad del movimiento cobrando fuerza la expresión libre con la cual cada uno de los sujetos empieza a construir su identidad, relación con el entorno y con el otro ya no desde el aula con una estructura física, limitante, sino desde la exploración y disposición afectiva, corporal que posibilita "... un cuerpo que acuna a otro sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad" (Tabak, 2017, p. 15) de este modo se construye una nueva forma de concebir y percibir el cuerpo en la escuela enriqueciendo las dimensiones e hitos del desarrollo psicomotor característicos de la edad etaria en la que se encuentran los niños de jardín del IPN.

Aquí las consideraciones recogidas por Sánchez (2002); en donde hace referencia a la etapa que denomina de interiorización y representación, exalta acciones observadas en el desarrollo de la experiencia al aire libre puesto que, en palabras de él, "Su dominio motriz en el espacio, sus proyecciones mentales en éste se van a ver reflejadas en sus construcciones con los objetos." (p. 294), acción final recogida tras el trazo de los dibujos de los niños en donde proyectan el ambiente que sueñan para jugar y retarse motrizmente con elementos.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

En un primer momento debido al clima lluvioso que se estaba presentando por esos días habíamos decidido realizar toda la sesión en el interior del aula, sin embargo, los infantes expresaron la necesidad de salir a observar el ambiente y permanecer en la parte seca de concreto para realizar el dibujo.

Esta decisión fue acertada puesto que pudimos observar la flexibilidad del cuerpo infantil al adaptarse al espacio con el cual contaban para acomodarse grupalmente, rápidamente cada uno empezó a encontrar posturas con las que se sentían cómodos y el tono corporal dio cuenta del entusiasmo de estar en el exterior del aula; las risas, los movimientos, los diálogos no se hicieron esperar y rápidamente entre pares y maestras en formación se inició un reconocimiento de ambientes y elementos que necesitaban los niños y estos fueron plasmados en los dibujos realizados.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M., Hoyuelos, A., Fornasa, W., & Polonio, R. (2005). Territorios de la infancia. Grao.

Herrera, C. y Buitrago, Bertha. (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela. Sujetos, prácticas y saberes escolares en Colombia. Cap. I. Cuerpo y pedagogía: apuntes acerca de las prácticas corporales en la escuela entre los siglos XVII y XX. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Cap. XIV. El desarrollo psicomotor. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.

Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. Cap. I. Poner el cuerpo. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

6.DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

 <p>Siento y descubro con mi cuerpo movimientos que me hacen liberar, mi mente vuela e imagina nuevos espacios para habitar.</p>	<p>PLANEANDO MI DISEÑO</p> 	 <p>Luciana: "Escalera de troncos" Cristopher: "Dinosaurio que sirve para escalar y deslizar" Juliana: "Puente en espiral"</p> <p>Gabriela: "Lanta para balancearse" Luna: Algo para hacer "equilibrio"</p>
---	---	---

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 5

Fecha: 21 abril 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Mi ambiente soñado	Fase de implementación: Fase de sensibilización y diseño participativo de ambientes.
Propósitos y objetivos del taller: Elaborar en forma simbólica representaciones volumétricas que permitan identificar las expectativas y necesidades corpóreas de los niños respecto a un espacio habitado cotidianamente por ellos, para transformarlo en un ambiente enriquecido a nivel del desarrollo corporal.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	

Se inició la experiencia rememorando las acciones de semanas previas, puesto que, tras la semana de receso, probablemente los niños no recordarían con exactitud los dibujos que habían realizado y los elementos que representaron para fomentar el movimiento del cuerpo en el espacio exterior del IPN en la zona “paraíso”.

Seguido al dialogo que se estableció en el tapete, pasamos a mostrar las 2 fotografías impresas (con las cuales se desarrollaría la sesión), de los espacios que fueron seleccionados (parque de jardín y espacio verde junto a casita de muñecas) por las maestras en formación tras el análisis de todas las experiencias que se han realizado y en los cuales se evidencia el gusto por habitarlos para así enriquecerlos y transformarlos con diversos elementos que favorezcan el desarrollo corporal. Estos fueron la casita de muñecas, su zona verde aledaña y el parque que esta frente a los amplios ventanales del aula de jardín 2.

Proseguimos con mostrar la plastilina, la cual utilizarían sobre la fotografía para representar a pequeña escala los elementos que les gustaría tener en estos espacios, la intención era que pudieran moldear en relieve aquellos elementos y observar espacialmente donde los ubicarían; cada uno de los niños pudo seleccionar el espacio que más le interesaba transformar, allí, se pudo evidenciar que la casita de muñecas con su amplia zona verde fue mayormente seleccionada por ellos, quizás porque ofrece una amplia posibilidad de agregar elementos nuevos y enriquecidos para la exploración y potencializar el movimiento corporal libre en oposición con el parque el cual ya tiene estructuras y funciones de juego predeterminadas.

Cada uno se dispuso a trabajar en las mesas (agrupadas) y allí en rol de las maestras en formación fue el de realizar acompañamiento, observación y guía; cada una se acercó de forma individual a cada infante para reconocer a viva voz sus producciones, de este momento se destacan las siguientes intervenciones: Luciana “esto es algo para hacer equilibrio”, señalando su construcción morada en plastilina, allí también se observó un túnel grande con aros; Valery por su parte exclamo “algo para agacharme”, e hizo énfasis en que podrían construirse los diversos elementos con madera, por otra parte Mariana demuestra un interés profundo por las barras de equilibrio por lo que realizo dos.

La sesión finaliza con la socialización de manera individual de las producciones a las maestras en formación y la preparación para retornar a casa.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

En síntesis, tras escuchar la voz de todos los niños podemos destacar el deseo por objetos que los motiven motrizmente a conquistar acciones corporales como balacearse, hacer equilibrio, deslizarse, reptar, trepar, acciones características en su etapa etaria; adicionalmente el uso de la plastilina para poder plasmar con volumen sus producciones anteriormente realizadas en trazos fue un elemento que captó la atención de los infantes y de paso sirvió como provocación para realizar un afianzamiento motriz en las manos.

Destacamos allí la imaginación y creatividad de niños como Thiago Sánchez quien usualmente es muy callado en el aula, pero al momento de manipular la plastilina habló con gran fluidez de su producción y se esforzó en realizar elementos muy detallados con gran volumen. Así mismo cada uno de los niños de manera particular dejo volar su imaginación y se retó motrizmente con la plastilina hasta conseguir una textura adecuada para poderla moldear.

Toda la experiencia se propuso desde la conciencia de crear un diseño participativo en el que la voz de la comunidad de Jardín 2 y las maestras en formación se tuviese en cuenta para lograr consolidar el diseño de un ambiente dotado de elementos que posibilitaran explorar, jugar y retarse motrizmente con el cuerpo.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

En esta experiencia el propósito era que la voz de los niños fuese visibilizada para así poder transformar los espacios que son destinados para ellos en el exterior del IPN, para ello retomamos las consideraciones de Eslava (2014), en las cuales menciona tres elementos que deberían estar presentes en los escenarios infantiles, protección (brindar condiciones que le permitan al otro estar bien), emancipación (libertad de ser en el espacio) y mediación (material u objeto que facilita la expresión); estos se fueron develando en los moldeados en plastilina que cada infante realizaba, puesto que al ubicar el elemento sobre el espacio en la fotografía aseguraban que el elemento estaba construido con ciertos materiales como madera, tela... que eran seguros para su cuerpo y el de los otros; así mismo los diversos elementos construidos bajo la imaginación infantil que fue protagonista en la experiencia consideraban la posibilidad de conseguir libertad corporal, fluidez de movimientos y exploración del entorno, construyendo una mediación corporal entre el ambiente y sus pares.

Ahora bien, al observar las producciones de los infantes pudimos destacar que los elementos construidos desde la necesidad de tenerlos en el espacio físico real reflejan algunas de las conductas motrices básicas mencionadas por Berruezo (2002), como características de estas edades; carrera, salto, girar o rodar, trepar o escalar, deslizarse; acciones que manifestaban podrían realizar en elementos como túneles, barras de equilibrio, mallas de arrastre, pasamanos, rodaderos.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Para el momento de manipular la plastilina se consideró hacer uso de radiografías para mantener las mesas limpias puesto que la maestra titular así lo sugirió, algunos de los niños hicieron uso de estas, pero algunos otros consideraban mejor la textura de la mesa lisa para hacer rodar la barra hasta conseguir una textura más tersa la cual permitiera moldearse.

