

PROPUESTA PEDAGÓGICA

El cuerpo, el movimiento y la expresión corporal abordados desde la estrategia de taller educativo: experiencia piloto con los niños y las niñas del curso 107 de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de: Licenciadas en Educación Infantil

Asesora: ERIKA LILIANA CRUZ VELÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL
NOVIEMBRE 2022**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

El cuerpo, el movimiento y la expresión corporal abordados desde la estrategia de taller educativo: experiencia piloto con los niños y las niñas del curso 107 de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de: Licenciada en Educación Infantil

**LEIDY GERALDINE BENITO ANGEL
MICHEL SAMANTHA MORA FONTECHA
KAREN NATALIA POVEDA MARTINEZ
KAREN JOHANNA SILVA ZABALA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL
2022**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL	9
1.1. Contexto Social y Cultural del Entorno	9
1.2. Contexto General de la Institución.....	12
- Historia y Trayectoria de la Institución	12
- <i>Fundamentación Pedagógica</i>	13
- <i>Caracterización de la Propuesta Pedagógica</i>	14
- <i>Planta Física</i>	15
1.3. Caracterización de los Actores Educativos	16
- <i>Los Niños y las Niñas de grado primero</i>	16
- <i>Maestras y Maestros Titulares</i>	19
- <i>Las Familias</i>	21
1.4. Rutinas escolares.....	22
1.5. El Cuerpo y el Movimiento en la Realidad Escolar	26
CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	28
2.1. Objetivo General	34
2.2. Objetivos Específicos.....	34
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	36
3.1. El Cuerpo como Categoría Social y Cultural	37

3.2. El Cuerpo se Desarrolla, Crece y se Mueve.....	44
3.3. El Cuerpo se Conoce y se Siente.....	52
3.4. El Cuerpo se Comunica y se Expresa.....	56
3.5. Mediaciones en el Diálogo y la Empatía Tónica en Relación con la Presencia y la Disponibilidad Corporal.....	61
CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	63
4.1. Enfoque Pedagógico.....	64
4.2. El Taller Educativo como Estrategia Pedagógica	68
4.3. Fases del Diseño de la Propuesta	75
4.4. Estructuración de las Experiencias.....	79
4.5. Proceso de Registros de Diarios de Campo	84
4.6. Proceso de Documentación Pedagógica.....	90
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	94
5.1. El Lugar del Maestro.....	99
5.2. Expresión Corporal en Interrelación con su Esquema Corporal, el Espacio, los Ambientes y los Objetos	102
5.3. Expresión Corporal en Interrelación con el Lugar de las Emociones y los Sentimientos	104
5.4. Expresión Corporal en Interrelación con el Lugar del Otro y sus Pares	107
5.5. Expresión Corporal en Interrelación con el Registro Simbólico o las Formas de Representación	109

5.6. La Expresión en Relación con la Corporalidad y la Construcción Social del Cuerpo

112

Capítulo 6: Conclusiones	114
Referencias Bibliográficas	119
Índice de Tablas	124
Anexos	125
1. Planeaciones de la Propuesta Pedagógica	125
2. Registros de Diarios de Campo	141
3. Proceso de Documentación Pedagógica.....	173

Agradecimientos

Primeramente, agradecemos a los niños y las niñas, quienes son el motor de nuestra labor docente y la razón para seguir investigando sobre las dimensiones que constituyen su desarrollo integral; especialmente a los del curso 107 de la I.E.D. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, pues hicieron posible llevar a cabo la presente propuesta pedagógica, motivándonos a seguir apostando por dar protagonismo al trabajo sobre la dimensión corporal.

Así mismo, agradecemos a la maestra titular del curso mencionado, Martha Hernández, quien confió plenamente en nuestro proceso, en nuestras apuestas y en lo que somos y hemos construido como maestras y personas, apoyándonos con tiempo, recursos, espacios, y lo más importante, con paciencia y palabras de aliento, positivismo y amor.

Agradecemos también a nuestra tutora de trabajo de grado, Erika Liliana Cruz Velásquez, por guiarnos en el proceso investigativo, brindándonos las herramientas para fortalecer la observación, argumentación, reflexión y análisis frente a la dimensión corporal de los niños y las niñas desde una mirada holística, y para resignificar nuestro papel como maestras en el desarrollo integral de ellos y ellas.

Por último, nos agradecemos como equipo de trabajo e individualmente, por saber superar las dificultades, por las tareas y roles que cada una asumió con compromiso, por el esfuerzo respecto a tiempo, recursos y espacios, por los aprendizajes construidos a lo largo de la carrera y del desarrollo de la propuesta pedagógica, y por, a pesar de las dudas, confiar en que llegaríamos a la meta, y el presente trabajo es la evidencia de ello.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado, se consolida como una propuesta pedagógica que surge del proceso de formación que se ha generado en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en los espacios enriquecidos en donde se exploró el cuerpo desde el movimiento expresivo y la importancia de estos para el trabajo pedagógico con la infancia. Por lo cual, surgió el interés de abordar la dimensión corporal con los niños y las niñas de primero de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa desde una perspectiva holística del cuerpo; así pues, en primer lugar, se encontrará la contextualización del espacio tomando en cuenta las condiciones sociales, familiares y escolares en las que se desenvuelven ellos y ellas.

Con lo anterior, se identificó la ausencia de espacios que les permitieran a los niños y las niñas expresarse corporalmente y ser conscientes de su corporeidad, estructurando de este modo el planteamiento del problema a partir de una mirada crítica y reflexiva frente a sus necesidades corporales para un desarrollo integral; planteando así un cuestionamiento desde el cual se pudiera desarrollar un ejercicio investigativo y propuesta pedagógica que le apostara al reconocimiento y fortalecimiento de sus capacidades corporales y expresivas. En este sentido, fue necesario trazar un recorrido a través de objetivos generales y específicos que permitieran organizar y visualizar el alcance que se esperaba de dicha propuesta.

Por lo tanto, se realizó un proceso de indagación, reflejado en el marco teórico, a través de la búsqueda y abordaje de diversos antecedentes, investigaciones, referentes teóricos y conceptuales que posibilitaran el análisis con respecto al reconocimiento del cuerpo, el movimiento y la expresión corporal de los niños y las niñas desde cuatro miradas que dan cuenta de la importancia de percibirlos de forma holística e identificar cómo es posible enriquecer su desarrollo corporal.

Por consiguiente, se decide realizar la propuesta pedagógica mediante un enfoque socio-constructivista y relacional, puesto que este brinda libertad y autonomía a los niños y las niñas de ser protagonistas en la exploración y construcción de nuevas formas de expresarse corporalmente. Además, de llevar a cabo las experiencias a través de la estrategia pedagógica de

Taller Educativo, debido a que esta propone una organización que les permite a ellos y ellas desarrollar una relación entre lo teórico y lo práctico.

Seguido de esto, se podrá ubicar la organización por fases mediante las cuales se construyeron las proyecciones de la secuencia de talleres que conforman la propuesta pedagógica, que al ser implementados, con el fin de sistematizar y analizar la información, avances, cuestionamientos y reflexiones obtenidas a lo largo de los mismos, se realizaron registros de diarios de campo y documentaciones pedagógicas que dan cuenta, a través de las voces de los niños, las niñas y las maestras, de lo sucedido con el cuerpo en relación con los otros y el mundo que les rodea.

Finalmente, se desarrolló el análisis de los hallazgos de la propuesta pedagógica teniendo en cuenta seis categorías que permitieron profundizar en las interacciones que se dieron entre maestras, niños, niñas, objetos y espacios desde la expresión corporal. Por último, se encuentran las conclusiones que dan cuenta del alcance obtenido con el desarrollo del presente trabajo y las proyecciones de este.

CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL

Los seres humanos desde que nacemos, nos desarrollamos y desenvolvemos en un determinado contexto, dónde interactuamos y compartimos como sociedad, por ello, consideramos importante reconocer el contexto social y escolar de los niños y las niñas de grado primero del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, de modo que nos permita tener una mirada amplia respecto a las oportunidades que les brindan los espacios, lugares y dinámicas que influyen y se preocupan por el cuerpo, el movimiento y la expresión corporal. Lo anterior debido a que visibilizar este panorama nos permitirá tener un punto de partida desde el cual diseñar la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta las necesidades y realidades de ese contexto.

1.1. Contexto Social y Cultural del Entorno



*Fachada de la institución.
Bogotá. Colombia. Karen
Poveda, 2021.*

La I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa es un colegio de carácter público, ubicado en una zona residencial del barrio Ciudadela El Porvenir, en la localidad séptima de Bogotá (Bosa), con dirección Calle 52A sur ·N 97 C-35; a sus alrededores se encuentran el Colegio Germán Arciniegas I.E.D., la Universidad Distrital Francisco José De Caldas Sede Bosa El Porvenir, el CDC El Porvenir (Centro de desarrollo comunitario S.D.I.S.) y dos centros comerciales (Trebolis y Micentro). Este barrio se encuentra ubicado al suroccidente de la ciudad, en donde se visibiliza que la condición socioeconómica de las personas que allí residen se posiciona principalmente en los estratos 1 y 2, y algunos pocos en el estrato 3, sus actividades laborales y económicas se centran en la prestación de servicios de mano de obra y el comercio informal.

Ahora bien, cuatro de las principales problemáticas sociales del barrio son la violencia intrafamiliar, la migración, el desempleo y la delincuencia. La primera, es muy común en los hogares del barrio El Porvenir, debido a que esta se presenta mayormente en zonas que tienen un alto grado de pobreza, este factor los lleva a una educación casi nula, teniendo menos posibilidades de adquirir aprendizajes para la resolución de conflictos, por lo cual acuden a la agresividad como primera forma de respuesta ante situaciones de tensión, en las que están inmersos constantemente por las diversas preocupaciones que acarrea la inestabilidad

económica; generándose así un ambiente familiar disfuncional que no es sano para los diferentes desarrollos de los niños y las niñas, llegando a ocasionar conflictos psicológicos y emocionales que los lleva a actuaciones que replican la violencia vivida en su cotidianidad.

Estos actos hostiles perjudican a la infancia, no solo de forma física, sino psicológica y emocional; lo cual causa inseguridades que impiden que ellos se puedan relacionar y expresar libremente, dificultando la exploración y conocimiento de su propio cuerpo y obstaculizando la espontaneidad en su comunicación corporal con los otros. Así, las experiencias que involucran la corporalidad, las sienten ajenas a su ser a causa de la falta de confianza en sí mismos y de la prevención hacia formas de interacción que puedan llegar a ser agresivas o invasivas.

Otra de las problemáticas es la migración, la cual ha venido aumentando de forma considerable debido, principalmente, a los conflictos internos del vecino país (Venezuela); sin embargo, no hay que desconocer que hay personas originarias de otros lugares que se han refugiado en este territorio. Ello se ha convertido en una gran dificultad puesto que “las condiciones que acompañan el proceso migratorio se convierten en un escenario que expone a las personas a mayores riesgos para la salud e integridad, acrecentando su vulnerabilidad biosocial, psicológica, económica y cultural.” (Administración Distrital, 2020, p.24). Anexo a ello, el rechazo que muchos de los colombianos han demostrado por los migrantes, ha generado exclusión que llega incluso a la escuela, ocasionando afeción a la construcción de la identidad de los niños y las niñas.

Por otro lado, el desempleo se presenta a causa de las pocas oportunidades laborales ofrecidas por diferentes sectores, no solo de la localidad sino de la ciudad y el país en general, esto debido a que el crecimiento económico es mínimo en comparación con el aumento de los habitantes; situación que ha empeorado por la crisis financiera que se presentó por la pandemia Covid-19. En vista de ello, esta población, y en consecuencia de las distintas dificultades económicas, a las familias les es difícil vincular a los niños y las niñas a diferentes espacios en los que se promueva intencionalmente el movimiento y la expresión corporal; puesto que los recursos monetarios son limitados, teniendo que destinarlos únicamente al cubrimiento de las necesidades básicas.

En relación con lo anterior, por las necesidades que presenta la comunidad, aunque también por otros factores sociales, se hace evidente el incremento de los niveles de inseguridad y delincuencia haciéndose bastante visibles en la cotidianidad del entorno y sus alrededores; limitando así las posibilidades de movimiento en la infancia, pues las familias temen que sus niños y niñas salgan libremente al preocuparse por la integridad de ellos y ellas. Además, sus parques y espacios recreativos son utilizados con un fin diferente al propuesto por la comunidad, usándolos para el microtráfico y el consumo de sustancias psicoactivas e imposibilitando el acceso a estas áreas de forma segura, no solo por las actuaciones de las personas involucradas en estas actividades, sino por el mínimo control y presencia de las autoridades.

Pese a lo ya expuesto, la alcaldía local se ha esforzado por generar propuestas, ofertas y oportunidades culturales que brindan a la comunidad la posibilidad de enriquecer el capital cultural de forma gratuita en el barrio porvenir, y aunque los cupos son limitados y no cubren a toda la población, estos espacios son la opción a la que acceden algunas familias que ven las propuestas artísticas como un aporte significativo para sus niños y niñas; así, algunas de las infancias pertenecientes a esta población tienen acceso al movimiento y la expresión corporal como posibilitadores de aprendizaje, libertad y disfrute.

Las anteriores propuestas se pueden visibilizar en diferentes espacios como lo son: los parques como una oferta lúdica en los espacios públicos a la que pueden acceder todos los niños y las niñas, realizando un aprovechamiento de los elementos allí dispuestos para su recreación; además, el IDRDR propicia talleres corporales (como zumba, rumba, aeróbicos, entre otros) en zonas verdes y centros comerciales, permitiendo a la ciudadanía de todas las edades ser parte de estas actividades, en donde se percibe una alta participación de la infancia.



Parque Metropolitano El Porvenir. Bogotá. Colombia. Karen Poveda, 2021.

La principal institución que propicia escenarios para el desenvolvimiento ciudadano de los residentes de este barrio es el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) El Porvenir de la Secretaría Distrital de Integración Social (S.D.I.S.), pues allí se ofrece el sistema distrital de cuidado, acompañamiento legal, cursos de emprendimiento y otros en articulación con el Sena, espacios para el aprovechamiento del tiempo libre (fútbol, natación, talleres de costura y artísticos, etc.), nutrición y apoyo complementario, entre otros; que contribuyen a la articulación comunitaria, generando redes de apoyo que permiten unificar las prácticas sociales, en busca de un espacio más de socialización para los niños y las niñas en el que se apropien de su cultura.



*Centro de Desarrollo Comunitario El Porvenir. Bogotá.
Colombia. Karen Poveda, 2021.*

1.2. Contexto General de la Institución

- Historia y Trayectoria de la Institución

La I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa inicia su atención como una escuela de primaria rural de la parcela El Porvenir, por ser difícil el acceso a esta, empezaron a realizar cambios estructurales para pasar a ser la sede C del colegio Porvenir; por el aumento de la cobertura escolar, se ven en la necesidad de disponer aulas prefabricadas en el lote de la ciudadela El Porvenir, pero al no contar con condiciones de calidad para la atención a los estudiantes, se hizo indispensable generar una propuesta que permitiera la aprobación y construcción de la infraestructura de un megacolegio que haría parte de la Urbanización Ciudadela El Porvenir. De esta forma, en el año 2008 se concede la licencia de funcionamiento al Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, inaugurándose en diciembre de ese año su primera etapa y se proyecta una segunda que es entregada en noviembre del 2010. En el 2014 se integra la atención a la primera infancia, para lo cual, se inicia la construcción de un espacio adaptado a esta población, que es entregado en el 2015. Actualmente, esta institución cuenta con dos jornadas escolares: mañana y

tarde, ofrece sus servicios educativos a la primera infancia, básica primaria, básica secundaria y media, y atiende aproximadamente a 6.989 estudiantes que se encuentran en un rango de edad de los 3 a los 22 años.

- Fundamentación Pedagógica

Según el Manual de Convivencia de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (2020-2021), el Plan Educativo Institucional (PEI) se estructura de la siguiente forma:

- Misión: El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, es una institución de carácter oficial ubicada en la localidad séptima de la ciudad de Bogotá; que ofrece los niveles de formación del preescolar, básica y media con énfasis en TIC, propendiendo por la formación integral, inclusiva y transformadora de la problemática social, económica, política y ambiental que contribuye al plan de desarrollo de la educación.
- Visión: El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, al 2025 será reconocida como una institución comprometida con la formación integral de la comunidad, orientando sus esfuerzos hacia el crecimiento personal de los estudiantes, con un alto sentido humanista y competente en el adecuado uso e innovación de las tecnologías; que permita afrontar los retos y compromisos en la sociedad actual.
- Principios: Los principios que caracterizan la acción educativa de la Ciudadela Educativa de Bosa están sustentados en los derechos humanos, estos son: Principio de la Vida, Principio Ambiental, Principio Afectivo, Principio Ético y Valorativo, Principio de Identidad y Desarrollo Personal y Principio de Autonomía.
- Valores: Los principios que caracterizan nuestro que hacer, se fortalecen con la práctica de valores institucionales que buscan la formación de personas integrales, que reflexionan, se concientizan y aportan en el mejoramiento de su calidad de vida. Estos valores institucionales son: respeto, responsabilidad, cooperación, equidad, tolerancia, solidaridad, honestidad, fidelidad y lealtad.
- Política de calidad: Define la calidad como parte fundamental de la filosofía y estrategias de su proyecto educativo, comprometiéndose a brindar servicios de excelencia con el fin de satisfacer las expectativas de la comunidad, propiciando una formación integral que apunte a la excelencia académica, humana y social.

- Objetivo general: Formar de maneras integrales a los Niños, Niñas y adolescentes, desde el ciclo inicial hasta la educación media como seres trascendentes y transformadores de su contexto social.
- Enfoque pedagógico: La institución ofrece sus servicios educativos desde un enfoque constructivista, el cual, según el P.E.I. del colegio, busca que se presenten nuevas alternativas para transformar la educación, con el fin de que exista un aprendizaje significativo que se construye, siendo los sujetos activos en su proceso de aprendizaje. Este enfoque pretende que las actividades partan de los intereses y saberes previos, el contexto y el ambiente donde se encuentran los niños y las niñas, para generar una exploración, análisis y reflexión, y fortalecer el pensamiento crítico y creativo.
- Modelo pedagógico: Propuesta educativa donde el eje central son los esfuerzos de los estudiantes por construir la comprensión. Busca que los sujetos comprendan lo que se les enseña por medio de metodologías que faciliten la capacidad de desempeño frente al conocimiento, siendo este flexible; es decir, permitiéndole extrapolar, justificar, reflexionar, cuestionar y analizar críticamente, y que lo que comprenda le sirva para resolver las diferentes situaciones de la vida cotidiana desde las distintas disciplinas.

- Caracterización de la Propuesta Pedagógica

En el PEI (2012) se propone un plan de trabajo para el ciclo I en donde la educación, el aprendizaje y la enseñanza se proporcionan a través de la exploración y la estimulación de los niños y las niñas de 5 a 8 años de edad, debido a que mediante diversos ambientes consiguen comparar, analizar, categorizar y establecer relaciones que den cuenta de los gustos e intereses de ellos y ellas; centrándose en la infancia y la construcción de los sujetos. Así, en este documento los niños y las niñas son concebidos como seres sociales activos que están en constante desarrollo y evolución de su identidad biológica, psíquica, social y cultural, permitiéndoles un desarrollo pleno en la estructuración de su personalidad, inteligencia y su comportamiento social y apropiándose de la ética ciudadana al reconocerse como un ser único con derechos y deberes.

Durante este ciclo, los niños y las niñas deben alcanzar ciertas competencias que abarcan todas las áreas en las que se desarrollan, sin embargo, por los fines de nuestro trabajo, nos centraremos en las que comprenden el movimiento y la expresión corporal, las cuales son:

- Reconocerse a sí mismo a partir de su corporeidad y su entorno como un ser que interactúa con los otros desde una posición particular planteando y resolviendo inquietudes y las manifiesta con diferentes formas de expresión. (p.180)
- Utiliza con conciencia las capacidades expresivas de su cuerpo y promueve actitudes de autocuidado personal con sus pares y con el entorno. (p.181)

En la misma línea, los maestros se caracterizan por ser personas profesionales que resaltan por su liderazgo y trabajo en equipo; además, están en constante innovación y actualización de los cambios de los procesos educativos y son responsables en las diferentes tareas que desempeñan. Son los facilitadores y posibilitadores del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, propendiendo por un desarrollo integral desde el ofrecimiento de los medios necesarios para ello.

En concordancia con lo anterior, el aprendizaje es concebido como “un proceso autónomo, continuo e integral que permite el avance y desarrollo cognoscitivo, socio-cultural, espiritual y personal, formando individuos con conocimiento de sí mismos y de su entorno, con valores, actitudes y aptitudes para desenvolverse en diferentes contextos” (PEI, 2012, p.326), dando la oportunidad a los estudiantes de solucionar diferentes problemas de las situaciones que se presentan en su cotidianidad. Ligado a este, se define la enseñanza como el proceso basado en el cuestionamiento, la indagación, el averiguar y generar búsquedas que posibiliten la producción de nuevos conocimientos y el acercamiento a diferentes saberes. Para la institución, estos dos aspectos hacen parte de un proceso bilateral, enseñanza-aprendizaje, en el que tanto maestros como estudiantes aportan al fortalecimiento y evolución de los distintos desarrollos.

- Planta Física

La I.E.D colegio Ciudadela Educativa de Bosa es un megacolegio por lo que su infraestructura cuenta con una división por bloques, los de primaria y bachillerato están constituidos por dos columnas laterales de tres pisos en las que se encuentran ubicadas las aulas de clase, aulas especializadas y oficinas de dirección, manteniendo en el centro del primer piso un pasillo amplio y en los superiores barandales con vista hacia abajo, la única forma de acceso a estos es a través de las escaleras; cada uno de los bloques cuenta con un patio de descanso y zona verde a uno de sus lados, frente al bloque de primaria está el parqueadero de bicicletas, y el

tercer bloque consta de dos pisos en los que se sitúan la enfermería, cafetería, auditorio, comedor y biblioteca. Además, tiene casitas ubicadas a cada uno de los extremos de la institución en las que se encuentran los salones de prejardín, jardín y transición, acompañados de parques infantiles; detrás de una de estas casitas está el estacionamiento de automóviles y la cancha de fútbol del colegio.

De acuerdo con lo anterior, es posible trabajar el movimiento y la expresión corporal con los niños y las niñas en lugares como los patios, la cancha y las zonas verdes puesto que son espacios que el colegio dispone para llevar a cabo actividades como las clases de educación física, el descanso, muestras culturales y artísticas, que en esencia permiten el movimiento y que resultan ser menos riesgosos para los niños y las niñas por la amplitud del mismo. Por otro lado, la institución cuenta con algunos recursos como lo son aquellos que se encuentran en el almacén de las maestras de educación física (balones de baloncesto y tenis, cuerdas, juegos de mesa, aros, mallas, conos, entre otros) y los que se disponen especialmente para los niños y niñas de primera infancia (colchonetas, aros, pelotas, entre otros).

1.3. Caracterización de los Actores Educativos

- Los Niños y las Niñas de grado primero

Desde nuestro ejercicio de práctica podemos decir que los niños y las niñas de grado primero de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, que comprenden las edades de 6 a 7 años, han evolucionado en el desarrollo de sus dimensiones de la siguiente forma:

- **Dimensión personal-social:** Por naturaleza los niños y las niñas, y la humanidad en general, son seres sociales que avanzan en las relaciones con los otros y con el mundo en la medida en la que tengan experiencias a través de las que se construyan vínculos afectivos que lleven a forjar las bases de la identidad, la concepción de sí mismos y del mundo que les rodea;

Así, las interacciones sociales se transforman, amplían y complejizan porque las niñas y los niños pueden establecer relaciones entre las experiencias que viven y las rutinas que se les plantean, con los tonos de voz, las expresiones corporales, los acentos y las diversas formas de aprobación y desaprobación que emplean los adultos con los que

se relacionan, aprendiendo de esta manera qué es posible hacer y qué no, además de incorporar los comportamientos socialmente aceptados en su comunidad y entorno social. (Bejarano, et al., 2020, p.34)

Debido a lo anterior, los niños y las niñas de grado primero, entre pares tienen relaciones afectuosas en las que se apoyan el uno al otro no solo de forma emocional sino en el desarrollo de diferentes actividades, quien tiene más capacidades, ayuda al que no para que también las alcance (se ve en funcionamiento la ZDP); son sinceros el uno con el otro y cuando no les gusta algo, lo manifiestan. Además, cuando se relacionan con los maestros, se evidencia un fuerte vínculo afectivo que se basa en la confianza y la seguridad gracias a la atención, escucha e importancia que brindan los profesores a ellos y ellas.

- **Dimensión corporal:** En estas edades, han adquirido cierto grado de control sobre su cuerpo que les permite explorar y jugar desde variadas posibilidades en las que experimentan goce, placer y disfrute a partir de la conciencia de los movimientos segmentados que pueden llegar a realizar; anexo a ello, tienen un dominio superior de la coordinación por la percepción que ha ido aumentando en su desarrollo, adquiriendo mayor detalle de su cuerpo y el de los otros, haciendo posible que organicen de forma más autónoma su cuerpo en relación con el entorno.

El cambio de mentalidad se encuentra en pasar de propiciar el manejo corporal únicamente desde su componente físico, como hacer movimientos únicos o realizar una técnica determinada como una coreografía en la que todos dancen para el mismo lado o de la misma manera, a lograr controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas (Águila y López, 2019, citado en Bejarano, et al., 2020, p.45)

Ahora bien, si nos detenemos a ver la disposición que ellos y ellas tienen frente a las propuestas que apuntan hacia el desarrollo corporal, esta tiende más hacia la pena y/o el temor a expresarse libremente, no han hallado gusto o disfrute total en las experiencias

ofrecidas por los maestros puesto que en medio del cumplimiento de ciertos estándares han limitado la expresión espontánea; pese a ello, los niños y las niñas hacen un gran esfuerzo por conectarse con la vivencia corporal que puedan obtener de los diferentes espacios escolares, aumentando esa conexión cuando sienten apoyo por parte de los maestros, pues este último brinda seguridad y confianza para aceptar los retos y desafíos que implica el conquistar el movimiento, favoreciendo también las adaptaciones a las que se tienen que enfrentar a lo largo de la vida cotidiana.

- **Dimensión comunicativa:** Los niños y las niñas han pasado por procesos en los que han construido sentido y significado del mundo que les rodea a través de actos comunicativos orales y escritos; sin embargo, en este grado, por las exigencias escolares, institucionales y sociales, cobra gran importancia (al punto en que las acciones pedagógicas se centran principalmente en ello) la evolución escritural en términos de introducción a la forma, el estilo y la correcta utilización de reglas ortográficas. De esta manera, aunque ha sido un proceso arduo debido a que se les ha dificultado, según la Alcaldía Mayor, et al. (2013):

Es en la Educación Básica donde, además de continuar el trabajo en torno al sentido y significado de la escritura, la preocupación está dirigida a la adquisición convencional del código escrito, la incorporación progresiva de convenciones ortográficas y signos de puntuación. El dominio progresivo de estos elementos implica un proceso de aprendizaje consciente y una planeación premeditada. Estos problemas de orden ortográfico o las formas convencionales complejas de lenguaje escrito, serán comprendidos por los niños y niñas de manera paulatina. (p.113)

Anexo a ello, respecto a la comunicación verbal, los niños y las niñas en su mayoría, son participativos y activos en el desenlace de las sesiones, haciendo que estas se desarrollen de forma dinámica, llevándolos a construir aprendizajes mucho más significativos, puesto que los adquieren desde la interacción continua con los conocimientos, los saberes, sus pares y sus maestros.

- **Dimensión artística:** Los niños y las niñas viven la experiencia artística en los espacios que se les proporciona, y los creados por ellos mismos, desde la gran capacidad simbólica

que tienen en estas edades, y la imaginación que los lleva a nuevas construcciones. Aunque en muchas ocasiones se les dificulta la creación espontánea, no se conforman con elaboraciones simples, sino que intentan conectarse de forma profunda con las vivencias; “esto supone el desarrollo de la sensibilidad suficiente para tener una conciencia activa con respecto al entorno cotidiano, mediante el empleo de acciones creadoras y expresivas que desarrollen dicha sensibilidad” (Bejarano, et al., 2020, p.49).

Pese a que ellos y ellas son susceptibles a estas experiencias, les es difícil manifestar libremente sus pensamientos y sentimientos, generando frustraciones que en repetidas ocasiones impiden la apropiación del sentir intenso del ser a causa de las diferentes limitaciones que imponen las lógicas intelectuales en las que se mecaniza la expresión.

- **Dimensión cognitiva:** Los niños y las niñas logran establecer relaciones entre lo que saben y lo que se les presenta, debido a que se mantienen abiertos al aprendizaje que les permite generar comprensiones y análisis críticos; conservan una buena organización en el tiempo y el espacio en el que llevan a cabo diferentes actividades, consiguiendo crear un ambiente armonioso, permitiéndose a sí mismos explorar sus habilidades e intereses y contribuyendo a su sensibilidad motriz, visual y auditiva.

Por lo tanto, la construcción de conocimiento se convierte en un proceso interno y externo donde los niños y las niñas usan todas sus habilidades y representaciones para interactuar con y en su medio, dotando de sentido y significado las experiencias que configuran su realidad. (Alcaldía Mayor, et al., 2013, p.159)

De esta forma, cuando ellos y ellas se relacionan con el mundo que les rodea, organizan su pensamiento, estableciendo esquemas mentales que les permite una comprensión más completa de su realidad desde las diferentes representaciones que construyen.

- Maestras y Maestros Titulares

El grupo de maestras que desarrollan su ejercicio profesional con los grados de primero son licenciadas en diferentes campos como artes, psicopedagogía, educación básica, entre otras, algunas tienen títulos de maestría y especialización, y otras se encuentran en el proceso de obtención de estos últimos. La organización de la planta profesoral en este grado está

conformada por siete maestras titulares, cada una encargada de un curso; de ese mismo grupo de profesoras una de ellas se hace cargo de ser la representante del nivel, siendo quien tiene la voz y el voto del equipo de maestras, para dar cuenta de todos los procesos que se llevan a cabo en cada curso. Aunque los maestros del ciclo I realizan una rotación anualmente, entre todos construyen una red de apoyo a través de la cual se organizan respecto a la planeación pedagógica para guiar y garantizar en los niños y las niñas procesos afines.

En las relaciones entre maestros, estos son colaboradores entre sí, y pese a que, como en muchas de las relaciones laborales, falte fortalecer el trabajo en equipo, se apoyan no solo en los asuntos institucionales sino también en los personales; así, se evidencia la fraternidad y el respeto, siendo aspectos importantes para una buena y sana convivencia. En las relaciones de los jefes de nivel y los maestros, los primeros son líderes que están al pendiente de los conocimientos de los segundos y cómo los aplican en el aula, brindando herramientas necesarias para que se haga de la mejor manera e impulsando una coexistencia empática de toda la comunidad educativa.

Las maestras al relacionarse con los niños y las niñas, respecto a lo académico, son estrictas, pero así mismo, flexibles frente a la comprensión de que cada uno y cada una tienen un ritmo diferente y distintos desarrollos; y con relación a los vínculos afectivos que construyen con ellos y ellas, acuden como medio principal al diálogo. Además, muchas de ellas se muestran como sujetos de liderazgo, a través de sus acciones dan ejemplo y brindan un ambiente neutro para el desarrollo de todas las actividades del día; en su actuar diario, muestran que han logrado generar una comunicación asertiva con los niños, las niñas y la comunidad en general, que les da la posibilidad de conocer más a fondo las necesidades del grado. No obstante, tienden a acudir a los actos autoritarios de obediencia, como lo son exigir completa quietud y silencio, los gritos y/o los castigos (privarlos del descanso).

En cuanto a las estrategias del trabajo pedagógico utilizadas en el ciclo I, acuden principalmente a las guías, las secuencias, los libros de textos y el trabajo grupal como medio para ampliar, fortalecer y construir nuevos conocimientos; según el PEI, los maestros ven a los estudiantes como actores de su proceso de aprendizaje, pero en la realidad de la cotidianidad, es

el primero quien da las explicaciones y después propone ejercicios de refuerzo para que los niños y las niñas afiancen las temáticas vistas en clase.

- Las Familias

Las familias del grado primero están constituidas de formas diversas, una gran parte están conformadas por mamá, papá y hermanos (familias biparentales); sin embargo, también se pueden ver que la mayoría de veces la mamá es la cabeza de familia (familias monoparentales) que sule todas las necesidades y quien representa a sus hijos. Por esta situación de total responsabilidad del cuidado de los niños y las niñas, se ve en la obligación de dejarlos al cuidado de terceros para poder trabajar y llevar un sustento a su hogar, dificultando muchas veces la relación entre madre e hijos. En otros casos, se unen a la convivencia familiar tíos, abuelos (familias extensas) y padrastros o madrastras (familias reconstruidas o compuestas).

Los núcleos familiares están inmersos en diferentes condiciones económicas, sociales y culturales dado a que los niveles educativos alcanzados por los padres de familia son distintos, en su mayoría completaron la primaria, algunos la secundaria y unos pocos tienen un título universitario; se desempeñan laboralmente como empleados, vendedores ambulantes, trabajadores independientes, constructores, amas de casa y un porcentaje mínimo en trabajos formales y estables. Esto los lleva a condiciones económicas no muy favorables para el sostenimiento de cada hogar, viviendo del diario y haciendo compleja la inversión en otros aspectos que no sean las necesidades básicas. No obstante, las familias, los niños y las niñas tienen relaciones estrechas en las que se evidencia, la mayoría de veces, el amor, el acompañamiento y el compromiso.

Por último, los padres y maestros, y en general la institución, se relacionan de forma cordial con una constante comunicación respecto al proceso de cada niño y niña, no solo de manera verbal sino acudiendo a otros medios como correos y WhatsApp. Trabajan conjuntamente para potenciar los desarrollos de los estudiantes, puesto que los padres muestran interés en el proceso y los maestros tienen en cuenta las observaciones que ellos hacen al respecto.

1.4. Rutinas escolares

La jornada escolar de los niños y las niñas de grado primero dentro de la I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa, transcurre en un periodo de 5 horas por día. Empieza al ingresar al colegio a las 6:15 am, inmediatamente se dirigen al salón que tienen asignado, generalmente las maestras inician la rutina cantando una canción o haciendo una oración o tipo de plegaria para iniciar el día.

Posteriormente tienen un bloque de espacios académicos de aproximadamente 40 minutos, posteriormente se dirigen al comedor de 7:40am a 8:10am para tomar el respectivo desayuno, luego regresan a sus respectivos salones y las maestras les permiten ir al baño por turnos. Después, llevan a cabo su tercera clase, y, posteriormente salen al descanso de 30 minutos, de 9:15am a 9:45am en el que toman onces y “*juegan*” en el patio escolar, haciendo la claridad de que el tipo de juegos permitidos se enmarcan en un “descanso pasivo”, pues solo se les permite a los niños y niñas de primero, llevar a cabo juegos de palmas, juegos simbólicos, juegos que no impliquen demasiado movimiento o turbulencia, y se les solicita que preferiblemente permanezcan sentados o en diálogo con sus pares. Se percibe en estos espacios de juego, una supervisión por parte de las maestras, en donde las acciones de juego de competencia o retos en los que implique turbulencia o efusividad corporal, son restringidas por considerarlos conductas inadecuadas, bruscas y que pueden desencadenar algún tipo de accidente o incidente que comprometa la integridad de los niños.

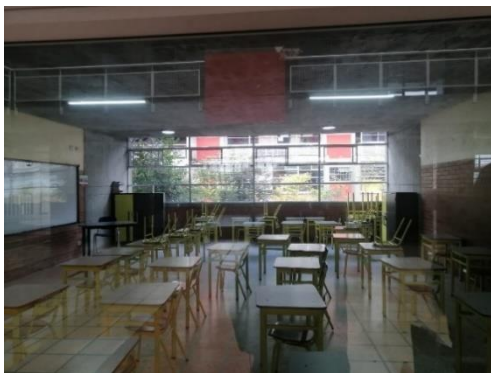
Al regresar del receso, toman dos clases más, y a las 11:10am recogen sus útiles escolares, preparan la maleta y se dirigen en filas hacia el patio en donde se ubican y esperan en el lugar que tienen asignado a que algunos de sus familiares o cuidadores los busquen a partir de las 11:15am, dando así por terminada su jornada.

Ahora bien, si nos detenemos a observar la forma en que está organizado el horario escolar de los niños y las niñas de grado primero, es evidente que la distribución del tiempo para cada materia tiene diferentes prioridades, pues se otorga mayor cantidad de dedicación a las asignaturas que favorecen el desarrollo de la dimensión cognitiva y comunicativa, en donde se estructura de la siguiente manera por semana: entre ciencias sociales y ciencias naturales seis (6) clases, matemáticas cinco (5) clases y español cinco (5) clases; y se concede menor cantidad de

tiempo a las asignaturas que fomentan el desarrollo de la dimensión corporal, como lo son: educación física dos (2) clases y música una (1) clase por semana.