Por otra parte, como ya fue nombrado anteriormente, destacamos la agilidad y destreza manual de los infantes para manipular la plastilina y la imaginación y creatividad que estuvo presente durante toda la experiencia y con la cual lograron plasmar elementos que creaban en su mente para jugar con el cuerpo.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3(2), 51-80.

Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Cap. XV. Las conductas motrices. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.

6.DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA



**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 6 -7

Fecha: mayo 05 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherine Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058

Nombre del Taller: Diseñadores en obra	Fase de implementación: Planteamiento del diseño participativo
Propósitos y objetivos del taller: Descubrir las diferentes sensaciones y emociones que suscitan los materiales propuestos a los niños y como estos permiten descubrir nuevas posibilidades de interacción con el cuerpo, con el fin de construir nuevos elementos que les permitan asumir retos motrices.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>Esta sesión tuvo comienzo con un saludo motivante (hace dos semanas no nos veíamos), luego evocamos algunos de los elementos que los infantes plasmaron con plastilina para ubicarlos en el espacio a intervenir (zona verde junto a la casita de muñecas); de esta forma las maestras en formación sacan de nuevo sus “bolsas mágicas”, donde se encontraba el material a usar. Para mostrarlos, nos dispusimos en asamblea de manera que cada niño pudiera observar los objetos que se extraídos de estas, poco a poco de forma conjunta nombraron lo que veían (costal, tela, aro, cajas, cartón de huevos, lazo), indagando de que componente estaba hecho e incluso relacionando saberes previos que han ido construyendo a partir de su cotidianidad; pues Gaia relacionó el costal de material sintético con la malla para pescar y ahí nos comentó la manera en la que se realiza dicha acción.</p>	
<p>Seguido a ello, se mencionó que el material dispuesto era para ser utilizado de forma espontánea, con el fin de recrear algún elemento para el juego y movimiento, teniendo presente el acuerdo de compartir con los compañeros (as); de inmediato fue posible evidenciar como el cuerpo tomó libertad a partir de las posturas que este organismo apropió para interactuar con el entorno y el otro.</p>	
<p>De lo observado en la sesión destacamos, el grupo de niñas que tomaron un aro y le ataron los trozos de telas que cada una de ellas tenía; al ver la forma que iba adquiriendo esa construcción empieza la búsqueda de más telas para tupir el aro y así mientras una de ellas sostiene la “medusa grande” las demás la atraviesan con su cuerpo (entrar – salir). En ese mismo instante, Christopher y Juan recorrían en un carro hecho de cajas de cartón; se turnaban para uno ser quien empujaba y el otro el conductor; allí es posible notar las distintas posturas y actitudes que toma el cuerpo para asumir cada uno de los roles nombrados.</p>	
<p>Así mismo, distinguimos las interacciones que sucedieron entre parejas como la de Thiago y Juan Martin, en la cual hicieron uso de aros y telas apoyadas a la ventana para crear un péndulo; en el cual enfatizaban que este no resistiría el peso de ellos, pero cambiando el material por unos más resistentes quizás podrían balancearse. A la construcción de ellos se sumaron</p>	
<p>Valery y Juliana, quienes también usando el aro y colgando a este una tela, lo suspendían del soporte de la ventana, creando así en colectivo un circuito de suspensión.</p>	
<p>Otra relación significativa la pudimos observar en Amelia, quien colocó una de las telas sobre el suelo y empezó a crear diversas formas de cruzar sobre esta saltando, Emanuel por su parte utilizó el cartón de huevo junto a un trozo de tela expresando que su construcción era un columpio, pero no podía subir sobre este pues no resistiría el peso. Además, notamos que el uso de los costales no fue masivo, estos por momentos no eran utilizados por ninguno de ellos, así que las maestras en formación tuvimos que motivarlos a hacer uso de este, introduciendo su cuerpo dentro para saltar; momento que, fue inspirador para los niños debido a que al ver la manera en la que podían usar este elemento comenzaron a hacer movimientos similares con su cuerpo (saltar, esconderse, habitar en conjunto); así se creó una nueva forma en la que el cuerpo entró en exploración respecto a un objeto “nuevo” para ellos.</p>	
2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS	

En aquella ocasión, se les posibilitó a los niños entrar en contacto con distintos materiales de la vida cotidiana (costal, telas, aros, cajas, cartón de huevos, lazo), esto con la intención de que sean intervenidos por ellos a partir de sus intereses, necesidades e incluso imaginación que poseen para construir elementos que transforman el lugar en el que están a diario (aula). Al mismo tiempo, pudimos evidenciar las distintas maneras en las que el cuerpo infantil habita el espacio; es decir, como esto ocurre con relación a los objetos que se brindan y permiten ser modificados a partir de la perspectiva de los niños, reconociéndolos como aquellos sujetos protagonistas que cotidianamente hacen uso de este lugar.

Además, es importante resaltar como aquellas piezas elaboradas incentivaban a ser invadidas de distintas formas, en las que el cuerpo toma una postura de acuerdo con lo que se le provee el entorno; debido a que fueron realizadas desde un interés particular que logró abarcar al grupo; en aquel momento cada uno desde su sensibilidad y subjetividad vivencia una experiencia alrededor de las emociones, interacciones verbales o corporales que el espacio y materiales suscitan junto a sus pares. Se abarca este tema, porque la mayoría de las elaboraciones se realizaron de manera colectiva; donde a partir de una idea se despliega otra que los distintos materiales permitieron aterrizar a una forma en la que se habla de aspectos de soportes, acciones e incluso se pone en relación el peso de los distintos cuerpos.

Como reflexión y cierre de la experiencia, pudimos observar la necesidad de libertad corporal que suscitan estas edades y la amplia aceptación y flexibilidad que generaron respecto al material, pues este les permitió moldearlo según sus necesidades, todos tuvieron un rol activo y en diálogo con sus pares para construir elementos significativos que fortalecieran sus movimientos y creatividad.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

De esta manera, se puede observar el papel protagónico del cuerpo como unidad global en el espacio; permitiendo vincular los demás desarrollos (cognitivo, emocional y social) que tienen un “avance” a partir de lo que el entorno inmediato les provee, es decir, en edades tempranas los niños están en una etapa en la que se encuentran sensibles a los estímulos que los rodean y esto es percibido por las sensaciones o sentidos del cuerpo. Es así, como poco a poco cada niño construye conciencia de sí, de su todo y del otro corporal porque por medio de este organismo y sus movimientos es posible el desenvolvimiento individual y colectivo dentro de un contexto en el que “los vínculos afectivos se cimientan en las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, el movimiento, así como el acompañamiento desde la palabra, siendo esta la constructora de mundos y de subjetividades.” (Secretaría de Educación del Distrito, 2020, p. 98) que posibilitan identificar necesidades, gustos e intereses a través de los cuales se visibilizan alcances, retos y conquistas corporales.

Para ello, toman importancia dos aspectos: el primero, es la disposición corporal de la maestra quien a través de su cuerpo apropia una postura y actitud que fomenta la interacción entre sujetos y el medio que los rodea para desembocar en la exploración y juego; permitiendo así, el desenvolvimiento de procesos exteroceptivos (oído, tacto, vista, olfato, gusto) y propioceptivos (presión de apoyos, tensión y relajación neuromuscular), semblantes que según Tabak (2017) generan “conciencia” tanto de lo emocional como de lo intelectual. Por otro lado, se encuentra la disposición de espacios que favorecen el descubrimiento, experimentación e imaginación; donde los niños (as) son protagonistas al ser quienes transforman el lugar por medio del sentir con su propio cuerpo, reconocer los materiales (no estructurados) brindados y construir o disponerlos de acuerdo a lo que estos suscitan, por consiguiente se logra una re significación del cuerpo y espacio mediante las acciones que ocurren en él, lo que Winnicott citado por Abad (2020) denominó “espacio potencial” que permite el juego y la creación de manifestaciones culturales de la infancia.