De acuerdo con ello, es fundamental reconocer que la organización de la dedicación de tiempo por cada una de las áreas se establece la institución en el PEI siguiendo las orientaciones de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 y la Ley 1014 de 2006, las cuales plantean la intensificación horaria en las áreas fundamentales u obligatorias; promoviendo que los niños y las niñas dediquen una mayor cantidad de tiempo al estudio de estas en donde su capacidad intelectual es la protagonista debido a que se considera que son de mayor importancia para la vida escolar de ellos y ellas, y menor cantidad a las que promueven intencionalmente la dimensión corporal o que impliquen otro tipo de lenguajes estético y expresivos, denominándolas como espacios de formación optativos.

En consecuencia, durante el día y la semana, los niños y niñas permanecen la mayor parte del tiempo sentados, desarrollando las actividades propuestas con mayor presencia la resolución de guías, dictados o copias directas del tablero, trabajos principalmente individualizados y en sus respectivos puestos asignados.



*Salón de clases de grado primero.
Bogotá. Colombia. Karen Silva, 2022.*

La institución y su infraestructura permite que los niños y las niñas tengan la oportunidad de habitar diferentes espacios para llevar a cabo actividades específicas según el requerimiento de cada una de las asignaturas que hacen parte de su organización curricular, estos se encuentran distribuidos de tal forma que todos y todas tengan acceso, sin embargo, el uso de estos espacios se da únicamente cuando los maestros y maestras lo indican y acompañan.

En el grado primero, el lugar en el que pasan la mayor cantidad de tiempo es el salón de clases asignado para cada curso al inicio del año escolar, este está provisionado con sillas y mesas de tamaños adecuados para las edades de los niños, las niñas y los maestros o maestras, con un tablero acrílico en el que estos últimos escriben las explicaciones necesarias para cada

tema, un armario o bodega en los que se guardan todos los materiales necesarios para el desarrollo de las clases, y, algunos, con un televisor para proyectar apoyos audiovisuales.

Este es un espacio en el que las interacciones en la enseñanza, se privilegia una forma de trabajo magistral y expositivo, siendo el docente quien ocupa la mayor parte del uso de la palabra y en donde se percibe un lugar pasivo de los niños y niñas en estas dinámicas de aprendizaje.

En cuanto a las aulas especializadas, para el bloque de primaria, están dispuestas la sala de informática y la de música. La primera está equipada con computadores de mesa ubicados sobre escritorios extensos, a los que les corresponde dos sillas por cada uno, una silla y mesa para la maestra y un tablero. Esos equipos son utilizados principalmente para el reconocimiento de herramientas básicas (explorador de archivos, navegador web, entre otros) y la búsqueda y transcripción de información, por lo que también es un aula en la que se propende el modelo sobre la instrucción debido a los cuidados, requerimientos y regulación que la misma exige; no obstante, lo que la docente permite consultar no está vinculado a los temas de interés de los niños y las niñas, por lo que para ellos y ellas pierde parte del sentido e importancia el uso formativo de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana.



Sala de informática de primaria. Bogotá. Colombia. Karen Silva, 2022.



Sala de música de primaria. Bogotá. Colombia. Karen Poveda, 2022.

La segunda, está dotada solo con dos instrumentos musicales, una organeta y una guitarra, y los niños y las niñas cuando tienen esta clase llevan su propia flauta, además, cuenta con un tablero en el que hay plasmados algunos pentagramas en los que el maestro escribe las secuencias musicales a seguir, sillas para los niños y las niñas, algunas mesas que no se usan y casilleros a disposición del docente.

Esta aula generalmente está ambientada con diferentes canciones que los niños y las niñas escuchan para luego relacionarlas con las notas musicales escritas en el tablero e interpretarlas con su flauta o con su cuerpo (no de forma libre, sino siguiendo las acciones que la canción indica). De esta forma, se percibe que la educación musical, esta principalmente orientada en una prevalencia técnica, que prioriza la identificación y memorización de los

nombres de las notas musicales, de los tiempos que le corresponden a cada una; y con pocas o limitadas acciones que promuevan la formación musical como lenguaje de expresión y comunicación.

Por último, el espacio al aire libre disponible para los niños y las niñas de grado primero (y de primaria en general) es el patio escolar, el cual cuenta con una zona verde, tres canchas de baloncesto, una bodega donde se guardan balones, colchonetas, aros ula ula, entre otros materiales deportivos, y una caseta de venta de alimentos; en estas se desarrolla la clase de educación física y toman el descanso.

En la primera se hacen uso de los materiales mencionados de una forma direccionada e instruccional por parte de las docentes, puesto que se busca contener y controlar el desorden y uso del espacio al aire libre, pues la amplitud del mismo requiere que se limite con el fin de garantizar la seguridad de todos y todas; las actividades y ejercicios que plantean en su mayoría solo buscan el fortalecimiento del desarrollo motor de los niños y las niñas enfocado hacia la coordinación viso-pédica y viso-manual, pues estas resultan de vital importancia para su desarrollo corporal. Y aunque en esta clase, más que en las otras, es posible que ellos y ellas interactúen desde el movimiento, este es restringido y limitado, pues no se les permiten mayores espacios para la exploración libre de sus posibilidades motrices.



Canchas del patio de recreo de primaria. Bogotá. Colombia. Karen Silva, 2022.



Zona verde de primaria. Bogotá. Colombia. Karen Silva, 2022.

Así mismo, el descanso está constantemente vigilado por los maestros y maestras, quienes utilizan ese tiempo para transmitir reglas de comportamiento (como no correr, no gritar, no agredir, entre otras) con el fin de garantizar el bienestar de los niños y las niñas al evitar accidentes, regulando acciones que tienden a ser bruscas o imprevistas, lo que claramente genera limitaciones en los juegos de los niños y las niñas.

1.5. El Cuerpo y el Movimiento en la Realidad Escolar

La I.E.D Ciudadela Educativa de Bosa, cuenta con algunos espacios y momentos de la organización horaria, puntualmente del grado primero, que podrían optimizarse para favorecer de forma significativa el desarrollo corporal de los niños y las niñas, no obstante, en la cotidianidad escolar se les da un uso direccionando o se restringen para estas edades, lo cual dificulta que le den sentido a la importancia del cuerpo y el movimiento, obstaculizando la exploración que aquellos permitirían sobre sí mismos, los otros y el entorno que les rodea.

Así, el espacio y los momentos que se presentan como una oportunidad para la promoción del trabajo corporal en la infancia, es el patio de recreo, tanto en la clase de educación física, como en el tiempo de descanso; la primera, podría retar la corporalidad de los niños y las niñas constantemente desde la exploración y experimentación de sus posibilidades corporales, reconociendo y fortaleciendo sus capacidades, si las actividades que allí se propusieran tuvieran una visión más amplia en la que junto a ellos y ellas se construyera la comprensión de que el cuerpo no solo necesita de deportes, sino de la adopción de hábitos alimenticios, de cuidados higiénicos, incluso de bienestar mental al estar cuerpo y mente conectados. Sin embargo, la clase solo se centra en la memorización de las normas de algunos juegos reglados o en la ejecución de ejercicios repetitivos que solo apuntan a uno de los tantos desarrollos que abarca la dimensión corporal (coordinación motora), por lo que el movimiento se limita a lo que el adulto propone, imposibilitando la experimentación de la libertad en las relaciones cuerpo a cuerpo.

Así mismo, el descanso se pensaría que es un momento de mucha más libertad y espontaneidad corporal en comparación con los espacios de clase de su rutina escolar, incluso a pesar de que se da bajo la mirada vigilante de los maestros con la que imponen orden a través de avisos previos en los que se les advierte a los niños y las niñas que el incumplimiento de las normas que los adultos establecen implica algún tipo de castigo o sanción; sin embargo, en la institución ni siquiera este tiempo está exento de las pautas por las que están regidas las clases dentro del aula, por lo que en lugar de presentarse como una oportunidad para la experimentación de correr, saltar, rodar, sentir la caída libre, entre otros, los maestros y directivos lo moldearon como una extensión más de las clases en el que a través de un nombre que no sonara tan agresivo, el cual es “descanso pasivo”, silencian el cuerpo y los mantienen

sentados hablando o llevando a cabo juegos que no impliquen la amplitud del movimiento, y con el que dan a entender a los niños y las niñas que deben mantener determinada conducta en todo momento, esto con el pretexto de evitar riesgos.

En relación a la identificación de algunas percepciones que tienen algunas maestras respecto al cuerpo de los niños y niñas, esta mayormente relacionada con una noción de considerar que su cuerpo permanece en un permanente desfogue de energía descontrolado, el cual es necesario regular con medidas de vigilancia y llamado permanente a estar quietos, para acatar las normas de comportamiento que se han establecido en el centro educativo. También se percibe la noción, de relacionar la quietud con una mejor atención y disposición en el aprendizaje, por tanto, el movimiento espontáneo y libre de los niños y niñas muchas veces se censura como manifestación de desorden, indisciplina o impedimento para la enseñanza del docente, disociando de esta manera la relación activa e independiente entre el movimiento, el cuerpo y la estructuración cognitiva. En este sentido, algunas maestras han expresado de manera contundente que es poco importante para sus objetivos de aprendizaje involucrar la dimensión corporal de los niños y las niñas en el desarrollo de su planeación pedagógica; no lo creen elemental, pues aseguran que tienen otros espacios fuera de la institución para ello.

También es importante identificar, que el movimiento libre y espontáneo se abre paso como actividad rectora constituyente del desarrollo de los niños y niñas, y es el patio escolar de recreo, el escenario y espacio en donde este es posible, aunque este expuesto a llamados permanentes de atención y cohibidos con algún tipo de amonestación verbal y/o escrita.

Así, se puede identificar una heteronomía de aprobación respecto al maestro, pues es quien determina los límites de acción desde su perspectiva de control, pero cuando los niños y niñas tienen la oportunidad de moverse libremente, y cuando sienten que la mirada observadora y vigilante de los adultos no está sobre ellos, tienden a ser agresivos e impulsivos, debido a que no se le han propiciado espacios en los que puedan progresivamente aprender a reconocer su cuerpo y establecer de manera consciente los límites con su propio cuerpo y el de sus pares, que conlleve a una mejor autorregulación de su impulsividad motriz y expresiva.

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la experiencia como maestras en formación y la observación reflexiva de las prácticas pedagógicas, hemos identificado que la educación inicial se caracteriza por llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo como guía principal los pilares de la educación (juego, arte, literatura y exploración del medio) propuestos en los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito y también por las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional; donde se logran evidenciar experiencias que involucran protagónicamente la dimensión corporal, siendo estas significativas en el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues a partir de las mismas, como afirma Bejarano, et al., (2020) “en la educación inicial las propuestas pedagógicas y curriculares ofrecen a las niñas y a los niños diversas experiencias que sirven como oportunidades para la acción y posibilitan interacciones con el mundo físico, natural y humano que potencian su desarrollo”(p.23); por medio de las cuales les es posible conocer y ser conscientes de su propia corporeidad.

Desde esta perspectiva del potenciamiento del desarrollo, a partir de la observación participativa e interacción pedagógica realizada a lo largo de dos semestres en el grado primero de la I.E.D. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, se visibiliza la priorización de los desarrollos cognitivos, restándole importancia a la dimensión corporal, dejando de lado el cuerpo y movimiento desde diferentes expresiones, y otorgándoles poco tiempo dentro de la organización del currículo. Esto, debido a que se considera que las matemáticas, la lengua, las ciencias sociales, entre otros, son los únicos campos de estudio que desarrollan habilidades cognitivas reales, forman a los estudiantes y les dan las bases para la vida en sociedad, y que a su vez estos contenidos se aprenden solo con dispositivos tales como las guías, el tablero, los dictados, las demostraciones, etc. En este sentido, pese a que distinguimos aquella tecnología escolar como relevante para la enseñanza y el aprendizaje, que atraviesa al cuerpo para centrarlo a la atención y comprensión de determinados contenidos, también se ha de reconocer que estos últimos pueden armonizar con la experiencia vivida en situaciones reales de contexto, transitando tanto la quietud como el movimiento.

Entonces, se deduce que en la educación primaria predomina la transmisión de contenidos, disminuyendo la relevancia de la expresión corporal, pues, al interior de la institución educativa se percibe el cuerpo como un elemento que debe ser sometido a la quietud y el orden. Aunque el colegio brinda espacios de movimiento como el recreo o la clase de educación física, estos no son libres ni espontáneos, sino que son condicionados por los maestros, quienes generan restricciones que limitan la corporalidad de los niños y las niñas, “es decir que se disciplina el cuerpo para obtener de él su mayor provecho, asunto éste que aleja a los niños de vivir otro tipo de experiencias en relación con su cuerpo” (Dueñas, 2018, p.18). Así, resulta de vital importancia replantearse el lugar del cuerpo en la escuela y el modo en que podrían realizarse conexiones de la expresión y el movimiento de este de manera transversal a los diferentes espacios académicos; si bien algunas áreas del conocimiento necesitan de disposiciones corporales para la enseñanza de ciertos contenidos o ejes temáticos, es fundamental que no se desconozca la posibilidad de dar espacio a otras formas de comunicación y distinguir las alternativas como posibilitadoras de transformación.

De esta forma, se desdibuja de la acción pedagógica el reconocimiento del cuerpo y el movimiento, desconociendo su importancia en el desarrollo integral y en la estructuración tanto de su desarrollo corporal, como en su desarrollo social, afectivo y estético. Esta manera de concebir la enseñanza, con disposiciones limitadas del cuerpo de la infancia, provoca que en la educación prime la formación de transmisión de contenidos abstractos, que se presentan de forma rigurosa, y, pese a que estos resultan valiosos a nivel temático, a menudo carecen de sensibilidad y expresividad, por lo cual estos pueden llegar cobrar poca relevancia para los niños y las niñas.

Así, los aspectos relacionados con la “imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (Nussbaum, 2010, p.20). Las formas de enseñanza que predominan en el aula son memorísticas y repetitivas, por lo cual, no tienen en cuenta las lecturas que los niños y las niñas logran realizar de su realidad; de esta manera, la exploración, investigación, debate y construcción con otros, que está directamente permeada de los saberes y percepción que ellos y ellas construyen a partir de sus emociones y sentires al respecto, no son tomados en cuenta.

En la misma línea, se identificaron obstáculos en la expresión corporal, pues los espacios dedicados a estas capacidades, en la institución educativa, son limitados porque se concibe como una acción de poca importancia y no como un proceso necesario para el desarrollo integral de la infancia; por lo cual, se ve latente la necesidad y conviene el generar una propuesta que esté situada en las realidades de los niños y las niñas, pero que, así mismo, les permita tener una mirada amplia, les muestre otras posibilidades más allá de lo que les rodea, y de esa forma reconozcan las manifestaciones estéticas y expresivas y el movimiento como ejes que potencian la dimensión corporal y son constitutivas del niño como sujeto integral.

Además, si bien no desconocemos el lugar y acontecimiento educativo, indiscutiblemente el espacio escolar sigue reproduciendo prácticas y modelos anclados en la educación primaria que nos han interpelado respecto a las maneras en que se verticalizan los procesos y relaciones de enseñanza y aprendizaje, puesto que están opacando las posibilidades de expresión corporal; lo que frecuentemente ha generado y genera dificultades en la conquista de una transición armónica en el paso de la educación inicial a la primaria. Así, partiendo de la lectura de otras propuestas similares a la que se plantea en el presente trabajo, se identifica la existencia de una ruptura en la transición de preescolar a primero, puesto que se pasa de una enseñanza centrada en los pilares de la educación inicial a una que antepone la primarización de los contenidos escolares que han prevalecido por años.

[...] en el paso de un nivel a otro, como lo es el de transición a primero de primaria, se pueden vivenciar diversos cambios como: horario, nuevas maestras, otras materias, diferentes cuadernos, nuevos libros, un itinerario durante su jornada escolar que es desigual al que tenían en el grado transición, cumplimiento de nuevas normas y nuevas responsabilidades, entre otros.

Para los niños, este periodo es muy importante ya que en él se presentan un sinnúmero de sentimientos, pensamientos e interrogantes, los cuales pueden originar como se mencionó inicialmente, experiencias positivas o negativas las cuales desencadenan, comportamientos y estímulos que bien pueden aportar a un adecuado desarrollo individual y colectivo o por el contrario, si no se manejan adecuadamente, pueden

generar ambientes negativos, promoviendo traumas, inseguridad y miedos (Barrera, et al., 2018, p.13).

De esta forma, en la educación inicial se concibe a los niños y las niñas como sujetos que necesitan de ambientes que brinden libertad para el movimiento y la interacción, convirtiéndose estas en acciones necesarias para el disfrute y placer, el reconocimiento de su yo corporal a través de las cuales se dan los mayores aprendizajes con sentido y significado, desde un proceso de enseñanza que está íntimamente relacionado a las vivencias diarias con su cuerpo; este último comprendido como el mediador de todas las experiencias, los retos y los desafíos que se enfrentan en los primeros años de vida. Ello se da en espacios que disponen y preparan cuidadosamente los maestros pensando en el momento de desarrollo en el que se encuentra determinado grupo de niños y niñas, en salas lúdicas, patios de juego con elementos como rodaderos, columpios y subibajas, gimnasios con colchonetas y objetos que promueven la experimentación de distintas sensaciones, entre otros.

Por otro lado, en la educación primaria, se ha identificado mediante las observaciones realizadas durante los diferentes momentos de la práctica, del ejercicio de interpretación y de los comentarios hechos por las maestras titulares en los diálogos establecidos con ellas, el prevalecimiento de una creencia al respecto de concebir al niño y la niña como adultos pequeños, que ya han crecido y tienen que interiorizar conocimientos útiles para su desarrollo académico. Por lo tanto, aun cuando reconocemos que cada espacio escolar exige unos rituales propios, que la cultura escolar demanda y establece ciertos marcos de acción en el que hay relaciones e interacciones dotadas de sentido desde la enseñabilidad y el lugar del saber del maestro, existen también otras maneras de concebir el espacio para favorecer la expresión y el reconocimiento del cuerpo.

En concordancia con lo anterior, los espacios que se brindan para el movimiento son reducidos y están más dirigidos a juegos predeportivos, es decir, canchas de baloncesto, fútbol y voleibol; que además no pueden utilizar libremente, puesto que se limita el tiempo y el préstamo de materiales para jugar; así mismo, cuando hay parques los maestros que cuidan el recreo imponen reglas que no permiten la completa exploración del cuerpo en ese espacio.

Esas alteraciones en la organización pedagógica generalmente no tienen un acompañamiento adecuado de padres, maestros e institución, debido a que en la mayoría de los casos se presenta un desconocimiento de las formas más asertivas de llevar a cabo las transiciones. Por lo cual, estas deben estar no solo acompañadas por la comunidad educativa de forma cercana y afectiva, para garantizar una permanencia en el ámbito escolar, sino además se deben reconocer las diferentes formas en que los niños y las niñas afrontan las situaciones de cambio y así evitar que esta se vuelva abrumadora para ellos y ellas, por la posibilidad de tornarse a un proceso desagradable y que pierda sentido a causa de la desconexión entre los dos ciclos.

Por último, se instrumentaliza el cuerpo y el movimiento, tornándose en herramientas "para" el aprendizaje,

el cuerpo de los niños en la mayoría de los casos es silenciado dentro del aula, poco escuchado, no existe la posibilidad de explorar desde otras miradas el lenguaje corporal propio como medio de comunicación no verbal hacia los demás y su entorno, solo se tiene en cuenta en la clase de Educación Física como una de las maneras de disciplinamiento. (Dueñas, 2018, p.15)

De esta forma, desaparece su esencia de espontaneidad, al estar sobre la base de estrategias pedagógicas y didácticas que solo están centradas en el uso de estos dos como una técnica o herramienta, perdiendo el placer y disfrute de moverse por cumplir con las exigencias académicas. Lo que no permite que se les vea como un punto de inicio a partir del cual el proceso cobre sentido, que contribuya a la formación desde el desarrollo humano y que favorezca la conformación de seres partícipes, libres y más felices desde sus vinculaciones con el medio natural y el entorno en general.

En relación con lo anterior, dichas vinculaciones no se dan del mismo modo en la educación inicial y primaria; en la primera, se permite que los niños y las niñas sean capaces de generar formas de relacionarse y comunicarse con el mundo a través de distintos lenguajes, cobrando relevancia su expresión corporal, la cual contribuye en gran medida al proceso de reconocimiento y diálogo constante con el entorno, los otros y sí mismos, resaltando el trabajo colaborativo y en grupo, no solo en las maneras de acomodación de los elementos del aula, sino

en las diferentes interacciones que allí surgen. Y en la segunda, prima el desarrollo de capacidades cognitivas concretas, en las que se limita la comunicación con otros y el entorno en aras de que se comprendan estos contenidos desde la esencia técnica que poseen; cabe resaltar que en ciertas ocasiones solicitan trabajos grupales, pero estas son mínimas y se caracterizan por tener bastantes exigencias que disminuyen la posibilidad de relacionarse espontáneamente.

Entonces, a pesar de que el colegio tenga una mirada muy estructurada respecto a las metodologías para el desarrollo de las habilidades cognitivas en la educación primaria, pues los niños y las niñas deben salir preparados para pasar a grados superiores con las capacidades requeridas por el currículo, como maestras en formación buscamos incidir en la resignificación de las prácticas pedagógicas, en medio de esas perspectivas que ponen como centro el trabajo a través de guías y libros; sin ignorar todos los saberes que los maestros de la institución han construido desde su praxis y experiencia. Esto, ofreciendo espacios que propendan por la construcción colectiva del conocimiento y la sensibilización de los niños y las niñas por medio de la interacción; dando la posibilidad de movilizar la práctica educativa como un proceso humano que enriquece el acontecer de la escuela desde la transformación a partir de las apuestas de los maestros, en donde se vinculen los aprendizajes con la vida cotidiana y la autonomía del accionar diario, y no solo en relación con los saberes conceptuales.

Somos conscientes de que el colegio está comprometido con los padres para que sus hijos e hijas adquieran ciertas habilidades y conocimientos acordes con cada grado, no obstante, consideramos viable proponer un proyecto pedagógico que pueda ser implementado para el fortalecimiento del proceso llevado en el grado primero de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa; donde la interacción entre los niños, las niñas y nosotras, a través de lenguajes estéticos y expresivos, sea la principal mediadora para los fines de expresión corporal que se planteen en cada sesión.

En vista de lo mencionado, surge la pregunta de: ¿Cómo propiciar espacios de disfrute y placer, en donde el cuerpo y movimiento, desde lenguajes estéticos y expresivos, sean los ejes que permitan a los niños y las niñas de grado primero, específicamente del curso 107 con 36 niños, de la I.E.D. Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, expresarse de manera libre y espontánea? A partir de esta, consideramos importante proponer e implementar el proyecto ya

enunciado, pues solo a través de iniciativas que involucren al cuerpo y el movimiento, se lograrán transformaciones en el aula; estas claramente no se darán con una sola propuesta, sin embargo, es un aporte que, en suma con muchos otros proyectos, generará pequeños cambios en las realidades corporales de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta eso, la propuesta girará en torno a la dimensión corporal, buscando la evolución en la expresión corporal desde la experimentación del cuerpo vivido y reconociendo que los niños y las niñas tienen una historia construida desde la corporalidad y un recorrido en el que han superado retos y desafíos desde el descubrimiento de las posibilidades de movimiento. Además, se identificarán las repercusiones del hecho de que tengan que lidiar corporalmente con los procesos de aprendizaje en los que se limita la espontaneidad, para que conociendo ello, se logre guiarlos en la adquisición de un autoconcepto saludable, en el reconocimiento de sí mismos y del otro y en la capacidad de expresar sus sentimientos y emociones a través de lenguajes no verbales.

2.1. Objetivo General

Plantear, diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica piloto en el campo de la dimensión corporal, orientada desde la metodología de Talleres Educativos, que contribuya a comprender, reconocer y caracterizar la importancia del cuerpo y el movimiento como pilares fundamentales y lenguajes privilegiados en el desarrollo integral, a través del fomento de la expresividad corporal de los niños y niñas del grado 107 de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

2.2. Objetivos Específicos

- Desarrollar un proceso de contextualización de los niños y las niñas de grado primero de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, la cual permita configurar una mirada crítica y reflexiva respecto al lugar de la dimensión corporal en la propuesta y las prácticas pedagógicas de este.

- Construir un marco de referencia conceptual y teórico frente a algunas perspectivas del cuerpo y la forma en que esta media con los otros y el entorno, que permita elaborar la

fundamentación para la consolidación de una propuesta pedagógica dirigida al fortalecimiento de la dimensión corporal de los niños y las niñas.

- Diseñar e implementar una propuesta metodológica orientada desde los planteamientos del Taller Educativo, a través de fases que estructuren el desarrollo de las sesiones para el favorecimiento de la expresión corporal en los niños y las niñas.

- Desarrollar el registro y la documentación pedagógica de la propuesta de una manera sistemática, interpretativa y analítica, que permita reconocer los avances de los niños, las niñas y las maestras al respecto de su desenvolvimiento, consciencia, disposición y expresión corporal.

- Socializar y divulgar con la comunidad educativa, la experiencia pedagógica y el conocimiento construido en el proceso de implementación de la propuesta con los diferentes actores (maestros, niños y pares académicos); de esa forma, se busca proyectar y promover acciones que posibiliten generar espacios enfocados al enriquecimiento de la dimensión corporal.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

Los seres humanos existimos como cuerpo y a lo largo de la vida lo construimos, reconocemos e incluso resignificamos desde las experiencias que vivenciamos con este. El cuerpo es y refleja prácticamente todo lo que somos, pues no sólo se desarrolla a nivel físico y biológico, sino también cognitivo, afectivo, entre otros; brindando identidad social y cultural en la medida en que nos auto reconocemos, evolucionamos en nuestra autoimagen e interactuamos con otras maneras de ser y habitar el mundo. De esta forma, desde el momento en que los niños y las niñas nacen e ingresan a la sociedad, y por ende a una determinada cultura, empiezan a adoptar concepciones y percepciones sobre el cuerpo, maneras de expresión, manifestación y comunicación; además, modos de construir relaciones y vínculos consigo mismo, los otros y el mundo.

En vista de las diferentes apropiaciones y comprensiones que realizan los niños y las niñas en el desarrollo de la dimensión corporal, que es la que permite que ellos y ellas construyan conocimiento, conciencia, dominio y autorregulación de su propio cuerpo desde las relaciones que establecen con su entorno; por tanto, es necesario que como maestras reconozcamos los diferentes enfoques y perspectivas que constituye este campo y permiten una comprensión más holística del mismo.

En consecuencia, en el presente capítulo, se expondrá el enfoque conceptual y teórico que adoptamos para el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica, el cual trata de plantear una visión global del cuerpo para comprender el lugar de este en la constitución del individuo y su identidad; pues consideramos que de esta forma las acciones pedagógicas no estarán dirigidas únicamente al fortalecimiento de las características físicas de cada uno y cada una, sino por el contrario, abarcarán el cuerpo como un todo que tiene características históricas, culturales, biológicas, físicas, psíquicas y comunicativas.

Lo anterior, se enunciará desde cuatro perspectivas que contienen algunas de las concepciones, percepciones y teorías existentes respecto al cuerpo de los niños y las niñas, las cuales son: antropológica y sociológica, biopsicosocial, psicoanalítica, y relacional; esto con el fin de comprender el proceso de percepción y conocimiento del cuerpo y el desarrollo de las capacidades estético-expresivas que permiten el movimiento en relación e interacción con otros,

desde una mirada integradora que reúna y valore sus capacidades físicas y motoras, pero también sociales y culturales.

Así, se desarrollarán algunos conceptos claves para entender aspectos generales de su desarrollo como categoría social y un breve recorrido histórico sobre las maneras en como a lo largo de diferentes épocas las concepciones dominantes sobre el cuerpo han permeado la cultura escolar; también el abordaje de las principales características como unidad funcional y que como se pueden identificar hitos en su desarrollo y las conductas presentes en el movimiento (tonicidad, postura, equilibrio, lateralidad, coordinación, orientación espacial, estructuración temporal), los procesos mentales que implica la construcción del esquema corporal, la imagen corporal y las sensaciones interoceptivas; y por último, las posibilidades comunicativas y expresivas del cuerpo desde las relaciones que se establecen con el mundo y las emociones que ello produce.

3.1. El Cuerpo como Categoría Social y Cultural

- El Cuerpo se Significa en la Historia

A lo largo de la historia, el concepto de cuerpo se ha visto expuesto a varios cambios, adaptaciones y transformaciones, hacer una recopilación de los mismos implica acudir a las concepciones que se han dado desde la creación de la escuela, debido a que esta es la institución que ha enseñado y moldeado con más fuerza el cuerpo. En un primer momento la percepción que se tenía en el siglo XVI y XVII sobre este último, se centraba en su cuidado a nivel de salud para lograr un equilibrio físico y mental; dejando de lado el disfrute o placer, concebidos como ocio, el cual perjudicaba su fin principal, que era disponer el cuerpo únicamente hacia actividades de trabajo, en las que prevalecía la apropiación de normas y formas de comportamiento dependiendo de las clases a las que se perteneciera.

Luego, en los siglos XVIII y XIX, se continúa con la idea de moldear los cuerpos, principalmente de la infancia, la cual nacía “salvaje”; esto con el fin de formar ciudadanos ejemplares que aportaran al crecimiento de la sociedad. Para lograr ese objetivo, se tomaron dos medidas como mecanismos disciplinarios; la primera, fue la creación del recreo como una forma de reposo en la que se recuperara fuerza para continuar con las labores académicas e

intelectuales, mostrando ser un tiempo y espacio instrumentalizado. Y la segunda, “los castigos corporales entre los que aparecen los golpes y los suplicios, pero también la observancia de las posturas del cuerpo para ocupar los lugares y aprovechar el tiempo al máximo, junto con el temor al maestro.” (Herrera, 2012, p.36)

En el siglo XX, se empieza a dar importancia a pasar de un cuerpo sometido a la quietud, a uno que pueda moverse según las necesidades de este, a través de la inclusión de la Educación Física en el currículo de la escuela; esta como la herramienta a través de la cual se fortalecen las habilidades y capacidades corporales para que los individuos cumplan con lo que se espera de ellos.

Una de las grandes transformaciones planteadas es la de la disciplina, pues se busca a través de ella alcanzar y conquistar las esferas más altas del cerebro y el corazón del hombre. Este nuevo concepto de disciplina no tiene que ver con el propuesto por la vieja escuela; ahora se pretende, en tono amable, el desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. (Herrera y Buitrago, 2012, p.121)

Además, a finales de este siglo y principios del XXI, se ve la necesidad de que los propósitos de la escuela se reformularan, dentro de lo cual surge el reconocimiento de la niña como sujeto de derechos, por lo que se empieza a proyectar una educación para todos y todas y que tenga como fin un desarrollo integral; lo que provoca que se le dé mucha más relevancia al cuerpo desde el movimiento, a partir de la exploración del medio, el arte, el juego y la literatura.

De esta forma llegamos a la actualidad, en donde se siguen haciendo esfuerzos por cambiar las perspectivas que han perdurado por años respecto a la corporalidad desde la educación clásica, perpetuada por la misma escuela; y en la que ya existen bastantes documentos de base que reconocen a los niños y las niñas como seres activos y protagonistas de su aprendizaje, visibilizando el cuerpo como un componente social e integral. Sin embargo, ha costado el proceso de pasar del papel a la acción, por lo cual, como maestras es nuestra tarea aportar a esos procesos de cambio, en los que, desde las acciones pedagógicas en el aula, se vean reflejadas las transformaciones que se han dado en la historia frente al cuerpo y el movimiento, evitando dar continuidad a las formas de control, para lograr ver estos como los posibilitadores de espacios de liberación y propiciadores de la espontaneidad.

- El Cuerpo se Significa en la Cultura y en las Instituciones

Desde la perspectiva sociológica se han realizado importantes estudios en relación con las categorías del cuerpo frente a la cultura y la sociedad.

[...] el cuerpo es interpretado culturalmente en todas partes, por lo tanto, la biología no se encuentra excluida de la cultura, sino que está dentro de ella. La suposición de que la biología no pertenece a la cultura fue, durante mucho tiempo, una de las razones por las que los teóricos sociales descuidaron el cuerpo como objeto de estudio (Martínez, 2004, p.128).

Por lo anterior, Martínez (2004) enfatiza en los planteamientos de sociólogos como Turner quien da a conocer dos razones para justificar el descuido del estudio del cuerpo desde la perspectiva sociológica. La primera estaba relacionada con la priorización del área cognitiva de la mente, la cual primaba ante las emociones y los procesos relacionados con el cuerpo en la sociedad; esto se daba porque el hombre era visto como un productor de signos y significados. Y la segunda, porque el cuerpo era considerado como un fenómeno natural y no social; por eso, este no era objeto de estudio desde la sociología.

Ahora bien, las propiedades fisiológicas del cuerpo se encuentran mediadas por la cultura, debido a que estas influyen en la socialización de los seres humanos, a pesar de que muchas veces el cuerpo se limita por el mismo hombre, puesto que la sociedad se impone ante este, reprimiéndolo y adiestrándolo a ciertos comportamientos; “esto significa que el cuerpo es un medio de expresión altamente restringido, puesto que está muy mediatizado por la cultura y expresa la presión social que tiene que soportar” (Martínez, 2004, p.130). Pero estas propiedades naturales del cuerpo permiten reconocer y expresar de manera simbólica aquello que este quiere manifestar, ya sea desde movimientos involuntarios o la gesticulación.

De esta forma, la sociología se ha venido reevaluando en cuanto a la importancia que el cuerpo tiene en la cultura, pues es a partir de esta socialización que el ser humano se comunica con el mundo exterior y forja relaciones con los demás, dando sentido del yo en el mundo, como menciona Martínez (2004)

La corporalidad se constituye en un instrumento de expresión de nuestra propia personalidad, también nos sirve para tomar contacto con el exterior, comparándonos con otros cuerpos y objetos, por lo que se puede hablar, dentro del esquema corporal, del cuerpo objeto, es decir, de la representación aislada que nos hacemos de nuestro cuerpo en sí mismo, y del cuerpo vivido, que se refiere a la forma en que nuestra corporalidad se manifiesta en nuestras relaciones humanas y en la socialización (p.135)

Entonces, es a partir de la corporalidad, las relaciones con los otros y el mundo, que el ser humano construye su propia identidad; por lo tanto, este lenguaje no verbal permite al hombre expresar aquello que es censurado, reprimido, controlado e instrumentalizado en la sociedad, reconociendo que la cultura tiene gran influencia en el comportamiento y las creencias ante el cuerpo, su significado y la expresión corporal.

En relación con lo anterior, sabemos que la cultura está estrechamente relacionada con los entramados y sistemas simbólicos, cosmovisiones, el legado histórico, las pautas de crianza (tradiciones, costumbres, concepciones, hábitos, valores, conocimientos, entre otros), de determinada comunidad, por lo tanto, estas influyen en las construcciones particulares del esquema corporal del ser humano y es cambiante dependiendo del territorio donde se desenvuelve, pues al residir en ciertos espacios y pertenecer a una determinada población, los saberes y prácticas culturales son diferentes. Al habitar en zonas rurales se reconoce que el cuerpo y el movimiento por el espacio es más libre, permitiendo conocer y reconocer las posibilidades de comunicar desde la corporalidad.

Por el contrario, en las zonas urbanas el cuerpo es sometido a la quietud o el sedentarismo, pues el lugar no permite generar un conocimiento total de las posibilidades de este mismo en movimiento, debido a que, los lugares donde se pueden realizar estas actividades son limitados (parques, zonas verdes, atracciones de juego, espacios culturales, teatros), y muchos de estos restringen o limitan las acciones motoras y la creatividad del cuerpo, imposibilitando la expresión corporal desde la individualidad y colectividad.

Sin embargo, hay que reconocer la existencia de espacios que se ofrecen para comprender el cuerpo más allá de lo biológico, sin dejar a un lado, por supuesto, la importancia del cuidado del cuerpo y la naturaleza de este, que en primer lugar permite un autoconocimiento de

habilidades y destrezas individuales, para más adelante distinguir de manera colectiva el cómo nos sentimos y nos vemos ante los ojos de los demás; pues, “el tiempo y el espacio ordenan nuestro sentido del yo en el mundo, nuestras relaciones y encuentros con los demás y, también, la forma de cuidar de nuestros cuerpos” (Martínez, 2004, p.135)

Al estar relacionados con diversos espacios, el cuerpo actúa según las normas impuestas por las comunidades de determinado territorio; por ejemplo, al estar en espacios públicos como el centro comercial, museos, avenidas, salón de clases, bibliotecas, centros médicos, supermercados, cinemas, entre otros, el ser humano de manera inconsciente se adapta a las normas. Por lo tanto, allí observamos que el cuerpo debe asumir una postura de quietud, donde no se salta, no se corre, no se grita, no se gira y no se juega. No obstante, al encontrarse en espacios como, parque de diversión, zonas verdes, ludotecas, teatros, patios de descanso, plazas, etc, el cuerpo se dispone al movimiento libre, donde se genera placer, se brindan aprendizajes y se reconoce el mismo en relación con el tiempo y el espacio.

El movimiento y accionar del cuerpo es la comunicación no verbal del hombre, es por ello, que la perspectiva sociológica ha ampliado su mirada frente a la naturaleza biológica de este, teniendo en cuenta que no es solo una masa física en movimiento o “un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación”. (Scharagrodsky. 2007, p. 2). Hace parte de una sociedad influida por la cultura, saberes y tradiciones que intervienen en la formación de la propia identidad; permitiendo desenvolvernos y relacionarnos con el mundo exterior, a través de la comunicación y reconocimiento del otro, que va más allá de lo que ven nuestros ojos, pues el cuerpo es la esencia que nos permite descubrir lo que a simple vista no podemos observar para reconocer el mundo desde la corporalidad.