Así, se promueve el movimiento, desarrollo corporal y el juego simbólico; a través del cual la niñez transforma el rol del otro y su entorno en manifestaciones externas que ponen en relación el cuerpo y la mente, donde estas acciones están cargadas de simbología. Al mismo tiempo, existe un constante movimiento del cuerpo que es fuente de aprendizajes y adquisición de experiencias; entre los 5 y 7 años es común que el niño anticipe su acción para luego hacerla y así poco a poco construir nociones de espacio (dentro-fuera, arriba-abajo, delante-atrás, etc.) anexadas al desarrollo de habilidades motrices de acuerdo con el nivel evolutivo y maduración neurológica de cada sujeto.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

La planeación de ese día estaba proyectada para realizarla en la zona verde aledaña al aula, aunque por motivos climáticos a último momento tuvimos que repensarnos el lugar, razón por la cual habitamos el aula de nuevas maneras; esto, en relación con que fue posible transformar la intencionalidad que esta tiene a partir de los elementos llevados y como el cuerpo interactuó con ellos. Motivo que lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿cómo a partir de la intervención de los niños se transforma la habitabilidad del espacio? Es así, como se logra percibir la versatilidad de cada uno de los materiales a partir de las necesidades y gustos particulares que tienen los sujetos de este grupo.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Abad, J. y Ruiz, A. (2020). *Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego*. Pulso. Revista de Educación, 43

Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización* Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.

Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. Cap. I. Poner el cuerpo*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA



REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO

No 8

Fecha: mayo 12 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martinez Diaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Mi ambiente hecho realidad	Fase de implementación: Planteamiento del diseño participativo
Propósitos y objetivos del taller: Disponer un ambiente con mobiliario y recursos diversos, que permitan a los niños la realización de movimientos equilibrados y coordinados, según sus particularidades y necesidades de movimiento.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	

Iniciamos la experiencia rememorando las construcciones que se dieron en la sesión pasada, para así dar paso a la exploración y primer acercamiento a la instalación ubicada en la zona verde, ésta compuesta por: un túnel de tela, una barra de equilibrio en espuma y trozos de telas (distintos colores) elementos que atendían a las necesidades corporales y de movimiento recopiladas en este proceso. Motivo por el cual, nos dirigimos al espacio exterior; de primer impacto, la reacción de los niños fue muy amena y alegre, puesto que afortunadamente hizo un clima radiante que permitió la disposición de los materiales que invitaban a ser disfrutados de manera espontánea con su cuerpo.

Allí de inmediato, cada uno de los cuerpos empezaron a integrarse al espacio de modo enriquecido, puesto que este organismo con diversidad de movimientos expresaba las acciones que hemos venido identificando como una necesidad grupal; algunos niños decidieron crear sus propios acuerdos para habitar el túnel del cual tenían curiosidad, quizá porque posibilitaba un nuevo movimiento corporal, la reptación y además les permitían vivenciar nuevas sensaciones. Otros por su parte, prefirieron la barra de equilibrio donde de forma autónoma hicieron uso de las telas, creando particulares retos motrices para saltar entre determinadas distancias, mientras algunos cruzaban este objeto reptando e incluso algunos dejaron posado horizontalmente sobre este su cuerpo; en esas relaciones surgidas entre el espacio y el cuerpo los niños optaron por rotar en estos dos elementos, mientras los demás decidieron tomar las telas para correr con estas libremente por el lugar, siendo aquellos testigos de los movimientos generados por sus brazos y el viento. Este material, también fue usado por Juan Martín para embellecer un gran árbol que se encuentra allí, esto con la intención de que tuviera colores para llamar la atención de quienes a diario lo contemplan.

Un aspecto que llamó nuestra atención fue la actitud que tomó Juliana; quién decidió aislarse y abrazar un árbol, una de nosotras (maestras) se acercó para invitarla a que estuviera con sus compañeros y ella dijo que estaba bien ahí. En ese entonces, se vino a nuestra cabeza la necesidad de disponer en una próxima ocasión un nicho que permita el encuentro consigo mismo, en el cual el niño logre realizar acciones que le posibilite estar cómodo dentro del espacio en el que se encuentra, visibilizando así la particularidad con la que cada sujeto habita su medio.

Fue así, que pudimos apreciar la diversa y enriquecida cantidad de movimientos corporales puesto que conseguimos ser testigos del cuerpo en acción, con libertad y autonomía para decidir de qué forma ser, estar e interactuar con el espacio y los elementos que lo componen; esto comprendiendo la particularidad y necesidad de movimiento con la que se apropió con mayor uso de uno de los materiales dispuestos. Además, fue motivante ver cómo se pudo disponer de estos rescatando lo plasmado en los encuentros anteriores a través de dibujos, plastilina, texturas e incluso movimientos; es así como se permite evidenciar la construcción del espacio de manera colectiva teniendo en cuenta los intereses de quienes día a día lo habitan.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

En esta ocasión, fue posible observar el comportamiento (movimiento) del cuerpo en relación con el aire libre; es decir, cuando estuvimos fuera del aula se percibió de inmediato el cambio en la tonalidad corporal, tanto así que el espacio fue habitado de forma espontánea, libre y diversa por cada uno de los niños. De esta manera, se evidencian las necesidades y gustos por el movimiento a través de la relación con los materiales brindados en el espacio; pues, al ser elementos no estructurados permitieron que se le den distintas funciones y materialidades a aquellas estructuras que habían sido nombradas en sesiones pasadas que provocaron conquistas o retos motrices que poco a poco favorece el desarrollo corporal e integral de los niños.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Al brindar este tipo de espacios, se les aporta a los infantes en su desarrollo corporal, el cual es reconocido como el medio para estar en el mundo debido a que permite expresarse dentro de un tiempo –espacio, es decir el cuerpo toma tanto una postura como actitud que “responde” a infinitos estímulos externos. Esto lo hace, a través de los movimientos que el organismo emite; los cuales están cargados de una significación dependiente de la personalidad y vivencia de cada sujeto, de acuerdo con Boulch citado por Sassano (2013) los clasifica en dos: objetivos exteriores (acción hacia el objeto) y carácter expresivo (manifiesto de emociones y sensaciones).

Estos aspectos permiten, la construcción del esquema e imagen corporal, el primero hace referencia a la forma de expresar que el cuerpo está en el mundo; es decir, el EC posibilita la vivencia, percepción, representación y experiencia del cuerpo del niño en relación al espacio; lo que lleva a hacer una lectura y apropiación de las peculiaridades físicas y estéticas de este, en palabras de Wallon (1959) el EC “no es un dato inicial, ni una identidad biológica o física, sino el resultado y el requisito de una relación ajustada entre el individuo y su medio” (p.135). Mientras que, la IC está ligada a cada sujeto y su historia; puede considerársele como la capacidad de tramitar por medio del cuerpo todas aquellas experiencias emocionales que se

perciben en las relaciones e interacciones, aportando así a la construcción de sí mismo que cada infante hace a partir de su ser.

Cabe destacar, que ese aspecto va de la mano con la búsqueda personal que tenga cada niño y la manera en que habita el lugar que lo rodea; pues en esta ocasión se quiere resaltar un tema abordado por el artista plástico Juan Carlos Melo en *Conversación Anidar* (2021); en esa conferencia (virtual) hace énfasis en que la experiencia dentro de un espacio la posibilita dos categorías que lo componen: la primera, es la zona activa (movimiento, interacción, luz, etc.) y la otra es la zona pasiva (aislamiento necesario en el que el infante se encuentra consigo mismo) características a tener en cuenta en el diseño de ambientes educativos. Escenarios que, según Ángeles y Mucci (2017) promueven la simbolización del mundo por medio del juego que surge con los objetos que se les provee, esto debido a que el espacio se convierte en “un mundo de posibilidades”, además de fomentar en los sujetos trabajo colaborativo, creatividad, imaginación y expresividad a través de la interacción que se da con los otros y el entorno.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Al ser expectantes de las maneras en cada uno de los niños habita el espacio y cómo lo relacionan con los elementos brindados pudimos evidenciar aspectos característicos de la infancia; la creatividad, imaginación e incluso acuerdos que realizan entre ellos para estar en el lugar. Además, llama nuestra atención como entre tanto movimiento corpóreo es posible evidenciar las particularidades, gustos, conquistas y retos motrices de los infantes; pues, mientras unos se desbordaron por reconocer los materiales brindados otros prefirieron entrar en relación consigo mismos y con la naturaleza (niña abrazando árbol).