- El Cuerpo en la Escuela

Como se ha venido mencionado, el cuerpo está influenciado por el lugar donde se desenvuelve el sujeto; por tanto, este es coaccionado e instrumentalizado según las normas y/o las obligaciones a cumplir, como lo es la escuela, que es un espacio donde se observa que los niños y las niñas ingresan a una socialización secundaria y a un nuevo mundo de aprendizajes,

retos, vivencias, que toman relevancia al convivir y relacionarse con sus pares; es allí donde se forjan vínculos que permiten favorecer su desarrollo. Así, la escuela desde una mirada holística, en la que la teoría y la acción se conjugan para enfrentar los retos y desafíos que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje, los rituales propios de la educación, las relaciones y los vínculos que se construyen con los niños, las niñas, las y los colegas, los padres de familia y toda la comunidad en general, se comprende como un tránsito por diversos eventos e interacciones que favorecen la formación de sujetos desde de la construcción de una identidad individual y colectiva en la que se reconocen en sus formas de ser y estar en el mundo.

Ello se debe a que la escuela ha priorizado dentro del currículo los procesos cognitivos, pues la sociedad considera primordial que los y las estudiantes adquieran ciertos conocimientos intelectuales según el grado y la edad en la que se encuentran; es por ello que esta, a lo largo de la historia, se ha enfocado en generar una educación en donde la transmisión de conocimientos gira en torno al favorecimiento del pensamiento lógico matemático, la lectura y la escritura. Pese a que lo anterior es relevante para el desarrollo de los niños y las niñas, se carece de procesos relacionados con el cuerpo y el movimiento en los que se propicie la exploración de estos y la vivencia de la espontaneidad, pues están evidenciados solamente en las asignaturas de educación física, música, artes y danzas, que dentro del currículo escolar no tienen una intensidad horaria óptima, a diferencia de las materias relacionadas con los procesos cognitivos; además, los espacios son limitados y pocas veces están a disposición de los niños y las niñas, lo que les impide expresarse libremente desde la corporalidad.

De esta forma, aunque las instituciones educativas en la actualidad, a nivel discursivo, reconocen la importancia del cuerpo y el movimiento y las posibilidades que estos ofrecen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas, en la práctica desvalorizan el sentido expresivo de los mismos, puesto que se busca disciplinar y configurar determinadas posturas, a través de las cuales ellos y ellas se dispongan únicamente para la adquisición de los conocimientos intelectuales, que aunque son necesarios para el desarrollo, también lo es la exploración corporal en diferentes manifestaciones. Con ese propósito, crean clasificaciones corporales que indican las formas que el cuerpo debe adoptar dependiendo de lo que se quiera con este,

[...] muchas de ellas caracterizadas por un “cuerpo silenciado”, que se da cuando se privilegian actividades de escucha y diálogo donde se requiere estar sentados y muy atentos, pasando el cuerpo desapercibido; un “cuerpo instrumentado”, es decir, utilizado en función de algunos conceptos que son representados corporalmente; un “cuerpo objeto de tratamiento educativo” donde se trabaja lo corporal para potenciar habilidades y destrezas motrices ejercitando el cuerpo (Alcaldía Mayor, et al., 2013, p.95)

A causa de esas disposiciones corporales controladas, los niños y las niñas no se permiten a sí mismos expresarse con libertad, debido a que deben cumplir con las exigencias de los adultos, reprimiendo muchas veces los movimientos que hacen parte de su necesidad comunicativa; causando temores o frustraciones en su interacción social, al no saber cómo reaccionar corporalmente frente a diferentes situaciones, debido a que no reconocen las posibilidades expresivas que su cuerpo les brinda, de modo que se queda enmarcado en aquellas normas que no promueven su desarrollo corporal, moviéndose solo cuando se les permite.

De acuerdo con lo anterior, el cuerpo ha de adoptar ciertas formas y posturas según el nivel al que vaya dirigida la formación; pues se puede contemplar que en la educación preescolar, tanto los muebles como el espacio se disponen para que haya un centro común en el que sea posible el encuentro con los otros desde el movimiento, las mesas tienen formas que permiten unirse las unas con las otras de modo que la cercanía corporal genere lazos de seguridad, y, además, que se puedan separar fácilmente con el fin de trabajar por fuera de la estructuración del mobiliario. Teniendo así el cuerpo como el principal actor de los diferentes desarrollos de los niños y las niñas.

Por el contrario, en la básica primaria, se implementa nuevos horarios académicos y formas de estar en el aula, los pupitres ya no permiten la posibilidad de conexión con el otro, sino que imponen el trabajo individual, el encontrarse con sus pares es una acción limitada, casi nula:

Los espacios dejan de ser facilitadores de lo corporal, así como la distribución de las sillas y mesas, falta de materiales de juego, los recreos muy acotados, en ocasiones superpoblados, y en otras excesivamente “controlados”. Los docentes adoptan

generalmente un rol de vigilancia, y ya no de promotores del juego. (Porstein y Larrigaudiere, 2020, p.197)

Por lo tanto, podemos observar que, en el aula de clase, las formaciones escolares, e incluso el patio de recreo, se adaptan los espacios y se adoptan posturas corporales según las necesidades de los maestros y no de los niños y las niñas, pues al estar organizados de cierto modo, uniformados, uno detrás del otro, se genera más control y vigilancia sobre ellos y ellas.

En este sentido, reconocemos que la escuela ha hecho un esfuerzo por abrir espacios donde se permite el juego y el movimiento, sin embargo, estos son mínimos y es necesario que se siga trabajando sobre el desarrollo de la dimensión corporal, donde los niños y las niñas puedan explorar las posibilidades que les ofrece la interacción de su cuerpo en movimiento; permitiéndoles así situarse desde un lugar en el que son capaces de distinguir y potenciar los saberes que este tipo de propuestas les ofrecen, por lo cual es importante darles cabida de forma más amplia.

En vista de lo planteado en este apartado, en el que se expuso el cuerpo desde la perspectiva sociológica y antropológica, resaltamos la importancia de, como maestras, reconocer que el movimiento de este está altamente influido por los espacios culturales donde se desenvuelven los niños y las niñas; por lo tanto, a través de experiencias en las que se puedan descubrir las características propias del contexto en el que se desarrolla cada uno y cada una, es posible comprender la construcción y percepción del cuerpo que están consolidando en medio de las relaciones sociales en las que se desenvuelven, dependiendo de la cultura a la que pertenecen.

3.2. El Cuerpo se Desarrolla, Crece y se Mueve

- El Cuerpo como Unidad Biológica y Fisiológica

El significado de cuerpo ha evolucionado, entendiéndolo como algo más que solo un conjunto de órganos, pues socialmente este ha adquirido un papel importante en la forma de relacionarse con los otros y el mundo. Sin embargo, es fundamental reconocer esta estructura biológica como elemento principal de la vida, que también corresponde a un proceso madurativo, es decir, que atraviesa por diferentes etapas o hitos que se pueden identificar y observar, debido a que

[...] el ser humano aprende a moverse. El desempeño y coordinación de todos los patrones de movimiento no es innato, más bien se desarrolla durante varios años con el proceso de maduración y en relación con las situaciones físicas, emocionales y culturales en que se encuentra el sujeto. (Castro, 2004, p. 14)

Así, es importante resaltar que el cuerpo posee características físicas, funcionales, estructurales, y una función motriz que permiten la ejecución de expresión de praxias, movimientos expresivos, aprender, planificar y ejecutar determinadas habilidades que orientan el dominio del mundo de los objetos, además de la adaptación al entorno físico y social.

El cuerpo humano posee una estructura física conformada por tres partes principales que son cabeza, tronco y extremidades superiores e inferiores, y una orgánica que la conforman los huesos, los músculos y los órganos; estos se agrupan formando sistemas y aparatos, como el nervioso, óseo, circulatorio, endocrino, reproductor, digestivo, locomotor, respiratorio, excretor, muscular, linfático e inmunológico, que al interactuar entre sí y de forma conjunta, permiten cumplir y llevar a cabo funciones vitales para poder vivir. Es de suma importancia mencionar que hay otros elementos que permiten un correcto funcionamiento del cuerpo, estos son químicos, como el oxígeno y el hidrógeno, que, al igual que los sistemas anteriormente mencionados, cumplen un papel indispensable dentro del mismo.

De esta forma, estos elementos fisiológicos permiten darle sentido a la existencia en la medida en que los niños y las niñas se reconocen como sujetos únicos, puesto que comprenden que, aunque existen cuerpos similares, cada uno posee diferencias, debido a que existen variaciones entre cada uno de ellos, como los rasgos faciales, color de piel, forma, talla, etc. Así mismo, resulta importante distinguir el desarrollo y las relaciones que ellos y ellas exploran con su cuerpo desde una perspectiva biológica, pues esta información les permitirá ser conscientes de las capacidades que van adquiriendo con el tiempo, de ese modo con estas lograrán obtener una mejor percepción de sí mismos frente a la dimensión corporal; es decir, se apropiarán de las habilidades motrices alcanzadas para comunicar con libertad y mayor seguridad lo que el cuerpo propio busca expresar.

- Hitos del Desarrollo Corporal en la Infancia

La infancia es una etapa fundamental del ser humano, puesto que los desarrollos biológico y fisiológico (no solo a nivel orgánico, sino también cognitivo), avanzan como en ningún otro momento de la vida lo hacen, mostrando grandes evoluciones en muy poco tiempo; así, existen momentos claves que resaltan y marcan el crecimiento y maduración de los niños y las niñas, a los cuales podemos llamar “hitos”. Teniendo en cuenta las edades a las que está dirigida la presente propuesta, no abarcaremos todas las etapas, sino que nos centraremos en los procesos corporales por los que ellos y ellas están pasando en la transición del preescolar a la primaria, es decir, entre los 5 y 7 años; esto teniendo como referentes a Berruezo (2002), y, Sugrañes y Ángel (2007).

Para Berruezo (2002), la fase de los 3 a los 6 años (estadio del personalismo), “supone para el niño una vuelta a actividades subjetivas, centrípetas. Predominan las acciones personales de construcción del yo. Por la apropiación de sí mismo en su doble vertiente (su ser corporal y su ser psicológico), el niño llega a la conciencia de sí por la cual comienza este estadio.” (p.314). Así, es en esta etapa en la que los niños y las niñas consolidan e interiorizan su esquema corporal; entendiéndolo como la comprensión que construyen ellos y ellas respecto a las partes que conforman su cuerpo y cómo las relacionan con el medio, desde la representación mental que tienen y han desarrollado sobre sí mismos.

Según Sugrañes y Ángel (2007), los niños y las niñas de 5 años, en su mayoría se encuentran cursando preescolar; en estas edades han logrado adquirir ciertas características motrices y cognitivas, dentro de las cuales encontramos que poseen más control de sus impulsos, realizan movimientos más armónicos y precisos, aumenta la autonomía y el autocontrol, alcanzan un mayor grado de equilibrio y control postural, y desarrollan una mayor percepción del espacio, identificando algunos puntos de llegada – partida, es decir, tienen mayor comprensión de los desplazamientos de un lugar a otro. Ayudándoles estas en todos los ámbitos personales, de forma que sus niveles de interacción con los otros y el entorno sean más conscientes.

Luego, de los 6 a los 7 años, siguen madurando en los aspectos mencionados, sin embargo, estos se dan ahora enfocados a definir una manera estable de dominancia lateral;

entendiendo la lateralidad como el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro. Anexo a ello, los niños y las niñas poseen una mejor capacidad perceptiva de su propio cuerpo, tiempo y espacio, por lo que es consciente de los ejes imaginarios (arriba-abajo, derecho-izquierdo, delante-detrás), comprendiendo así su imagen corporal para darle intención a su movimiento.

Estos hitos son importantes en el desarrollo de la infancia, pues a medida que los niños y las niñas maduran, adquieren más habilidades corporales, permitiéndoles tener nuevas percepciones del mundo, a causa de la ampliación de su mirada frente a este por el aumento de experiencias con su cuerpo. Además, estos son una referencia, mediante la cual, maestras y maestros, podemos identificar los momentos de desarrollo en los que cada niño y niña se encuentra, proponiendo actividades pedagógicas acordes con ello, sin subestimar o sobreestimar sus capacidades.

- El Acto Motor y las Praxis

En el cuerpo se presentan variedad de procesos que nos permiten desenvolvemos en la cotidianidad, por lo que se habla de este en relación con el movimiento, debido a que integran y aportan a los componentes biológicos, sociales y psicobiológicos de los niños y las niñas, para que después, junto a una serie de patrones como la tonicidad muscular, la postura, el equilibrio y la lateralidad (que posteriormente serán explicados con más detalle), se vuelvan más fuertes y eficientes las acciones a desarrollar. Estos patrones, sobre todo entre las edades de los dos a los seis años, contribuyen al aumento del control motor y a ámbitos sociales y cognitivos, pues brindan la posibilidad de perfeccionar conductas motrices (Bolaños, 2010). Así, a continuación, se mostrarán las praxis que son fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas.

a. Conductas Neuromotrices (Tonicidad, Postura, Equilibrio y Lateralidad). El cuerpo posee una serie de características y cualidades que hacen posible el movimiento; asimismo, este último está compuesto por ciertos elementos que se desarrollan a partir de la maduración del sistema nervioso y de las relaciones que se establezcan con el medio. Estas aportan a un desarrollo motor balanceado y completo que más adelante le permitirá a los niños y las niñas aprender acerca de sí mismos y el mundo que los rodea; son llamadas conductas neuromotrices, las cuales son las bases para los distintos desarrollos corporales por los que ellos y ellas atraviesan, y se presentarán a continuación.

La tonicidad aparece como “la mediadora del desarrollo motor, puesto que organiza el todo corporal, el equilibrio, la posición y la postura que son las bases de la actuación y el movimiento dirigido e intencional” (Berruezo, 2002, p. 317). Esta permite al cuerpo mantenerse atento ante los estímulos internos y externos que este recibe, posibilitando responder a través de los músculos (mediante la contracción y/o distensión de estos) con acciones, según las necesidades de cada situación a la que se enfrenten los niños y las niñas; siendo esta entonces cambiante y adaptativa dependiendo de las posturas que se adopten, y de las características particulares de cada uno, puesto que la tonicidad se desarrolla dependiendo de la información genética y de las experiencias corporales propias.

Anexo a ello, la tonicidad es la base de las emociones, debido a que el cuerpo, desde la musculatura y el movimiento de esta, las expresa y refleja, contribuyendo así a la toma de conciencia de aquel y al control de las impulsividades; puesto que a medida que los niños y las niñas crecen, evolucionan en sus habilidades y se genera su maduración nerviosa, logran descubrir nuevas formas de interactuar a través de este con su entorno. De esta forma, se comprende al tono como “lugar simultáneo de arranque de las posturas y movimientos así como de las actitudes y emociones” (Berruezo, 2002, p316)

En este sentido, las acciones y posiciones del cuerpo tienen que ver también con la postura y el equilibrio; aunque estos están bastante relacionados, la primera está más vinculada con el cuerpo y las formas, gestos o actitudes que este apropia en los diferentes momentos del desarrollo. El segundo, se asocia con el espacio, pues se da en la interacción del cuerpo con el mundo que le rodea, enfrentándose a la fuerza de gravedad al intentar mantener y controlar posturas a través de la actividad muscular. Así,

Postura y equilibrio constituyen juntos el sistema postural, que es el conjunto de estructuras anatomofuncionales (partes, órganos y aparatos) que se dirigen al mantenimiento de relaciones corporales con el propio cuerpo y con el espacio, con el fin de obtener posiciones que permitan una actividad definida o útil, o que posibiliten el aprendizaje (Berruezo, 2002, p322)

Ahora bien, en la ejecución de posturas y equilibrio, siempre hay un lado del cuerpo dominante, el cual se desarrolla a partir de la prevalencia de alguno de los ejes de este

(entendiéndolos como líneas imaginarias que lo dividen en mitades iguales), los cuales posibilitan la diferenciación entre el lado derecho y el izquierdo; a ello se le llama lateralidad, la cual, según Berruezo (2002) “es la preferencia por razón del uso más frecuente y efectivo de una mitad lateral del cuerpo frente a la otra” (p.325). Esta, se ve reflejada en cuatro comandos diferentes (que son partes del cuerpo), los cuales corresponden a: ojos, oídos, pies y manos; estos le permitirán al niño y la niña comprender cuál es el lado y el comando que más dominan para así contribuir a una organización sensorial, visual y manual, que posibilitará un pleno desarrollo del potencial cognitivo y de habilidades no solo motrices, sino emocionales, sociales, entre otras.

Lo anterior, como en muchos otros desarrollos, no solo depende de la información genética con la que los niños y las niñas nacen, puesto que ya existe una inclinación hacia alguno de los hemisferios cerebrales, sino que, además, depende de la dominancia que adquieren en las experiencias corporales con los otros y el entorno, e incluso, en razón de esas relaciones que establece, por la presión social que ejerce el contexto en el que se desenvuelven (quedando claro que los desarrollos corporales están directamente relacionados con los aspectos culturales de los que están rodeados).

b. Conductas Motrices Básicas (Coordinación Dinámica General y Coordinación Visomotriz). Durante el desarrollo de los niños y las niñas, desde el momento de su nacimiento, ellos y ellas descubren su cuerpo y las posibilidades de movimiento que tienen con este, como ya lo hemos visto en apartados anteriores; así, moviéndolo a su voluntad (en la mayoría de casos), pasan por un proceso en donde en un principio las acciones son indiferenciadas, mueve partes completas de su cuerpo sin entender, que, por ejemplo, cuando moviliza su pierna también está moviendo su pie, al que están unidos los dedos, y que cada una de esas partes se pueden mover por separado. Esa conciencia del movimiento segmentado ocurre cuando se desarrollan las conductas motrices básicas, con las que se llevan a cabo diversos movimientos, agrupando músculos y órganos que activan o inhiben para lograr determinada acción; estas, con el paso del tiempo y de los aprendizajes adquiridos, pueden evolucionar. Lo anterior, se divide en dos conductas llamadas: coordinación dinámica general y coordinación viso motriz.

Sugrañes y Ángel (2007) afirman que, la coordinación dinámica general permite mover todas las partes del cuerpo de manera armónica y adaptada a diversas situaciones, esta abarca los

movimientos globales (desplazamiento de todas las partes del cuerpo) y segmentarios (desplazamiento de una parte o área corporal), desde la organización del espacio y tiempo, lo cual posibilita el acceso a los movimientos unilaterales y bilaterales; brindando un ordenamiento a las sensaciones táctiles, visuales y cinestésicas. Además del ritmo, el cual proporciona una repetición periódica que genera secuencias de movimiento, manteniendo un orden, sucesión, duración y alternancia.

Algunas de las acciones que involucran esta coordinación, son: el desplazamiento, la marcha, la carrera (la reptación, el gateo, la cuadrupedia, la trepa), los saltos, los giros, los transportes. Estas adquisiciones corporales les permiten a los niños y las niñas realizar actividades de mayor complejidad motriz en su proceso de desarrollo; por lo que podríamos decir que estas conquistas, tanto físicas como psíquicas, son fundamentales para el desarrollo motor de ellos y ellas, debido a que, en un futuro, a través de las mismas podrán correr con mayor rapidez, superar obstáculos y sentir placer cuando se lanzan de lugares cada vez más altos.

A su vez, la coordinación viso motriz, es la acomodación y el mantenimiento de la mirada en coordinación con la mano o el pie a la hora de realizar una actividad; habitualmente está relacionada a la manipulación de objetos con las manos o los pies calculando tiempo y distancia para conseguir una finalidad. Los movimientos en que se utilice esta, implican precisión a la hora de ejecutarlas (Sugrañes y Ángel, 2007). Esta es una de las más importantes y más trabajadas en la educación básica primaria, puesto que de ella depende la habilidad motriz de escritura, aspecto que, como ya hemos visto en capítulos anteriores, es central en estos grados (junto a las matemáticas y otros campos cognitivos); sin embargo, no es la única habilidad que los niños y las niñas han de desarrollar a través de esta coordinación, pues allí también son claves los lanzamientos y las recepciones.

Estas dos conductas, aportan a la sincronización consciente del movimiento, generando un reconocimiento de cada parte de su cuerpo y de las posibilidades corporales que tienen con estas, además del dominio de los objetos desde la relación que establecen con estos; logrando la precisión y eficacia en la ejecución constante de diversas actividades que les permiten afianzarlas en su vida diaria, fortaleciendo su disposición postural y tónica.

c. Conductas Perceptivo Motrices (Orientación Espacial y Estructuración Temporal).

Los niños y las niñas pasan por un proceso en el que diferencian y separan su cuerpo del mundo que les rodea, y en medio de ello, deben ubicarse en un tiempo y espacio específico, pues de esto depende la orientación de sus acciones; debido a que, el entorno ofrece variedad de información que deben analizar, para con esta actuar a través del movimiento, en respuesta de lo que en ese momento necesiten ellos mismos o los demás. Además, con la orientación espacio-temporal, pueden identificar las distancias y trayectorias que efectúan en relación con los objetos de su entorno; que, cuando sean mayores, servirán para lograr una buena ubicación en el espacio, reconociendo no solo indicaciones como arriba, abajo, hacia la izquierda o derecha, sino también, para identificar direcciones, coordenadas, e incluso comprender los mapas físicos o GPS.

Entonces, “el conocimiento espacial pretende potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo, así como su capacidad de orientación. La evolución de dicho conocimiento va desde una localización egocéntrica a una localización objetiva” (Contreras, 1998, p.186). En este sentido, lo que ya conocen de su cuerpo en el aspecto biológico y fisiológico, desde la tonicidad, el control postural y los movimientos que pueden hacer con este, ahora los tiene que ubicar; entendiendo que la espacialidad va más allá de la comprensión de las tres dimensiones de los objetos, pues el espacio puede no solo ser físico, sino una construcción simbólica que se da a través de adecuaciones en la que los niños y las niñas crean mundos posibles.

En relación con lo anterior, “la noción de tiempo existe mediante sus manifestaciones o formas de concretarse y se descubre al percibir el espacio en movimiento, en cuanto que es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas” (Bolaños, 2010, p.162). Demostrando así la estrecha relación que tienen la orientación espacial con la estructuración temporal; no se desarrolla el uno sin el otro, pues el movimiento se da en medio de estos dos. Y aunque al principio no tengan nociones o percepciones claras de estas conductas, con el desarrollo de sus rutinas, juegos, y momentos de su cotidianidad, van construyendo hábitos que indican el avance de la comprensión del espacio-tiempo desde la relación entre el cuerpo y su entorno.

Comprendiendo lo presentado desde la perspectiva biopsicosocial, en nuestra labor docente es importante tener en cuenta los hitos, los actos motores y las conquistas corporales que han alcanzado cada uno de los niños y las niñas, con el fin de proponer y generar actividades que fortalezcan su desarrollo corporal, de forma consciente y comprendiendo sus necesidades y particularidades, para disponer de experiencias, ambientes y escenarios provocadores para lograr progresos apropiados, pertinentes y con una intencionalidad clara en relación al momento de desarrollo en el que se encuentren. Anexo a ello, es importante saber observar el desarrollo de la dimensión corporal de los niños y las niñas, con el fin de identificar las características singulares de su corporeidad, las situaciones que le afectan y que puedan generar alerta respecto a un desarrollo no armónico y las acciones que les sean complejas de organizar, planificar y ejecutar con el movimiento desde sus procesos de coordinación; haciéndose evidentes aspectos en los que se debe acudir al andamiaje para el logro de tales retos motrices.

3.3. El Cuerpo se Conoce y se Siente

- El Cuerpo como Unidad Global y Psíquica

El término cuerpo a lo largo de la historia ha atravesado varias adaptaciones conceptuales, de hecho, en la actualidad es posible evidenciar que la mirada global sobre éste se dirige y relaciona en su mayoría con los diferentes aspectos fisiológicos, percibiendo el cuerpo como un componente u organismo biológico, que gracias a su estructura y diseño nos permite acceder a la vida, además de brindar varias posibilidades motoras, por lo que se minimiza y en algunas ocasiones se invisibiliza la importancia de este en las relaciones e interacciones con los otros, el entorno y consigo mismos.

Sin embargo, a través de diversas interpretaciones hechas por Bocanegra (2017), Nostas y Lora (2003), entre otros, quienes se basan en autores como Jacques Lacan y Sigmund Freud, aproximan sus estudios y comprensiones frente al cuerpo a los nuevos conocimientos y necesidades contemporáneas del mismo desde la perspectiva psicoanalítica. Estos autores han cuestionado la separación de este elemento biológico y la psiquis, pues ambos son fundamentales en la construcción del sujeto. Por ello, los estudios respecto a la psiquis plantean que realmente no poseemos un cuerpo desde el nacimiento, puesto que en esta etapa de recién nacidos no

hacemos uso de la conciencia y este es contemplado únicamente como un sistema biológico, el cual limita y condiciona los primeros momentos y acercamientos al mundo.

De esta forma, y gracias a la intervención y acompañamiento de otros (madre, padre, familiares o cuidadores) es que se empiezan a establecer las bases para adquirir una verdadera construcción del propio cuerpo. Este tránsito es de gran importancia durante la infancia, aunque se modifica a lo largo de la vida, debido a que con el tiempo y las experiencias es probable que como individuos le demos un sentido e identidad distinta al cuerpo teniendo en cuenta los saberes, sentires y formas de relacionarse con los otros. De acuerdo con lo anterior, Bocanegra (2017) afirma que:

El cuerpo que nace no es igual a aquel que posteriormente el sujeto experimenta y siente que tiene, y puede afirmarse que en parte tal cambio está ligado a la constitución de tales estructuras psíquicas (la subjetividad, la conciencia y el yo), estructuras que a su vez dependerán de qué ocurra con ese sistema biológico en el tiempo. (p.7)

En este sentido, la construcción del cuerpo para los niños y las niñas implica en un primer momento del cuidado y atención de otro, quien solventará las necesidades del organismo biológico, con el fin de que ellos y ellas, al adquirir diversas conquistas corporales, tengan la posibilidad de explorar, descubrir y experimentar vivencias en las que deben enfrenarse a los retos y desafíos, no solo físicos sino también sociales, culturales, simbólicos, inter y exteroceptivos, entre otros; debido a que, entender el cuerpo como un elemento real e integrador a cada uno de los aspectos de la vida, implica comprender que este genera diferentes sensaciones (placer, gozo, malestar, entre otros), las cuales dan sentido a múltiples interacciones del sujeto con el mundo.

- Construcción del Esquema Corporal y las Sensaciones Interoceptivas

De acuerdo con lo anterior, expondremos de forma general las transiciones por las que los niños y las niñas pasan para lograr la construcción del esquema corporal, pues este no se logra solo con determinada maduración a nivel biológico, sino de diferentes procesos mentales (evolución psíquica) que los llevan desde diferenciar y separar su cuerpo del mundo y de los otros, a relacionarlo en un tiempo y espacio determinado.

En un primer momento, entre los 0 y los 2 años, los niños y las niñas no distinguen la diferencia entre su cuerpo, el de los otros y el mundo que les rodea, se perciben a sí mismos como un todo a causa de su separación con el medio, pues hasta ahora ingresan a conocerlo; sin embargo, a medida que desarrollan habilidades motrices, descubren paulatinamente, no solo la existencia de su boca, manos, pies, cabeza, tronco, piernas, sino las sensaciones que les producen los objetos y su entorno cuando están en contacto con las últimas. Estas sensaciones, están unidas a las vivencias afectivas que les ofrecen sus cuidadores, la forma en que se acerquen al mundo dependerá de si son positivas o negativas, pues así mismo se relacionaran con seguridad o desconfianza.

Así, las relaciones que van generando los niños y las niñas durante los primeros años de su vida, les permiten conocer su cuerpo, identificarse a sí mismos, reconociendo su esquema corporal. Entonces, de los 2 a los 7 años (etapa dentro de la que se enmarca la presente propuesta), son capaces de hacer uso de este en su totalidad o de forma segmentada. El hito psíquico más relevante en estas edades es el desarrollo de la capacidad simbólica, “este paso madurativo permitirá al niño acceder a la imitación, al juego simbólico, al lenguaje, al dibujo...” (Lorca y Vega, 1998, como se citó en, Llauradó, 2002, p. 373).

Anexo a ello, logran identificar y expresar qué espacios, lugares, actividades y situaciones les provocan placer o displacer, generando acciones de mayor complejidad en su conducta, debido a que su accionar es más consciente y direccionado; produciendo de esa forma una diferenciación entre el yo, los otros y el entorno, siendo este el momento en que ya se dispone de un cuerpo real.

De los 7 a los 12 años, los niños y las niñas, no solo son más conscientes a nivel motriz, sino que, además, ubican su movimiento y su estar en el mundo en un espacio y un tiempo determinado, reconocen su cuerpo en relación con los objetos que los rodean.

Es una etapa en la cual el cuerpo representa al sujeto. Deberá dar valor a su cuerpo, y tomar una actitud determinada hacia él, lo que lo llevará a la valoración o desprecio de su cuerpo y, debido a que estos cambios afectan a la imagen corporal y la importancia en esta etapa del cuerpo (debido especialmente a la "cultural cuerpo" propia de nuestra

sociedad), le llevaran también al valor o desprecio hacia sí mismo. (Llauradó, 2002, p.379)

Debido a ello, cuando los niños y las niñas han adquirido el esquema corporal, es fundamental identificar las posibilidades que les brinda el cuerpo, pues este se les “impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, gozamos y nos expresamos” (Nostas y Lora, 2003, p.7). Los niños y las niñas desarrollan su esquema corporal y empiezan a generar una imagen corporal (concepto que se desarrollará en el siguiente subtítulo) desde sus percepciones individuales, las cuales son producidas por aspectos simbólicos, físicos y culturales, adquiridos mediante las experiencias compartidas con otros y otras, quienes directamente contribuyeron al conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo.

Por último, durante las transiciones nombradas, en el cuerpo de los niños y las niñas se producen sensaciones que se reflejan tanto de forma externa como internamente, puesto que este produce señales frente a las diversas situaciones a las que se enfrentan. Por ende, es importante apoyar positivamente al desarrollo de la conciencia respecto a cómo hacer uso del cuerpo, e identificar lo que el mismo le permite sentir y expresar; puesto que “tanto los estímulos internos como los externos requieren de un tratamiento mediante una acción específica en conexión con el mundo exterior” (Bocanegra, 2017, p.16). Esto, debido a que dichas sensaciones pretenden ser percibidas por el cuerpo para liberar un impulso ocasionado por un acontecimiento específico; sin embargo, en algunas ocasiones estos se reprimen, produciendo un malestar que es necesario comunicar con el fin de gestionar la tensión causada.

- Construcción de la Imagen Corporal

En ese orden de ideas, los niños y las niñas construyen su imagen corporal en relación con las experiencias que han sostenido con su entorno (familia, comunidad, entre otros entes), debido que este les ofrece unas formas específicas de ser y estar en el mundo, pues las dinámicas sociales, económicas, políticas, entre otras, les permiten visibilizarse y posicionarse bajo unas normas culturales, logrando de esa forma ser reconocidos como parte de la sociedad.

Así, la imagen corporal que los niños y las niñas recrean y componen de sí mismos, se ve influenciada por los comentarios, acciones y actitudes que vivencian en su contexto, entendiendo

dicha imagen como lo que genera una impresión de las personas consigo mismas, es decir el cómo se perciben ellos y ellas, además, de qué manera relacionan su cuerpo más allá del lazo biológico, siendo relevante cómo lo significan desde su sistema cognitivo, subjetivo y afectivo (Nostas y Lora, 2003). Por ende, entre más afectivas y armónicas sean las experiencias que tengan los niños y las niñas con su cuerpo y respecto a este, más sana será la imagen corporal que ellos y ellas tengan de sí mismos.

Lo anterior es importante debido a que, desde lo que los otros expresan sobre nosotros y la forma en que lo recibimos nos conocemos mejor, determinado así lo que opinamos de nosotros mismos; con esto identificado, construimos una identidad personal, es decir, la manera en la que nos mostramos al mundo e interactuamos con el mismo, mediante la cual se tejen relaciones sociales.

De esta forma, desde la perspectiva psicoanalítica, se logra identificar la importancia de comprender la construcción que cada niño y cada niña hace de su esquema y su imagen corporal, la cual radica en el cómo se ven, se perciben y se proyectan ante los demás; por eso, como maestras, es fundamental promover espacios en los que ellos y ellas se conozcan, no solo en la identificación de las partes de su cuerpo, sino reconociendo las posibilidades corporales que poseen para reflejar una imagen sana de sí mismos y relacionarse con el mundo que les rodea, desde la aceptación y el afecto hacia su propio cuerpo.

3.4. El Cuerpo se Comunica y se Expresa

- El Cuerpo como Leguaje

¿Qué serían las palabras sin movimiento corporal?, ¿habría una comunicación completa si la dejáramos a cargo únicamente de lo verbal?, ¿qué tanto sentido da el movimiento corporal a las palabras?; son cuestionamientos que surgen cuando observamos la instrumentalización a la que se ven sometidos los cuerpos en la sociedad, y con mayor severidad cuando los niños y las niñas ingresan a su educación básica primaria. Desde ese punto, y en adelante, debido a que la infancia deja huellas imborrables, al cuerpo se le concibe, no como una globalidad que liga cada acción con fines expresivos, comunicativos y relacionales, sino como un instrumento constituido por partes separadas y que divide las funciones motoras de las cognitivas y lingüísticas.

En vista de ello, y de los intereses que tenemos con esta propuesta, en pro de aportar al desarrollo de la dimensión corporal y teniendo en el centro al cuerpo como eje integrador de las posibilidades comunicativas, ahondamos en el concepto de expresión corporal, entendiéndola como “un medio de comunicación y lenguaje que interactúa desde el cuerpo y el movimiento expresando sentimientos, emociones y sensaciones que posibilitan al ser expresarse consigo mismo, con el otro y con el entorno” (Blanco, 2009, p.15), a través de gestos, acciones y movimientos, que no solo complementan lo que se expresa de forma verbal, sino que son un acto comunicativo en sí mismos. Esto debido a que es la primera forma de comunicación, tanto de la humanidad en su historia de evolución, como de los niños y las niñas que se incorporan a un mundo de símbolos y significados, dentro del cual desarrollan comprensiones a través de la relación que establecen con este mediante su cuerpo.

De esta forma, los niños y las niñas desde que nacen construyen vínculos con sus padres, familia y/o cuidadores a partir de lo corporal, y luego, cuando empiezan a desarrollar el lenguaje verbal, complementan sus acciones comunicativas con la palabra; sin embargo, esta última no supera a la comunicación corporal, puesto que los movimientos del cuerpo y la forma en que estos se llevan a cabo en medio del ejercicio comunicativo, es lo que le va dando real sentido a lo que se dice, puede que las palabras expresen algo, pero si el cuerpo no se conecta con ello, entonces el mensaje no llega a ser convincente.

Así, “el movimiento cumplirá la función de expresión, comunicación, defensa y descarga en relación con sus sensaciones internas ante las exigencias del mundo externo. La tarea de comunicación está predominantemente en las esferas mimética, motriz y verbal.” (Apel, 1997, p.18); que claro, en un principio el bebé, debido a que no ha desarrollado aún la consciencia sobre su cuerpo, solo lo utiliza para comunicar sus necesidades, pero que cuando el conocimiento corporal evoluciona, se vuelve entonces un lenguaje que permite vivir el mundo desde las relaciones con este, los otros y sí mismo.

- El Cuerpo y las Emociones

Ahora bien, ¿qué es lo que expresan los cuerpos?, ¿qué se exterioriza con el lenguaje corporal?, o ¿qué es lo que motiva esa exteriorización? Pues bien, después de lo expuesto en apartados anteriores, podemos evidenciar que la evolución corporal no se limita únicamente al

campo biológico, sino que además se desarrolla a nivel cultural y psíquico; entonces, los niños y las niñas construyen un cuerpo y su identidad a través de experiencias corporales, desde las que van organizando la información que les brinda el mundo, y así mismo responden con este ante esos estímulos exteriores, acudiendo al lenguaje para relacionarse e interpretar las situaciones en las que se ven involucrados, y además realizar representaciones emocionales de las relaciones y vínculos que van formando.

En ese sentido, “el niño busca siempre la comunicación, porque desea decirse al <<otro>> para ser reconocido como una persona única y auténtica” (Aucouturier, 2004, p.151), y al estar todo el tiempo entre sujetos que tienen unos sentimientos e intenciones, van determinando las actitudes propias frente a diferentes situaciones que se puedan presentar, con el fin de lograr entablar diálogos con los que puedan fomentar afectos y vínculos. De esta forma, las emociones se empiezan a desarrollar y a ser expresadas corporalmente, en lo que cobran gran importancia los procesos sociales en los que se desenvuelven los niños y las niñas, pues son los que regulan la relación entre las personas que los acogen, y determinan el tipo de actuaciones y respuestas corporales que tendrán ante esas mismas que ofrecen los otros.