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Arce, M., Lapolla, P., Mucci, (2017). Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil. *Cap. I. La instalación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones novedades educativas.

Conversación Anidar. [Osa Menor] (12 de julio de 2021). *Conversación ANIDAR con Juan Carlos Melo (Colombia)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4dqsYcncTLU>

Sassano, M. (2013). La construcción del yo corporal: cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

 <p>MI AMBIENTE HECHO REALIDAD</p> <p>Luciana : "Fue muy divertido pasar por el túnel porque estaba oscuro"</p> <p>Juliana : "Movimos nuestro cuerpo con la cinta haciendo así"</p> <p>Ma Ángeles : " Me gustaron las cintas porque hacíamos trucos"</p>	 <p>Emanuel : " nos gusto pasar porque saltamos con los pies y en un pie"</p> <p>Reconozco el espacio que habito con mi cuerpo y los elementos con los que me envuelvo, me muevo, disfruto y sonrío con acciones que representan a mi ser.</p>
--	--

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 9

Fecha: mayo 19 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherinne Martínez Diaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058

Nombre del Taller: Desafiando mis límites corporales	Fase de implementación: Intervención a escala de los espacios
Propósitos y objetivos del taller: Enriquecer un segundo ambiente con algunos de los elementos solicitados corporalmente por los infantes con el fin de observar la manera en que interaccionan con estos y ejecutan retos motores de interés como reptar, balancear correr, atravesar.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>En esta nueva oportunidad, para explorar la zona verde junto a la casita de muñecas pudimos hacer un reconocimiento de movimientos corporales que se habían mencionado como una necesidad en sesiones anteriores; la jornada inició en el aula de jardín dos, donde se realizaron preguntas a los niños con miras a generar evocación de lo hecho en la semana anterior. Allí, cada uno de niños recordó poco a poco los elementos explorados, empezaron a compartir sus sentires y sensaciones corporales; de este momento destacamos la intervención de Luciana, quien mencionó que el túnel era el elemento que más le había gustado ya que podía atravesarlo con su cuerpo; por su parte Emanuel hizo énfasis en la barra de equilibrio, la cual junto a Thiago Sánchez intervinieron con telas para atravesarla de distintas maneras (saltando, reptando, trotando, etc.) y así junto a sus otros compañeros crearon acuerdos para habitar este elemento.</p> <p>Tras culminar ese momento, nos trasladamos afuera y en un primer instante observamos las reacciones y sensaciones que se generaron en los infantes tras descubrir lo que allí estaba, dimos un acercamiento al material dispuesto por las maestras en formación; aquel lugar contaba con elementos (telaraña vertical, aros suspendidos de lazos y en el suelo) que tenían la intencionalidad de rescatar los intereses manifestados por los niños en sesiones anteriores, y así contemplar las maneras en que estos se relacionaban con el cuerpo. Acción que ocurrió de inmediato al encontrarnos en la zona verde, allí cada uno libremente escogió donde querían estar; Gaia por su parte, en un primer momento se subió al aro suspendido simulando ser una bailarina, luego cruzó cuidadosamente “las líneas rojas de un museo” (telaraña) que no se podían tocar, de forma espontánea Lía junto a un grupo de compañeras intentaban conciliar el sueño en casa. Mientras tanto, Emmanuel se balanceó en el aro y luego corrió a toda prisa persiguiendo a un compañero, por supuesto que las transformaciones del escenario no se hicieron esperar pues Christopher, Thiago, Gabriela, Luan, María Luisa intervinieron con aros y lazos la telaraña; aquí colaborativamente lograron unir estos objetos creando uno nuevo para ser conquistado.</p> <p>Para finalizar, nos dispusimos a escucharnos los unos a los otros respecto a lo que sintieron al estar en aquel espacio junto a los materiales, las palabras fueron pocas, el protagonismo lo tuvo el cuerpo; es decir, los infantes que participaron se ponían de pie y decían yo hice esto (demostraban el movimiento) tanto así que nos animaba hacerlo, poco a poco cada uno de ellos con felicidad nos revela las conquistas corporales adquiridas (votes, carreras, Split, bailes coordinados, etc.). De ese modo, se logró generar un ambiente ameno y seguro para cada uno de ellos debido a que fue posible establecer una armonía entre los recursos naturales (árboles, pasto, aire, clima, etc.) con los que cuenta el lugar y con los elementos dispuestos que generaron seguridad en ellos, además, de hacerlos partícipes en la manipulación de estos desde su propia creatividad; así observamos que la sesión se convierte en un momento placentero para todos los participantes, puesto que se reconocen los saberes de todos y se trabaja en colectivo.</p>	
2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS	
<p>Distinguimos la rápida incorporación corporal de los sujetos en los elementos, allí pudimos reconocer diversidad de movimientos como reptar, atravesar, rodar, girar, saltar; los cuales hacían partícipe a todo su cuerpo e ingenio por descubrir nuevas formas de conquistar dicho espacio. En relación a los aros, fueron usados como habitualmente suelen hacerlo; ejerciendo movimientos con sus caderas para que este no llegara al suelo, sin embargo, después de esta primera exploración con el elemento, destacamos que Luan impulsó manualmente el aro para que girara en diferentes velocidades y direcciones, por otro lado Gaia y Emmanuel se balanceaban de uno que colgaba del árbol, mientras otros niños realizaron un trabajo colaborativo para unir el aro con el lazo para crear diversos elementos con los cuales simulaban juegos donde se jalaban y corrían por la zona.</p> <p>Igualmente, el movimiento corporal como una necesidad de la infancia se reconoce tras la exploración libre de que se ofrece a los niños, con oportunidades de aprender a habitar el espacio propio y colectivo; donde se reflejan retos y conquistas motrices a partir del reconocimiento del cuerpo propio, del otro y del entorno que los rodea.</p>	
3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA	

En esta ocasión, el cuerpo realizó acciones de juego con miras a explorar los elementos que se encontraban dispuestos, este aspecto se relaciona con el término de “juego corporal” planteado por Calmels (2018); en el cual, la corporeidad (gestos, miradas, contacto, actitud postural, voz, rostro, etc.) tiene protagonismo a través de la acción que realiza, medio por el cual se logra comunicar pensamientos en los que confluyen las distintas dimensiones (psíquica, emocional, cognitiva y social).

Esto se hace posible, por un acto innato de la infancia; el juego, que posibilita explorar y dar sentido al mundo que los rodea a partir de la imaginación o creatividad con la que cuenta cada uno de los sujetos, además de reflejar sus necesidades y gustos por medio de este dentro de un contexto.

Por ello, se quiere dar importancia a la mediación pedagógica; entendida como el medio por el cual se construye un aprendizaje significativo porque que el niño tiene un rol activo dentro de este proceso; es así como el maestro brinda un entorno y herramientas para la construcción del desarrollo propio a través de experiencias que aportan al desarrollo del sujeto en su espacio de socialización secundaria. Motivo por el cual, se logró evidenciar que a partir de la transformación de un espacio cotidiano se diversifica el cómo habitarlo desde las experiencias colectivas e individuales; donde el goce por el movimiento, el encuentro con el otro y el cuerpo propio hacen presencia para conformar un tejido cultural en la escuela.

Además, al brindar estas estrategias pedagógicas se aporta al modo de renovación en la disposición de espacios para los niños; puesto que, se empezarán a habitar estos desde las memorias generadas en un tiempo – espacio en relación con el cuerpo. Es así que, de acuerdo con Duran y Martin (2016) es necesario proporcionar una “atmosfera lúdica” que incentiva en primer lugar, al juego; eje principal en el desarrollo del niño debido a que permite la aparición de lo invisible y de lo simbólico, seguido a ello, visibiliza la diversidad de lenguajes corporales que utilizan los infantes para comunicarse y expresarse, abriendo así la oportunidad de resignificar espacios por medio de un sinfín de movimientos que se dan de forma natural a través de interacciones corpóreas donde se retan a ellos mismos y a sus pares en el entorno que es cómplice de esta aventura.