Lo anterior teniendo en cuenta que, “el movimiento expresa una determinada manera de ser de la personalidad “en situación” y revela emociones y sentimientos que experimenta. El movimiento como dato inmediato es una organización de reacciones del cuerpo, como ya dije, situado en el medio” (Apel, 1997, p.24); permitiendo así la comprensión del significado de las acciones propias y ajenas, desde la lectura de los cuerpos que se da en medio de los actos comunicativos, y posibilitando a los niños y las niñas adquirir conciencia de sus propios sentires a través de la experimentación corporal ante diversas situaciones que desafían tanto su cuerpo como sus respuestas emocionales.

- Las Mediaciones Corporales

En el mismo orden de ideas, por la capacidad relacional del cuerpo, es posible que la humanidad en general establezca mediaciones, permitiendo generar encuentros entre los individuos y el mundo, lo interno y lo externo, lo individual y lo colectivo, entre sí mismo y los otros, y entre temporalidades (Sola, 2013), pues es en la interacción con el medio y el contexto

en que se encuentra inmerso, en este caso, cada niño y cada niña, que conocen y se dan a conocer, en donde son aceptados y aceptan al otro desde su identidad. De esta manera,

La expresión no es sólo una manifestación de subjetividad del individuo; toma cierta forma, se manifiesta para los demás. El cuerpo, con sus movimientos y actitudes, es lo que aparece ante quienes lo rodean. Esta consideración de que las expresiones kinéticas son para la persona y para los otros se basa en que todo individuo es un sujeto en relación con el medio. Por lo tanto, no realiza acciones sólo para su propia satisfacción sino porque relacionarse con los otros, satisfacerlos, ser mirado y reconocido es parte de la condición humana. (Apel, 1997, p.27)

En pocas palabras, somos seres sociales, sujetos que se construyen a través de las mediaciones generadas en las vivencias corporales de la cotidianidad, es decir, de las percepciones que nos llevamos a través de los sentidos sobre lo que nos rodea, y que, de la misma forma, el cuerpo comunica dependiendo de las sensaciones que los estímulos externos provoquen en el interior. El mediar con el mundo cobra sentido en la medida en que las experiencias corporales se interiorizan y aportan a la construcción de la conciencia corporal y el manejo de las emociones y sentimientos, a causa de los valores culturales y las pautas sociales que rodean a los niños y las niñas; el cuerpo se vuelve entonces portador de significados, a través del cual se pueden leer e interpretar los movimientos de los otros y del mundo.

- La Expresividad Motriz y la Creatividad del Cuerpo en Movimiento

Podemos decir en este punto, que las experiencias y la historia personal, el recorrido corporal que cada sujeto ha tenido en su vivencia vital del movimiento y los vínculos afectivos que los niños y las niñas han construido, precisa las maneras en que cada uno y cada una expresa el placer o displacer por los estímulos que ofrece el entorno que lo rodea; logrando distinguirse como personas únicas que se comunican y crean desde la acción a través de su corporeidad, con lo que no solo comprenden la realidad, sino que se vuelven parte de la conformación de la misma.

De esta forma, la expresividad motriz, única e irrepetible para cada individuo, no aparece desde el momento en que nacen los niños y/o las niñas, se produce a partir de las diferentes

conquistas corporales que logran en medio de su desarrollo y de la calidad de los vínculos que han construido; por ende,

Cuando un niño experimenta la totalidad corporal, que le produce el placer sensoriomotor, se vuelve creativo; es capaz de actuar sobre lo que le rodea creando. Esta es una condición del ser humano que necesita y manifiesta un deseo de perpetuarse, de dejar una huella de su presencia en el mundo. Necesita crear para el otro, realizar algo para poder entrar en comunicación con los demás, en su deseo. (Bolarín, 1998, p.29)

En este sentido, existen diferentes formas en las que se manifiesta y se hace visible la expresividad motriz, las cuales se dividen en tres niveles, que, según Aucouturier, citado por Arnaiz, et al. (2008), son: sensaciones internas del cuerpo, experiencias de placer-displacer, y la aparición del “como si”. En el primer nivel, se reflejan los placeres del movimiento que están relacionados con el sistema laberíntico, es decir, con la conexión que hay entre el cerebro, el oído e incluso la visión; así, las experiencias motrices características de este son: presionar, empujar, rotar, girar, balancearse, caer, la vivencia postural, equilibrarse, conquistar la altura, unificar los dos lados del cuerpo, saltar en profundidad, saltar sobre lo duro, andar y correr.

En el segundo nivel, los niños y las niñas, desde las relaciones que construyen con los otros, el encuentro de miradas y las vivencias que tengan en los diferentes espacios en los que se desarrollan, logran identificar las situaciones o experiencias que les generan placer y displacer; esto a través de: entrar y salir, aparecer y desaparecer, esconderse, desordenar y ordenar, etc. Y, por último, en el tercer nivel, relacionado con la capacidad simbólica, aparece el “como si”; de esta forma, logran llevar a cabo el juego simbólico, en el cual se ponen en el lugar de otro para imitar la realidad desde la perspectiva propia, y para compensar sus necesidades. Además, se interesan por los juegos reglados y por los que retan sus destrezas y habilidades; y hallan placer en pensar, puesto que logran relatar y comprender historias, por lo que el lenguaje cobra un papel importante.

De modo que, desde el movimiento corporal, los niños y las niñas manifiestan su capacidad imaginativa, exteriorizando las representaciones que han construido de su entorno, desde lo cual, cada uno construye y se encuentra con maneras de expresión propias;

estableciendo formas de ser y estar en el mundo, a partir de las cuales se presentan ante quienes los rodean y, así mismo, los otros los reconocen en su subjetividad.

Al respecto, se deben ofrecer a los niños y las niñas experiencias equilibradas en las que no se les sature de emociones diversas, pero tampoco en las que no exista la presencia de estas; puesto que, en cada situación, las consecuencias serían la frustración, la dificultad de expresarse libremente y de establecer relaciones de forma segura, ya sea por la vivencia emocional extrema o por la cohibición de esta. Ello causaría que la expresividad motriz y la creatividad se desarrollen de forma disarmónica y limite sus posibilidades comunicativas.

Como se pudo observar a lo largo de este apartado, el cuerpo no es un medio, es en sí mismo expresión y comunicación desde el movimiento, como forma de exteriorización de las sensaciones que provoca el relacionarnos con el mundo, de las emociones que se hacen evidentes desde la gestualidad y de los sentimientos que se construyen hacia los otros en la formación de lazos y vínculos. El explorar el cuerpo desde el movimiento libre, nos permite leer las intenciones más profundas de quienes nos rodean, posibilita conocer la intimidad del ser y lo que se esconde detrás de las palabras habladas y escritas, pues revela los sentires que se han generado sobre sí mismos y sobre los otros a partir de la historia propia de la afectividad.

3.5. Mediaciones en el Diálogo y la Empatía Tónica en Relación con la Presencia y la Disponibilidad Corporal

Según Sugrañes y Ángel (2007), la tonicidad es el punto de inicio del desarrollo corporal, debido a que para realizar cualquier movimiento es necesario que unos músculos adquieran cierto grado de tensión y otros se relajen; esta se da desde el diálogo tónico como primera forma de comunicación (primero con la madre y luego con el mundo) que se transmite por vía del afecto y las emociones. Esto es la base de los procesos educativos, pues se articula con los procesos de atención y aprendizaje, la definición de la personalidad y los afectos; en donde cada niño se manifiesta a través de una actitud y una expresión corporal. Para que el desarrollo de la tonicidad sea armonioso se debe crear un clima de confianza y seguridad, llevando al niño hacia el control de esta mediante diferentes sensaciones, posiciones y actitudes, incluyendo dentro de estas la relajación como la experimentación de la tensión y distensión voluntaria de la musculatura.

Así, el diálogo tónico precede al verbal, pues es el cuerpo y su movimiento la forma de interacción con la que cuenta el bebé desde que nace, por ende, a través de este realiza intercambios desde los cuales expresa sus necesidades, y dependiendo de las respuestas que sus padres o cuidadores le ofrezcan, construirá su cuerpo de forma positiva o negativa; de esta manera, los niños y las niñas, en su crecimiento, desarrollarán una mayor o menor sensibilidad y empatía hacia la expresión de sentimientos o emociones de los otros.

Ahora bien, es necesario que los adultos (padres, maestros o cuidadores) generen una relación de empatía tónica con los niños y las niñas, es decir, que se muestren flexibles, escuchen y observen el cuerpo de ellos y ellas durante las diferentes interacciones corporales que estos manifiestan a través del movimiento; con el fin de ocasionar una comunicación asertiva y armoniosa. De esa forma cuando ellos establezcan relaciones con otros, podrán poseer una mayor autonomía y seguridad sobre el propio cuerpo y las posibilidades que este les ofrece.

Por ello, en el campo educativo es fundamental la presencia y disponibilidad corporal tanto de los niños y las niñas como de los maestros y las maestras, para propiciar entornos en los que se provoque una comunicación corporal bidireccional de forma constante. Así mismo, el adulto debe ofrecer espacios que sean provocativos y produzcan sensaciones de placer y displacer para ellos y ellas, en los que se promuevan la libertad, espontaneidad, comunicación, expresión y autonomía para fortalecer la construcción de identidad de los niños y las niñas; siendo el maestro o maestra quien acompañe y se muestre como figura de sostén, brindando estabilidad y seguridad en estos espacios, además, apoyando la superación de la angustia frente a separarse de sus padres.

En ese sentido, antes de trabajar con el cuerpo del otro, se debe ser consciente y actuar sobre el propio, con el fin de hallar sentido al movimiento de este, y lograr transmitir confianza hacia los demás; por lo cual, como maestras nos debemos comprometer a disponer nuestro cuerpo, no solo en los momentos en que se proponen experiencias de movimiento, sino en el acompañamiento del desarrollo completo e integral de los niños y las niñas.

CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El abordaje conceptual en el que se sustenta esta propuesta pedagógica, nos ha permitido identificar, a través de una perspectiva crítica, los diferentes modos en los que se ha enfocado el trabajo pedagógico con relación al cuerpo y la expresividad del movimiento de los niños y las niñas en la escuela, y los elementos didácticos y metodológicos que se le atribuyen a este tipo de prácticas, que están, en buena medida, más orientadas al control corporal, debido a que se busca el disciplinamiento de las dinámicas, ritmos y estructuras escolares. Allí, se controlan o supervisan las manifestaciones espontáneas de los niños y niñas para acondicionarlas a las estructuras escolares de la primarización, rígidas y esquematizadas, dado que se consideran muchas veces objeto de silenciamiento o censura por parte de los maestros, puesto que pueden irrumpir con el “orden” en el aula.

En este sentido, pese a que se reconoce que la escuela exige unos rituales propios, y que la cultura escolar demanda y establece ciertos marcos de acción en el que hay relaciones e interacciones dotadas de sentido desde la enseñabilidad y el lugar del saber del maestro, también son necesarias otras maneras de concebir el espacio y las formas de interacción para favorecer la expresión y el reconocimiento del cuerpo.

De esta forma, logramos observar que, este fenómeno se acentúa en los primeros grados de la básica primaria, específicamente en el grado primero, donde se identificó una importante ruptura o contradicción pedagógica respecto a las comprensiones y metodologías que se llevan a cabo frente a las implicaciones del cuerpo y el movimiento en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Situación que conlleva a una transición de la educación inicial a la educación básica con mayores distanciamientos, generando de esta manera una desconexión, puesto que no se fomenta una articulación armoniosa del ciclo de educación inicial al primer ciclo de la educación básica, debido a la urgencia de convertirlos en pequeños adultos y las demandas que la estructura curricular misma exige con premura a la alfabetización y las operaciones aritméticas básicas.

En este sentido, como maestras en formación, reconocemos que los niños y las niñas del grado primero siguen siendo ante todo niños, por ello es importante que como educadoras sigamos trabajando cooperativamente con toda la comunidad educativa propendiendo por

garantizar los desarrollos elementales que les son propios. Y, que, en el caso específico de su dimensión corporal, se deben reconocer las diferentes formas en que ellos y ellas afrontan las situaciones de cambio, evitando que estas se vuelvan abrumadoras; por ello, buscamos con el desarrollo de esta propuesta, reivindicar el lenguaje corporal como eje de nuestra intervención pedagógica.

Por tanto, la libertad de la expresión corporal y la creatividad del cuerpo en movimiento de los niños y las niñas, involucra diversos procesos consientes en la planeación pedagógica; tales como los de exploración y reconocimiento del cuerpo de sí mismos y el de sus pares, la apropiación del entorno espacial y sus características, las vivencias sensoriales e interoceptivas, y la creación y representación de posibilidades estéticas y expresivas, por medio de la diversidad de gramáticas corporales que posee la infancia.

4.1. Enfoque Pedagógico

La propuesta se llevará a cabo teniendo como orientación los principales fundamentos pedagógicos de los enfoques socio-constructivista y relacional, puesto que estos posicionamientos permiten reconocer una concepción de niño y niña como sujetos capaces de construir conocimiento, protagonistas de los procesos de aprendizaje y de aportar a la planeación de experiencias que los llevan a este mismo. Además, permite concebir la enseñanza y el aprendizaje como los procesos de reconocimiento e interacción con otros y su entorno, con los que comprenden el mundo y se apropian de estos; en aquellos, el rol del maestro (el cual se ampliará más adelante) gira entorno a diseñar, guiar, acompañar y reflexionar frente a los procesos individuales y colectivos que se dan en el desarrollo de, en este caso, los Talleres Educativos sobre la expresión corporal, de una forma significativa y vivenciada, debido a que:

[...] este enfoque consiste en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente y, por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. (Chadwick, 2001, p.112).

En este sentido, se les da primacía a los sujetos, es decir, se concibe a los niños y las niñas como protagonistas de sus procesos educativos, pues son ellos y ellas quienes mediante las

situaciones que experimenten, en relación con las interacciones que se generan con los otros y el mundo que les rodea, desde el movimiento y su corporalidad, podrán generar esquemas de pensamiento en donde esa habitabilidad del cuerpo en interacción con el espacio, sus vivencias y las diversas formas en cómo se simboliza y representa la realidad, posibilitan la significación y la construcción de imaginarios, sentidos e interpretaciones que movilizan el conocimiento sobre su propio cuerpo y el reconocimiento del de los otros; provocando así que la nueva información que reciban del contexto en el que se desenvuelven sea organizada y adaptada según sus necesidades y construcciones propias.

Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. La persona debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas. (Chadwick, 2001, p.112).

Así pues, aprender implica que se reconstruyan de forma constante los conocimientos, lo cual no se da de forma individual sino colectiva y cooperativamente, debido a que es en las interacciones, mediadas por los saberes culturales y sociales, en nuestro caso partiendo del lenguaje no verbal, que se potencian las habilidades motrices con la ayuda de los pares y en las que se fortalecen los desarrollos cognitivos, emocionales, biológicos, psíquicos, entre otros; influyendo considerablemente en el autoconocimiento y el reconocimiento del medio.

Por ello, las formas de enseñanza a las que se acuden en este enfoque están direccionadas a la creación de actividades que les permitan a los niños y niñas sentirse en un ambiente libre y seguro, en el cual puedan explorar y dar a conocer sus interrogantes en medio de encuentros dialógicos con sus pares, a través de la palabra y el cuerpo. Así, la enseñanza de la formación de la expresividad corporal de los niños y las niñas es un proceso intencionado y planificado, pero que no se impone de manera autocrática; sino que más bien se consolida con la participación protagónica y en conjunto con los niños y las niñas, de manera horizontal y bidireccional.

Para Brailovsky (2016), la enseñanza se convierte en la piel de un maestro y se caracteriza por ser un espacio de descubrimiento, en la cual se nutre principalmente de la

conversación dialógica entre las certezas y las incertidumbres propias de la relación pedagógica, lo cual demanda de una planificación flexible, que no sea estática, rígida, inamovible, camisa de fuerza o ajena a las realidades de los contextos de las infancias. En este sentido, en la labor docente son esenciales las planeaciones, puesto que, a través de ellas se traza un camino que guía las experiencias con los niños y las niñas, se establece un horizonte mediante el cual observar avances y retrocesos en los diferentes procesos y desarrollos, y, se generan conexiones entre las sesiones, para dar un hilo conductor a las actividades que se proponen. Sin embargo, por la experiencia propia, y los diálogos con profesores y colegas, como maestros se ha evidenciado que la planeación no es una lista que se sigue y se debe cumplir al pie de la letra, es un plan que orienta el accionar pedagógico en determinado tiempo y espacio, que no se reproduce tal cual está en el papel debido a las características particulares de cada grupo de niños y niñas, al ánimo que tengan en el día, a sus respuestas espontáneas, entre otros factores.

De este modo, la planeación pedagógica en la educación infantil no obedece a una fórmula preestablecida, se distancia de perspectivas aplicacioncitas y no se reduce al diligenciamiento de formatos estandarizados. 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.

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 definen la pertinencia de una determinada práctica pedagógica, respecto a la perspectiva espacio-temporal sobre los procesos y el desarrollo integral y potencial de las niñas y niños que se desea alcanzar.

Por consiguiente, resulta interesante observar el proceso de transformación por el que pasa una planeación en las interacciones que se dan dentro del aula, y más aún cuando los protagonistas de esas transmutaciones son los niños y las niñas, puesto que la moldean a sus

necesidades e intereses, siendo ello uno de los indicios de que las diferentes actividades que se les proponen llaman su atención, a tal punto que lo traducen a su propio lenguaje para que los conocimientos y saberes se adapten a la organización que ellos mismos han dado a su pensamiento.

Sin embargo, también cabe resaltar, que, de acuerdo con los planteamientos de Zabalza (1996), el proceso de planificación va más allá de la preocupación del maestro por que los niños y las niñas 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 estos últimos, en tanto permite distinguir que los niños y niñas progresivamente construyen el desarrollo de diferentes capacidades y que implican identificar 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 actividad.

Por lo que, el rol de las maestras consiste en disponer oportunidades, escenarios, experiencias, acompañar y guiar a los niños y las niñas en sus procesos de construcción de conocimiento alrededor del cuerpo y movimiento. Para ello, es necesario que sean reflexivas, creativas, innovadoras y propositivas frente a las dinámicas que se lleven a cabo en el aula, puesto que son las encargadas de propiciar y diseñar espacios, materiales, experiencias y herramientas, teniendo en cuenta los intereses, necesidades, fortalezas y dificultades de cada uno de sus estudiantes; promoviendo así un aprendizaje significativo desde la exploración y las actividades planteadas para cada sesión. De ese modo, las y los maestros deben tender a fomentar espacios en donde los niños y las niñas exploren un mundo simbólico y cultural al que algunos solo acceden debido al papel preponderante que tiene la escuela al interior de la sociedad.