De esta manera, se transforma el rol del maestro debido a que pasa de ser alguien que vigila a ser cómplice y lector de lo que ocurre en el lugar que ha dispuesto; pues allí las miradas, gestos, juegos, resolución de conflictos y demás acciones hablan de las características de los sujetos que habitan el espacio.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

La semana anterior, habíamos previsto disponer la malla de lana atada de dos grandes árboles que están en la zona verde porque existe una gran distancia entre ellos y permitiría el movimiento libre de distintos niños a su vez, sin embargo, al estar en el espacio hicimos un cambio de ubicación de este elemento debido a que existía una posibilidad de que las madejas de lana no alcanzarían; motivo por el cual, se dispuso de dos árboles que estaban un poco más cercanos entre ellos. Al mismo recurso natural, atamos un aro colgado y al ser habitado por los niños notamos que este perdía la forma y no soportaba de manera estable el peso de quienes se subían, es decir, nos cuestionábamos si intervenía un factor de forma (plano o redondo), peso o altura.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós Argentina.

Duran, S. y Martin, C. (2016). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. RELAdEI 5.1

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

**DESAFIANDO MIS LÍMITES
CORPORALES**

La naturaleza es un medio para aprender y trascender, en colectivo con mis pares y maestras; generando movimientos corporales que nos inquietan y nos retan.



Gaia: "Son líneas rojas de un museo cerrado, no se pueden tocar"




Gaia: "Me puedo sentar como una bailarina"




**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 10

Fecha: mayo 26 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherine Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: ¡Manos a la obra!	Fase de implementación: Intervención a escala de los espacios
Propósitos y objetivos del taller: Fortalecer la relación con los niños por medio de la realización de una maqueta que los haga partícipes del diseño que será dispuesto en el espacio al aire libre donde el cuerpo habitará.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>Esta sesión, tuvo inicio recordando lo realizado la semana pasada; los niños expresaron su gusto por lo que hicieron con su cuerpo, los materiales y las transformaciones que se permitieron ejecutar con ayuda de las maestras (cuando era necesario), luego recurrimos a las “bolsas mágicas” y nos dispusimos cómodos en modo asamblea para apreciar lo que estas contenían; poco a poco se iban sacando los materiales no estructurados (cajas, botellas, cartón de huevos, cartón de papel higiénico y de cocina, lana, mallas, pepas de eucalipto, tapas plásticas y papeles de colores) y de forma conjunta los nombramos y se colocaban en el centro del círculo. Estos fueron utilizados para elaborar un esbozo colectivo, que aterrizó el diseño del espacio a intervenir; teniendo en cuenta los intereses corporales reconocidos en sesiones anteriores y la participación de quienes lo van a habitar.</p> <p>Seguido a ello, se le explica al grupo que construiremos colaborativamente una maqueta (tuvimos que aterrizar el término para su comprensión) a partir de los materiales que están allí, la cual en la medida de lo posible debía tener los elementos (túnel, telaraña, aros, etc.) que han llamado la atención de los infantes y los que las maestras en formación han brindado durante las dos últimas semanas; en ese momento, cada uno de los niños agarra los materiales que necesita y se toman el tiempo necesario para realizar sus representaciones a partir de lo que les interesa o recuerdan. En ese momento, la recursividad e imaginación entraron en juego trabajando individual, en duplas y grupos empiezan construir elementos que nos sorprendieron, Christopher y Emanuel fabrican la “casita de muñecas” a partir de una caja de crema dental, malla (naranja) y pepas de eucalipto.</p> <p>Mientras tanto, Thiago sentado en un rincón ponía dentro de una botella plástica papel celofán de distintos colores, María de los Ángeles en el centro del tapete construye con un tubo de cartón y papel crepe un objeto representativo para ella, a su vez Juliana con Valery levantan un elemento que consta de dos tubos de cartón y mallas, así cada uno de los infantes le va dando una forma determinada y significativa a lo que hace. Para finalizar, nos disponemos en forma circular y allí hablamos del porqué de los objetos acomodándolos en la gran tela verde (zona a intervenir); Emmanuel junto a Christopher nos hablan de las características (techo, puerta e incluso color) de la “casita de muñecas” y del tobogán para lanzarse, Thiago nos dice que ha hecho un túnel arcoíris para entrar - salir, Valery elaboró un muro para escalar, María de los Ángeles dispuso un árbol con telas colgando y Juliana al ver que faltaba algo para girar, ingenió en el momento una montaña hecha con tapas plásticas.</p> <p>La maqueta, evidencia algunas de las necesidades corporales de los niños; pues, contaba con la distribución de los distintos elementos que permitían los retos y conquistas motrices del grupo; promoviendo así el reconocimiento corporal propio y del otro.</p>	
2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS	
<p>Llama nuestra atención, la concentración con la que cada niño aterrizaba su montaje; en ese momento pudimos percibir aspectos que de una manera u otra limitan o ponen en duda a los niños, esta situación ocurrió con María de los Ángeles, quién al estar haciendo su árbol y ver que las ramas (lana) no eran del color convencional se toma un instante para observar su alrededor, llama a una de las maestras en formación y con su mirada baja pregunta: ¿estás pueden ser las hojas? a lo que se le respondió que sí, pues se le habló que lo importante era que el elemento elaborado tuviera una intencionalidad para poderla comunicar al grupo cuando finalizara el ejercicio.</p>	

Otro aspecto evidenciado, fue como a partir de los materiales brindados se abre un mundo de posibilidades por medio de la imaginación y creatividad en el que todo tiene un lugar; es decir, cada una de las construcciones elaboradas por ellos aportó a la totalidad de la maqueta. Además, permitió el aspecto colaborativo en la etapa del diseño debido a que se recogen y tienen en cuenta las voces de quienes van a habitar el espacio; donde se puede visibilizar cómo de forma significativa en sesiones anteriores se le ha aportado a la construcción de cuerpo, puesto a que ya logran por sí solos cimentar e identificar estructuras que los rete o fortalezca motrizmente.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Para esta ocasión, se pretende dar lugar a los materiales (no estructurados) utilizados debido a que estos promovieron una manipulación y experiencia en relación a las infinitas oportunidades que brindaron al momento de elaborar las construcciones; de acuerdo a Sánchez (2002) estas reflejan el dominio motriz que los niños tienen en el espacio, además de permitir “aterrizar” el pensamiento de cada uno de los infantes a través del juego, exploración del medio e incluso expresión artística aspectos que aportan al desarrollo integral de los sujetos. De este modo, se logra responder a las necesidades comunes debido a que se está abierto a la interpretación, modificación y transformación del material que plasma saberes previos en relación con el espacio y experiencia corporal que allí ha surgido.

De este modo, se resalta cómo cada una de las construcciones tienen relación con las conductas básicas motrices (rodar, saltar, escalar, hacer equilibrio) que fortalecen la coordinación motriz contribuyente a la construcción de la base del control tónico – postural por medio de los movimientos continuos que el cuerpo del infante realiza; a partir de estas, las acciones adquieren armonía y ritmo en las que influyen segmentos, miembros y grupos musculares del organismo.

4. PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Para esta ocasión, por motivos de salud, viaje y demás temas transversales asistieron pocos niños al colegio; aspecto que al inicio vimos con preocupación porque no tendríamos el punto de vista de la mayoría, pero durante la sesión ocurrió algo inesperado; por una parte, los materiales fueron justos para quienes asistieron, además pudimos estar más atentas minuciosamente a lo que ocurría en el aula. Es decir, fuimos testigos de las etapas por las que pasaron cada una de las construcciones (pensamiento, idea, selección de materiales, elaboración, producto) y finalmente escuchar a cada uno de los niños; ver como todo lo hecho por cada uno se conjugó a favor de promover tanto la transformación de aquella zona verde como el movimiento corpóreo.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Cap. XV. Las conductas motrices. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

¡ MANOS A LA OBRA !



Junto a mis compañeros y maestras diseñé un espacio que mi cuerpo quiere conquistar; atravesando túneles, barras de equilibrio y muros para escalar.



- Diseñamos la disposición de los elementos :
"Un túnel arcoíris , barras de equilibrio, un árbol con telas colgando, muro para escalar, montaña para rodar"

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 11

Fecha: junio 02 de 2022

Grado: Jardín 2

Maestra (as) en formación:	Código:
Windy Katherinne Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	2018158047 2018158058
Nombre del Taller: Exploro nuevos movimientos con mi cuerpo	Fase de implementación: Intervención a escala de los espacios
Propósitos y objetivos del taller: Descubrir las posibilidades de movimiento que le ofrece el cuerpo a los niños en un ambiente enriquecido para esta dimensión, allí en relación con su entorno y pares creará situaciones corporales que lo reten permitiendo el goce y disfrute por habitar.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>Este día, dispusimos la intervención final del espacio que tenía la intención de promover el reconocimiento y fortalecimiento corporal de los niños. El montaje fue realizado en el transcurso de la hora del almuerzo, iniciamos sacando los materiales (madeja de trapillo, estacas, aros, martillo, telas, arandelas, lana) que de repente llamaron la atención de los niños de jardín 2; se acercaron preguntando: ¿qué eso?, ¿podemos ayudar? a lo que respondimos: ¡por supuesto!, entonces, junto a Thiago, Luan, Gaia y Mariana empezamos a instalar cada uno de los elementos.</p> <p>Ellos estaban muy entusiasmados, pues al ser parte del proceso pudieron observar a detalle la estructuración de cada uno de los componentes; una telaraña horizontal en el suelo, un “túnel” con aros y estacas, telas colgadas entre árboles o sueltas y una madeja de trapillo dispuesta como provocación. Al estar en este proceso, los cuerpos de quienes nos ayudaban empezaron a comunicar el disfrute que este provocaba, pues el movimiento y la premura por ver el espacio finalizado hacía que estuviéramos en constante acción; tanto así que los infantes mediaron con su cuerpo el modo de medir (con pasos) las distancias para ubicar las estacas, la lateralidad para que quedaran alineadas, la altura adecuada de las telas, entre otros aspectos que permitieron la transformación del lugar.</p> <p>Al sonar la campana, ellos y nosotras regresamos al aula, allí todos nos damos un caluroso saludo y nos sentamos en el tapete; donde les mencionamos de manera entusiasta que saldríamos a la zona verde para entrar en contacto con lo que está en el espacio y así poner en movimiento el cuerpo de la forma que desearan; al estar en el lugar, la pregunta que predominó fue “¿por dónde empezamos?” a lo que respondimos que podían hacerlo de manera libre, fue ahí donde los distintos elementos empezaron a ser habitados de manera plural. Unos niños corrían, mientras que Thiago, Christopher y Juan Martín saltaban y reptaban la telaraña, Mariana y Emmanuel rodaban por una colina (poco inclinada), Gabriela, Amelia y Luciana atravesaron de diferentes formas el túnel, Lya y María de los Ángeles construían entre dos grandes árboles una telaraña con la madeja de trapillo dispuesta como provocación y después la atravesaron con su cuerpo desde su singularidad; por otro lado Gaia en medio de las telas colgadas hizo como si fuera un telón de teatro; del cual saldrían los personajes de Rapunzel (niñas con cintas de tela colgando de su cabello).</p> <p>En el transcurso de la exploración, pudimos observar las diversas interacciones corporales con las cuales los niños se apropian del espacio exterior y lo reconocen como un ambiente que promueve el juego y el movimiento espontáneo en relación a los elementos acordes a sus necesidades corporales; cada uno conforme a su propia personalidad y conquista motriz realizó un mayor o menor acercamiento a ciertos elementos, por ejemplo el túnel verde en tela que simulaba ser como una serpiente no recibió acogida, probablemente porque no era un elemento sorpresa. A diferencia de la malla para reptar y el nuevo túnel creado con aros y estacas; los cuales tuvieron mayor atención y acogida por parte del grupo en general, debido a que evocaron retos motrices permitiéndolos habitar desde diversidad de movimientos según la propia imaginación y narrativa que creaban entre ellos.</p>	
2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS	

Es interesante ver, el cómo a partir del reconocimiento grupal e individual de niños de jardín 2 se le da cabida a este proyecto pedagógico que busca otorgarle un lugar al cuerpo dentro de las escuelas; es decir, brindar espacio que permitan el reconocimiento del organismo en relación con lo que el entorno le provee. Al disponer de este escenario, fuimos testigos de las relaciones (consigo mismo, con el otro, con los elementos) que este provoca y que de una manera u otro aportan a un desarrollo integral, debido a que permite abordar las dimensiones (cognitiva, social, comunicativa) de una forma “natural” a causa de que se tiene en cuenta la perspectiva de la cultura infantil.

Así, resaltamos el juego en el que entró Gaia en el teatro y sus compañeras al personificarse de Rapunzel; pues aquel “juego simbólico” permite que los niños imiten situaciones de la vida real, es decir, exteriorizan y comunican algún momento significativo o una situación imaginaria de ellos. Aquella que, a partir de sus necesidades y gustos transmiten factores para tener en cuenta a la hora de brindarles un espacio; donde es indispensable la disposición corporal, escucha (verbal y corporal), transformación y disponibilidad de un espacio que fomente el reconocimiento propio a partir de lo que el medio provee.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Para proveer esta intervención final, durante el proceso se tuvieron en cuenta dos grandes pilares: el primero es la transformación del concepto de cuerpo en la escuela, el cual es visto como aquel organismo que obedece a un mecanismo de control y vigilancia; donde “... se ha privilegiado los valores intelectuales en detrimento de los valores corporales” (Sassano, 2013, p.54), debido a que este ha sido instrumentalizado (sometido - castigado) para la transmisión de contenidos. Por otra parte, está el reconocimiento y escucha de las necesidades corporales de la niñez de modo que, aportaron a la transformación de la zona exterior del aula; donde se permitió la libertad corpórea, exploración, imaginación e incluso transformación del espacio a partir del reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo que me rodea.

De esta manera, tuvimos la oportunidad de percibir el patio como un lugar habitable para la infancia; es decir, se posibilitó el protagonismo del cuerpo donde sus movimientos, posturas y actitudes transmitieron algo en relación con el tiempo – espacio y a los objetos que a este componen. Según Calmels (2018), lo denomina como la “praxis espacial” en la que se incentivan a intercambios corporales espontáneos, fugaces, exhibiciones e inhibiciones que permiten reconocer nociones espaciales, aspectos emocionales y conquistas motrices de los niños, a través de los juegos y experiencias que allí surgen; aportando así de manera significativa al desarrollo infantil en el que se integran las distintas dimensiones.

Cabe resaltar, que este escenario tuvo presente tres elementos planteados por Eslava (2014): la protección entendida como las condiciones que le permitan al otro estar bien, la emancipación permitiendo la libertad de ser en el espacio y la mediación a través del material u objeto que facilita la expresión; estos conforman un triángulo, pues cada uno depende de los otros para la constitución de un espacio acogedor y seguro que favoreció a cada sujeto desde su singularidad y colectividad brindándoles vivencias significativas. A esto, se le suma la identidad que se le da al espacio en la creación del sentido de pertenencia, la epigénesis que permite la construcción - deconstrucción de escenarios que promueven el movimiento y juego, características retomadas por Durán y Martín (2016); esto, con el fin de brindar un ambiente con – sentido en el que toma relevancia la escucha de los niños para proveer un espacio con determinada intencionalidad pedagógica.

4. PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Al terminar el momento de habitar el espacio, los materiales quedaron dispuestos en la zona mientras que los niños de jardín 2 junto a las maestras nos preparábamos para la salida. De un instante a otro, por los ventanales del aula logramos observar cómo lo dispuesto llamó la atención de los niños de primaria; pues, en este lugar se reúnen para esperar a sus rutas, fue detonante la manera en que cada uno de ellos interactuó con el elemento que más le llamaba la atención, de inmediato se generaron juegos colectivos que invitaban a estar en constante movimiento.

Nosotras, dejamos que pudieran hacer uso de aquel lugar por determinado tiempo debido a que por situaciones climáticas debíamos recoger aquellos elementos efímeros; al estar en ese proceso, se escucharon preguntas como: ¿cuándo hacen esto para primaria?, ¿por qué nosotros no tuvimos uno de estos? y demás incógnitas que nos llevaron a reflexionar respecto a la necesidad que hay de brindar ambientes que promuevan aquel reconocimiento corporal.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós Argentina.

Martín, C. & Durán, S. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 84–95. Disponible en <http://www.reladei.net>

Sassano, M. (2013). La construcción del yo corporal: cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

6. DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

EXPLORO NUEVOS MOVIMIENTOS CON MI CUERPO



Ma Ángeles "Nos movimos, yo pasé de dos formas rodando y girando"

Llegó el momento de con mi cuerpo el espacio habitar, los retos y conquistas motrices no se hicieron esperar. Saltar, reptar, rodar, correr, construir y actuar son acciones que me permiten día a día cimentar mi yo corporal.

Gaia: "Esto es un teatro"

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No 12

Fecha: junio 09 de 2022	Grado: Jardín 2
Maestra (as) en formación: Windy Katherine Martínez Díaz María Alejandra Niño Huertas	Código: 2018158047 2018158058
Nombre del Taller: ¡Ese soy yo!	Fase de implementación: Valoración - evaluación
Propósitos y objetivos del taller: Reconocer el proceso del cual los niños han sido protagonistas para la disposición del espacio final y así escuchar sus sentires con relación a lo evocado corporalmente.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	

Para esta ocasión, como maestras en formación planteamos que los niños de jardín 2 fueran expectantes de la fase de valoración; motivo por el cual, nos dispusimos en modo de asamblea para observar la documentación construida en cada una de las sesiones a partir de diferentes fotografías con su respectiva microhistoria. Se esperaba que la visualización del material suscitara en los infantes la rememoración de sus conquistas corporales y la forma de habitar los diversos elementos acompañados por sus narrativas imaginativas con las cuales involucraban todo un juego de roles y el “como si” en los que el cuerpo en sus distintas manifestaciones ha sido el protagonista.

Allí, se entró en un diálogo permanente en el que María Luisa recordó los binoculares y de manera conjunta se escucharon murmullos “para ver desde lejos”, “para ver más grandes las letras” que complementaban la respuesta de la compañera. La salida del aula; es una experiencia que los niños recuerdan con mucha felicidad quizás porque logramos alejarnos de la zona paraíso y desplazarnos a nuevos espacios, pues “fuimos a la montañita”, al “parque viejo” en el que Luan evoca que cruzó el pasamanos, además atravesaron el túnel.

A partir de ese recorrido, los infantes realizaron un dibujo que plasmaba los elementos que más le llamó su atención; entre esos estaban “columpios, túnel, pasamanos, barras de equilibrio” para luego moldearlos en plastilina y ubicarlos en una fotografía que posibilitaba crear un esbozo de aquel espacio para el movimiento y juego que añoraban los infantes. Es así, que procedemos a intervenir el aula con la “medusa grande”, el “circo”, “carro”, “barra de equilibrio” siendo objetos que los infantes construyeron o transformaron a partir de los materiales que se les brindados, en los que predominó el movimiento de su cuerpo en relación con estos.

Cabe resaltar, que estas experiencias nos permitieron identificar intereses particulares de los niños (as) y las diversas maneras en que habitan el espacio; puesto que Thiago junto a Emanuel modificaron la intencionalidad de una barra de equilibrio con “telas y espacios para saltar” que los lleva a retarse motrizmente, por su parte Juan Martín y Christopher “decoraron un árbol” con los listones de telas, mientras que María de los Ángeles decidió abrazar un árbol porque “se sintió más calmada”.

Referente a las experiencias en las cuales se hicieron uso de elementos habituales en otros espacios en el IPN, los niños reconocieron que se puede conquistar la barra de equilibrio desde diversas posturas; Luciana recuerda que podía pasar acostada a lo que todos afirman con un ¡sí profe, acostados y de pie!, María de los Ángeles por su parte identifica que ese elemento es utilizado en espacios como educación física.

En sesiones como la construcción de la maqueta los infantes expresan que lograron representar el IPN y los elementos que son familiares para ellos, María de los Ángeles explica a todos según lo que observa en la fotografía proyectada que realizó un árbol con telas; Cristhoper por su parte indica que en compañía de uno de sus pares realiza “con ese Thiago realizamos esa casa de muñecas y un camino” “hicimos dos toboganes”, las diversas intervenciones fueron enriquecidas por parte de la docente en formación Windy, quien recordaba algunos elementos que habían sido construidos por los niños (as), destacando la importancia de reutilizar botellas, tapas plásticas, papeles, etc., los cuales fueron utilizados.

En las últimas sesiones realizadas al exterior del aula en donde se hizo la implementación del ambiente, se escuchó atentamente las múltiples intervenciones de los infantes que suscitaban al rememorar elementos como túneles, telas y mallas de arrastre; Cristhoper menciona “hicimos con Lya Gabriela y María de los Ángeles una telaraña de araña” “podíamos pasar de diferentes formas”, Juan Martín “podíamos pasar los aros, el túnel, la telaraña”, Juliana “unas niñas fueron rapunzel” haciendo referencia a un momento de juego libre en el cual algunas de las niñas atando una cinta a su cabello simulaban ser como rapunzel, corriendo libremente en diferentes direcciones por la zona verde de jardín; otro juego de “como si” surgió por parte de los niños en la malla de arrastre, Thiago menciona referente a ello “luego jugamos a spider man rojo y negro”, Gaia en otra interpretación del “como si” hace uso de las telas para representar un teatro y actuar en él, “habían cintas, yo iba a preparar un teatro para que lo vieran todos pero nadie quiso ir”, “estaba esperando a todos los niños de mi jardín pero estaban por allá”.

Ahora bien, aunque algunos de los niños permanecieron muy receptivos y participes ante identificarse como protagonistas de diversas sesiones recordando los juegos que creaban en compañía de sus pares y las emociones que acompañaron su vivencia; otros infantes y aunque no estaban los 19 en su totalidad, sentimos que no lograron mantenerse interesados en todo el transcurso de la sesión; si bien intervenían cuando recordaban algunas cosas o se les preguntaba directamente, el habitar el espacio desde la quietud corporal parecía ser contradictorio con lo que se propuso durante todo el proyecto de habitar el espacio conscientes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

2. NIVEL INTERPRETATIVO- ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

3.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Para nosotras fue importante mostrar la “documentación pedagógica” para que los niños logaran reconocerse en aquel proceso que tuvo con intención fortalecer el aspecto corporal con relación al espacio, sin embargo, por distintos factores (no antelación, clima y demás) ellos estaban dispersos. Razón por la cual, las maestras en formación tuvimos que intervenir en varias ocasiones para recordar lo que habíamos hecho o preguntar de manera directa a quien protagonizaba la fotografía ¿qué estaba haciendo?, ¿a qué jugaban?, ¿cómo su cuerpo protagonizaba? Entre otros interrogantes que permitieron establecer un diálogo en relación con lo observado en el televisor.

Anexo No. 3 Documentación Pedagógica

VEO, VEO

Junto a mis amigos (as) vemos un mundo por explorar, donde el juego, el reconocimiento del cuerpo y el espacio no se hacen esperar.



Veo, veo
¿Qué ves?
Veo una cosita
¿Qué cosita ves?



"Algo de color rojo... azul... amarillo... naranja... verde..."
Y tu, ¿qué cosas ves?



¿DÓNDE ESTOY?

El espacio posibilita mi movimiento corporal, entre retos, conquistas y placeres que permiten el reconocimiento del mundo habitual.



Los troncos pueden ser...
Juan Martín : " Un puente, tren, carro"
" Run, run "



Luciana : "Es chévere rodar "




Amelia :
" Esto parece una cueva"

Juan Martín :
" Es una casita"



¿QUÉ LUGAR ES ESE?



Luan : "Algo para trepar como cuerditas y un círculo"
 Thiago Bermúdez : "Seguir las marcas del suelo"



Gaia : "esas cositas para pararse y tratar de hacer equilibrio"
 - "Es largo como una serpiente"




- "Podemos dormir, entrar-salir y jugar a los bomberos"
 Lya Gabriela : " Profe, yo quiero un castillo con luz morada"

María Luisa " bajaría rodando"
 Mariana : " correría por las líneas de colores"



PLANEANDO MI DISEÑO



Siento y descubro con mi cuerpo movimientos que me hacen liberar, mi mente vuela e imagina nuevos espacios para habitar.




Luciana: "Escalera de troncos"
 Gabriela: "Llanta para balancearse"
 Cristopher: "Dinosaurio que sirve para escalar y deslizar"
 Luna: Algo para hacer "equilibrio"
 Juliana: "Puente en espiral"

MI AMBIENTE SOÑADO



Construyo y represento con mis manos nuevos mundos a explorar, soy el arquitecto de mis sueños donde creo elementos divertidos que me harían avanzar en mi reconocimiento corporal






- "Barras de equilibrio, rodadero, algo para escalar"
 Luciana :
 " Esto es un túnel "

DISEÑADORES EN OBRA



- "Construimos un circo"

Entre sensaciones y emociones manifiesto mis necesidades de tener libertad corporal, fluyo a la par entre telas y cajas dejándome llevar por las creaciones que con mi mente puedo imaginar.

Jugamos como si fuera un carro



- "Medusa grande"

MI AMBIENTE HECHO REALIDAD



Luciana :
"Fue muy divertido pasar por el túnel porque estaba oscuro"

Juliana : "Movimos nuestro cuerpo con la cinta haciendo así"

Ma Ángeles : " Me gustaron las cintas porque hacíamos trucos"

Emanuel : " nos gusto pasar porque saltamos con los pies y en un pie"



Reconozco el espacio que habito con mi cuerpo y los elementos con los que me envuelvo, me muevo, disfruto y sonrío con acciones que representan a mi ser.

DESAFIANDO MIS LÍMITES CORPORALES

La naturaleza es un medio para aprender y trascender, en colectivo con mis pares y maestras; generando movimientos corporales que nos inquietan y nos retan.



Gaia: "Son líneas rojas de un museo cerrado, no se pueden tocar"



Gaia: "Me puedo sentar como una bailarina"

**¡ MANOS
A LA
OBRA !**



Junto a mis compañeros y maestras diseñé un espacio que mi cuerpo quiere conquistar, atravesando túneles, barras de equilibrio y muros para escalar.



- Diseñamos la disposición de los elementos :
"Un túnel arcoíris , barras de equilibrio, un árbol con telas colgando, muro para escalar, montañita para rodar"

**EXPLORO NUEVOS
MOVIMIENTOS CON MI
CUERPO**



Llegó el momento de con mi cuerpo el espacio habitar, los retos y conquistas motrices no se hicieron esperar. Saltar, reptar, rodar, correr, construir y actuar son acciones que me permiten día a día cimentar mi yo corporal.



Gaia: "Esto es un teatro"



Ma Ángeles "Nos movimos, yo pasé de dos formas rodando y girando"



BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. y Ruiz, A. (2020). *Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación*. Aula infantil 103.
- Abad, J. y Ruiz, A. (2020). *Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego*. Pulso. Revista de Educación, 43.
- Aguirre Porras, A. P. (2017). Aportes del arte para la primera infancia: Una Mirada desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Alcaldía Local de Usaquén (2020): *Documento Base para la construcción del Plan de Desarrollo Local 2021 – 2024*. Bogotá, Colombia.
- Álvarez Pertuz, A. A., Moreno Gómez, G. C., Sandoval Fernández, O. D. J., Saker García, J. D. C., (2019). Mediaciones pedagógicas y didácticas. Una propuesta para la formación en competencias de la Educación Superior.
- Arce, M., Lapolla, P., Mucci, (2017). Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil. *Cap. I. La instalación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones novedades educativas.
- Arce, M., Lapolla, P., Mucci, (2017). Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil. *Cap. VIII. Experiencias al cubo*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones novedades educativas.
- Arce, M., Lapolla, P., Mucci, (2017). Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil. *Cap. IX. La instalación como contexto de juego*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones novedades educativas.
- Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.

- Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M., Hoyuelos, A., Fornasa, W., & Polonio, R. (2005). *Territorios de la infancia*. Grao.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós Argentina.
- Canal Universidad Pedagógica Nacional. (19 de junio de 2020). *Video Institucional Instituto Pedagógico Nacional* [Archivo de Vídeo]. YouTube. [Video Institucional Instituto Pedagógico Nacional](#).
- Conversación Anidar. [Osa Menor] (12 de julio de 2021). *Conversación ANIDAR con Juan Carlos ri (Colombia)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4dqsYcncTLU>
- De Velasco Gálvez, Á. R., & Mrinaldolina, J. A. (2011). El juego simbólico. Cap. VI. *Espacios para el juego simbólico*. Barcelona (Vol. 31). Graó.
- Duran, S. y Martin, C. (2016). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. RELAdEI 5.1
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
- Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a 6 años*. Segunda edición. La Nuova Italia Editrice/Cinzel Kapelusz. Firenze, Italia.
- Herrera, C. y Buitrago, Bertha. (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela. Sujetos, prácticas y saberes escolares en Colombia. *Cap. I. Cuerpo y pedagogía: apuntaciones acerca de las prácticas corporales en la escuela entre los siglos XVII y XX*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Herrera, C. y Buitrago, Bertha. (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela. Sujetos, prácticas y saberes escolares en Colombia. *Cap. II. Prácticas corporales y subjetivación en el discurso pedagógico colombiano de primera mitad del siglo XX*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

- I Justafre, E. S., Ferrer, M. À. A., Vitales, R. M. M., i Plius, M. P., i Bodelón, N. R., i Redondo, M. Y., ... & i Pons, M. T. M. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica (Vol. 18)*. Grao.
- Lutz, B. (2006). El cuerpo: sus usos y representaciones en la modernidad. *Revista de ciencias sociales* p. 215 – 222. UAEM, México.
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. *Cap. XIV. El desarrollo psicomotor*. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.
- Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Vega, A. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. *Cap. XV. Las conductas motrices*. Málaga: Ediciones Aljibe, 70.
- Macías, M. C. (2011). El juego dramático en educación infantil. *Temas para la Educación, 12*, 1-6.
- Maldonado Tapias, R. (1999). Historia de la arquitectura escolar en Colombia, pp.95 - 103. *Editorial UN*.
- Martín, C. & Durán, S. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 84–95. Disponible en <http://www.reladei.net>
- Mick, E. (2011). *Arquitectura para una pedagogía*. Repositorio Universidad Javeriana – Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Documento No.10 Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (1932). *Pensum – programa y reglamento del instituto*. Bogotá, Colombia. Escuela tipográfica Salesiana
- Mucci, M., Arce.M. (2017). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización*. Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina.

- Otálvaro, S. (2011). *El juego en la dimensión infantil: aprendizaje e intersubjetividad*. Revista de Educación & Pensamiento Pedagógica. [Universidad Pedagógica Nacional]. (2019, Septiembre 03) Historias con Futuro - El Preescolar del IPN: 85 años construyendo saber pedagógico [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-6Olf7odc-E>
- PEI. Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *Proyecto Educativo Institucional* [Archivo PDF]. <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- PEI. Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional* [Archivo PDF]. [http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20\(21-08-20\).pdf](http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/PEI%202019%20(21-08-20).pdf)
- Rinaldi C. (2011). *Dialogo con Reggio Emilia*. Lima: Norma.
- Romero, M. S. (2010). ¡Eso no se toca! Infancia y cultura material en arqueología. *Complutum*, 21(2), 9-13.
- Sarlé, P. Ivaldi, E. Hernández, P. (2021). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego*. Madrid: Metas Educativas
- Sassano, M. (2013). *La construcción del yo corporal: cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sassano, M. (2020). *La construcción del yo corporal. Cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad*. Miño y Dávila editores.
- Sugrañes, J. Angel, F. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años) cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórica*. España, Barcelona: Graó
- Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. Cap. I. Poner el cuerpo*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. *Cap. II. Cuerpos Niños*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tabak, G. (2017). Explorar el cuerpo en el jardín maternal: Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar. *Cap. III. Niños Creciendo*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Torres, A. (1999). Estrategias Metodología de la investigación cualitativa. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD. Bogotá. Arfin Ediciones.
- Vaca, M. (2002). Cuerpo y escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento (pp. 69 – 82)* Aljibe
- Zabalza. M. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Narcea,S.A.De Ediciones. Madrid, España.
- Zabalza. M. A, & Beraza, M. A. Z. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional (Vol. 99.). Narcea,S.A.De Ediciones. Madrid, España.

INDICE DE TABLA

Tabla 1.

Descripción de las Fases de Implementación en las que se dividió la Propuesta Pedagógica, numero de encuentros pedagógicos, niños participantes y tiempo estimado. Pág. 68