En este sentido, según lo expuesto respecto a los planteamientos del enfoque socio-constructivista y relacional, y teniendo en cuenta que el colegio, según su PEI, propone una orientación constructivista, consideramos propicio para el desarrollo de la propuesta pedagógica enmarcarla en aquellas perspectivas y concepciones propias de estos enfoques, no solo porque

nos permite enlazar las búsquedas propias del proyecto y las de la institución, sino que es coherente con el propósito de exploración y apropiación de aprendizajes sobre el cuerpo y su movimiento desde una mirada global y no fragmentada (que es la que más resalta en la cotidianidad de los niños y las niñas), posibilitando un espacio en donde no se priorice la implementación de acciones pedagógicas instruccionales o que se centren únicamente en el trabajo individual, para apropiarse en mayor medida de las de orientación y construcción de conocimientos de forma colectiva.

4.2. El Taller Educativo como Estrategia Pedagógica

Teniendo en cuenta que la presente propuesta se desarrollará bajo la perspectiva socio-constructivista, debido a que es metodológicamente la que nos permitirá brindar espacios en donde los niños y las niñas sean constructores y participantes activos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, consideramos que el Taller Educativo es la estrategia apropiada para el desarrollo de las actividades, puesto que permiten la exploración y los diálogos intersubjetivos entre lo que teóricamente se conoce sobre el cuerpo y su movimiento y la práctica de la expresión corporal desde las perspectivas expuestas. Elección realizada entendiendo que, según Borghi (2013),

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él que se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer. (p.17)

Así, aunque el taller educativo se centre en el placer de hacer, este último no se lleva a cabo porque sí, sino con todo un sentido que orienta las acciones de los niños y las niñas, partiendo de las búsquedas particulares de la temática de este, es decir, de los conocimientos a los que se quieren llegar o de los que provienen esas acciones, pues el taller funciona de forma bidireccional, siendo recíprocos acciones y conocimientos. En este sentido, se fundamenta en la relación entre la teoría y la práctica; los ejercicios propuestos han de llevar a la reflexión que

tenga como resultado la participación, pues esta es una metodología colectiva, en la que todos los participantes son constructores y protagonistas del proyecto que se esté desarrollando.

- Principios del Taller Educativo

El Taller educativo, según Ander Egg (1999), se sustenta sobre ocho principios que orientan, dan orden y estructuran la aplicación de estos en la educación; los cuales son:

1. Es un aprender haciendo. La experiencia es clave en la construcción de conocimientos, pues solo en la vivencia y actuación del y sobre el mundo se adquieren nuevas habilidades; por lo que está relacionado directamente con el entorno y contexto de los niños y las niñas.
2. Es una metodología participativa. Todos los participantes del taller se han de implicar, por lo que se aprende y se enseña conjuntamente, no desde la competitividad, sino desde la cooperatividad.
3. Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional. El conocimiento desde este enfoque se da a través de preguntas, gestando una actitud científica y curiosa, en donde se interroga, cuestiona, analiza y evalúa lo que se cree, aprendiendo a aprender.
4. Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. Se deben generar espacios de estudio y aprendizaje desde una amplia variedad de perspectivas que permitan observar, ser y actuar desde la visibilización de las situaciones de forma concreta y global.
5. La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común. Docente y alumnos tienen la misma importancia y relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se redefinen sus roles, dejando de lado la jerarquización; además, los contenidos se autogestionan en las relaciones, permitiendo una interacción no competitiva.
6. El carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica. El taller exige un pensamiento integrador, con el que se vea la realidad de forma global, no fragmentada; así, todos los aprendizajes estarán interrelacionados, construyendo el conocimiento desde diferentes perspectivas.

7. Implica y exige un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas. El trabajo individual y cooperativo es complementario, con técnicas que beneficien este último para que sea efectivo y enriquecedor; llevando a cabo estos dos se logra compartir experiencias e ideas que se nutren y transforman en colectividad.
8. Permite integrar, en un solo proceso, tres instancias, como son la docencia, la investigación y la práctica. El taller permite la concurrencia y relación de los tres; el maestro lleva a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje desde la reflexión, la investigación como exigencia previa de la acción y la práctica como las tareas que se llevan a cabo. Estos elementos se integran y reflexionan para orientarse entre sí, pues al ser parte del proceso global, se complementan en uno mismo.

- Objetivos del Taller Educativo

Además de los anteriores principios, el taller educativo, con su desarrollo, tiene dieciocho objetivos, que según Maya (1996), son los siguientes:

1. Promover y facilitar una educación integral e integrar y simultanear en el proceso de aprendizaje el aprender a aprender, a hacer y a ser.
2. Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, alumnos, instituciones y comunidad.
3. Superar en la acción la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, benéfica tanto a los docentes o facilitadores como a los alumnos o miembros de la comunidad que participen en él.
4. Superar el concepto de educación tradicional en el cual el alumno ha sido un receptor pasivo, bancario, del conocimiento, diríamos en términos de Freire, y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y realidad sociales.
5. Facilitar que los alumnos o participantes en los talleres sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
6. Permitir que tanto el docente o facilitador como el alumno o participante se comprometan activamente con la realidad social en la cual está inserto el taller,

buscando conjuntamente con los grupos las formas más eficientes y dinámicas de actuar en relación con las necesidades que la realidad social presenta.

7. Producir un proceso de transferencia de tecnología social a los cuadros de la comunidad.
8. Hacer un acercamiento de contrastación, validación y cooperación entre el saber científico y el saber popular.
9. Superar la distancia comunidad-estudiante y comunidad-profesional.
10. Desmitificar la ciencia y el científico, buscando la democratización de ambos.
11. Desmitificar y desalinear la concientización.
12. Posibilitar la integración interdisciplinaria.
13. Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno o a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.
14. Promueve la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las entidades educativas y en la comunidad.
15. Planear situaciones de aprendizaje convergentes y desarrollar un enfoque interdisciplinario y creativo en la solución de problemas de conocimiento, de la comunidad y de las mismas instituciones educativas.
16. Propender por el mantenimiento de la coherencia lógica de todo el proceso educativo.
17. Posibilitar el contacto con la realidad social a través del enfrentamiento con problemas específicos y definidos de la comunidad circundante.
18. Promueve la desmitificación y democratización del docente y el cambio de su estilo autoritario-opresor. (p.32).

De esta forma, el Taller Educativo se considera como una forma de trabajo que reivindica el reconocimiento del niño y la niña como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, y a su vez permite una participación más consiente, el trabajo en equipo, la reciprocidad en las relaciones dentro del aula, correspondiéndose profundamente con el enfoque socio-constructivista y relacional.

- Momentos de Desarrollo del Taller Educativo

Aquellos objetivos se desarrollan en una o diferentes sesiones, las cuales se organizan en cinco momentos, y se llevan a cabo para el desenlace de las experiencias; estos, planteados por Alfaro y Badilla (2015), son: en primer lugar, se ha de llevar a cabo, generalmente por quien guía el taller, el momento del saludo y la bienvenida, con el cual se busca dar inicio al taller de forma agradable, aclarando los momentos y/o actividades que prosiguen y la forma en que se pretende desarrollarlos.

El segundo momento es la motivación; este con el fin de provocar el interés de los participantes hacia las temáticas alrededor de las que se trabajará durante la sesión. Por ello se han de utilizar las estrategias necesarias para que sea significativo, pues de este depende que los niños y las niñas se sientan atraídos por el taller desde un principio. El tercero es el desarrollo del tema, en el cual se construye la base teórica y práctica, con ayuda de los orientadores, desde la que se desenlazan las posibles experiencias que plantea el taller; brinda la posibilidad de relacionarse con los otros utilizando los materiales de apoyo como medios para generar diálogos.

En cuarto lugar, se encuentra la recapitulación y cierre, en la que se lleva a cabo una plenaria, la cual busca generar conclusiones y reflexiones frente a lo vivido durante el taller, escuchando las voces de todos y todas. Por último, se da lugar a la evaluación, la cual está muy unida al momento anterior, pues esta pretende valorar los logros del taller y los aspectos a mejorar; se recolectan las ideas, sugerencias, y vivencias significativas por parte de quienes guían el taller, esto a través de algún documento desde el cual se puedan retomar para buscar la mejora en las próximas propuestas. Así se da el cierre de la sesión de forma colectiva.

En ese orden de ideas, los maestros y las maestras tienen un rol fundamental, no solo en el diseño del Taller Educativo, pues deben propiciar la ambientación del espacio, los materiales y el tiempo necesario para llevar a cabo el encuentro, sino, además, en el acompañamiento, pues estos son un guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las relaciones que se tejen en ellos. Sin embargo, los niños y las niñas son también actores principales de los talleres, pues, como hemos visto, esta metodología se centra en el trabajo colectivo y participativo, dando la oportunidad de que todas y todos realicen sus propias construcciones y las compartan con los

demás; incentivando la observación, la escucha y el respeto hacia los otros, comprendiendo los ritmos personales.

Reconociendo a los niños y las niñas como sujetos integrales y globales, se puede decir entonces que, ellos y ellas se encuentran estrechamente vinculados con el cuerpo y la mente, por lo cual, consideramos la estrategia pedagógica del Taller Educativo como la adecuada para llevar a cabo nuestra propuesta. Esto debido a que nos da la posibilidad de elegir determinado campo de estudio para desarrollarlo a partir de actividades prácticas, permitiendo el aprender haciendo; lo que conlleva a la posibilidad de múltiples aprendizajes a nivel motriz, cognitivo-intelectual, emocional, afectivo y social.

El Taller Educativo busca generar espacios de participación cooperativa, dejando de lado la jerarquización impuesta por la escuela, donde los niños, las niñas y los maestros aprenden a aprender, a hacer y a ser, desde procesos de aprendizaje que no se limiten a la teoría o a los conceptos, pues es necesario partir de las realidades sociales y la cotidianidad, permitiéndoles de esta manera orientar y crear experiencias para lograr llevar a cabo el análisis y la reflexión de estas.

Los niños y las niñas en el ambiente del taller tienen la oportunidad de fortalecer entre otros aspectos la capacidad para expresarse, para comunicarse, para ser creativos, para sensibilizarse, para desarrollar su sentido estético y para aprender del trabajo colaborativo. En cada encuentro observan, experimentan y vivencian diversas experiencias que se enriquecen en la medida que tienen la posibilidad de interactuar con otros. Cada sesión representa una nueva oportunidad para ellas/ellos de aportar a la construcción de cada una de las actividades propuestas en el taller. (Barbosa y Echeverry, 2009, p.4)

Así pues, buscamos con esta estrategia permitir a los niños y las niñas, no solo comunicarse de forma verbal y no verbal, sino, además, generar espacios de interacción en los que se signifiquen a sí mismos, los otros y el mundo que les rodea; estructurando de forma individual su pensamiento a través de las experiencias y los espacios que comparten colectivamente. En este sentido, es de vital importancia desarrollar los talleres en entornos participativos, puesto que son estos los que permiten, mediante las relaciones que se construyen

con los otros, crear y materializar nuevas ideas y cuestionamientos que promoverán de manera más completa que los niños y las niñas se interesen y busquen en su entorno nuevas posibilidades de expresión.

De este modo, en ese espacio de interacción, es importante que los o las docentes acompañen permanentemente a los niños y las niñas, no de forma invasiva, sino como soporte que brinde seguridad y oriente la propuesta pedagógica que llevan al aula, para que ellos y ellas desarrollen sus habilidades y capacidades expresivas desde las actividades que se les plantean, entendiendo que, aunque sean proyectadas por los maestros y maestras, al ser pensadas para los niños y las niñas, estos últimos las transforman según sus necesidades, siendo un proceso de enseñanza y aprendizaje bidireccional.

Esta forma de trabajo supone mucho esfuerzo del maestro o de la maestra, que no puede partir de unas actividades prefijadas: tiene que buscar, recopilar, abrir oportunidades, ayudar a organizar, dar forma, etc., con cuidado de mantenerse en un nivel adecuado a la edad y tener en cuenta las opiniones y formas de pensar de los niños. (Paniagua y Palacios, 2005, p.231)

Para lograr lo anterior, el o la maestra ha de disponer entornos, recursos, materiales u objetos que promuevan la exploración de, en este caso, las posibilidades corporales, a través de situaciones desafiantes que retén a los niños y las niñas a tomar nuevos riesgos y a transmutar las concepciones que tienen sobre el cuerpo propio y el de los otros; y de la motivación que generen hacia ellos y ellas para que se atrevan a descubrirse a sí mismos y al mundo que les rodea.

En este sentido, y teniendo como base lo encontrado en la realización del capítulo de conceptualización, identificamos que esta estrategia pedagógica nos permite propiciar espacios en los que el cuerpo y el movimiento sean los protagonistas desde la relación entre la teoría y la práctica como uno de los ejes centrales de este tipo de talleres. Por lo cual, se partirá de una organización de tiempos y espacios que posibilite a los niños y las niñas una mayor relación con la corporeidad, pues pasan de ejecutar las acciones de su cotidianidad, a liberarse a nivel corporal, para luego adentrarse en un estado de relajación en el que comprendan lo sucedido durante cada sesión.

4.3. Fases del Diseño de la Propuesta

- Delimitación y Fundamentación Conceptual

En ese primer momento de la elaboración del presente trabajo, se realizó una lectura del contexto de la institución en la que se va a llevar a cabo la propuesta pedagógica, reconociendo las características sociales y culturales de la locación ciudadana en la que habitan, los espacios que la comunidad ofrece a los niños y las niñas para el desarrollo del cuerpo y el movimiento, y las concepciones desde las cuales trabaja el colegio; esto a través de diferentes documentos oficiales, la observación participativa y el diálogo generado con la asesora de práctica y maestras titulares.

Teniendo en cuenta lo encontrado en el capítulo de la contextualización y con la problematización clara, se realizó un proceso de fundamentación teórica y conceptual sobre el cuerpo, el movimiento y la expresión corporal desde cuatro perspectivas que dan un hilo conductor a la comprensión del cuerpo en su totalidad, las cuales son: antropológica y sociológica, biopsicosocial, psicoanalítica y relacional; así mismo, se ahondó en la estrategia de Taller Educativo, pues es este el que guio el accionar docente y las formas de trabajo desde el desarrollo teórico-práctico de la expresión corporal, direccionando las actividades a partir de la espontaneidad y la libertad. Esto con el fin de dar sustento a la implementación de la propuesta pedagógica aquí expuesta.

- Planeación general de la Propuesta

El desarrollo de la propuesta pedagógica tuvo la intencionalidad de llevar a cabo nueve sesiones que se orientaron y estructuraron desde los momentos característicos del Taller Educativo, las cuales se dividieron en cuatro fases, y tuvieron a su vez un eje de profundización en el reconocimiento de la importancia de la expresión corporal. A continuación, sintetizamos la proyección de fases que se realizó sobre los talleres, las profundizaciones a las que se aspiró llegar y los objetos o escenarios claves para cada sesión:

Fase / Sesión	Énfasis de profundización en ejes pedagógicos	Objetos / escenarios- ambientes
--------------------------	--	--

Exploración soy cuerpo	1	Esquema corporal	Espejos pequeños
	2	Imagen corporal	Bosque y sonidos
El cuerpo vivido y en movimiento	3	Esquema corporal	Papel periódico y colores
	4	Imagen corporal	Pelotas pequeñas, plumas y lima de uñas
	5	Control corporal, formas posturales y equilibrio	Aros y colchonetas
El cuerpo representado y en relación	6	Representación corporal	Pintucaritas
	7	Creación artística con el cuerpo	Antifaces
El cuerpo proyectado y en creación	8	Coordinación dinámica general (desplazamientos, saltos, giros) e imagen corporal	Papel periódico, colores, sonidos
	9	Expresión, representación y narración corporal	Objetos del hogar y memorias fotográficas

Tabla 1. Fases, Énfasis de Profundización y Objetos.

a. Fase de Exploración: Soy Cuerpo. Esta fase tuvo como propósito explorar y reconocer los saberes previos, e identificar las habilidades que tenían hasta el momento los niños y las niñas para expresarse de manera espontánea por medio del movimiento y el uso creativo de su propio cuerpo. Por lo tanto, se propusieron dos talleres que provocaran a cada uno de ellos y ellas a percibir su cuerpo y el de los otros, con el fin de observar el uso, sentido e importancia que le daban al mismo; de esta manera, se identificó cómo reconocían su esquema y las percepciones que poseían sobre su imagen corporal.

Anexo a ello, a través del acompañamiento de las maestras, se analizaron de forma crítica las acciones y los movimientos que hacen parte del desarrollo corporal, para que por medio de ello se identificaran las características representativas de los momentos del desarrollo en los que se encontraban los niños y las niñas. Así mismo, se pretendía reconocer sus dificultades expresivas y las acciones motrices que se hacían complejas en la ejecución de distintos movimientos; esto con el fin de que en las futuras sesiones se trabajara sobre estas para fortalecerlas y que ellos y ellas dispusieran de mayor seguridad en su reconocimiento y desenvolvimiento corporal. Lo anterior en búsqueda de que los niños y las niñas tuvieran la posibilidad de conocerse desde otras perspectivas que no solo fuera la censura o silenciamiento de su corporalidad; enriqueciendo y ampliando su imagen corporal, para pasar de un cuerpo tímido y apenado, a uno libre, espontáneo y seguro de sí mismo, desde procesos individuales y colectivos.

b. Fase de Cuerpo Vivido y en Movimiento. Esta fase tuvo como propósito, a través de la implementación de tres talleres, propiciar experiencias vivenciales y de importante apropiación de los elementos básicos de la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento, como lo son: las posturas que adopta el cuerpo en los diferentes planos en los que se puede mover, las emociones que produce el contacto con los elementos que componen el entorno que les rodea, los gestos que el rostro realiza cuando se experimentan sensaciones de agrado o desagrado y las posibilidades corporales que se descubren en medio de situaciones retadoras que desafíen su equilibrio y coordinación; que constituyen una parte clave del desarrollo de la dimensión corporal de los niños y las niñas. Esto, mediante la exploración que ellos y ellas realizaron de su cuerpo y del espacio, y el reconocimiento de las formas en cómo este se comunicaba a través de los diferentes movimientos que realizaban de manera continua en su cotidianidad.

La expresión con el cuerpo se convirtió así en una experiencia significativa de creación, que facilitó a los niños y las niñas sentirse, percibirse, conocerse y mostrarse, encontrando en sus gestos, en su mirada, en sus sonrisas, incluso en su silencio e inmovilidad, la posibilidad de expresar mucho de lo que sentían y desde allí liberar sus tensiones y acoger aquellas experiencias que les produjeron placer y los hacían sentir cómodos. Esto les permitió la exteriorización de sentimientos, sensaciones, vivencias e ideas a través de un lenguaje que elige su propia gramática

y tiene lugar en el movimiento, desarrollando no sólo su sensibilidad sino su imaginación y creatividad.

c. Fase de Cuerpo Representado y en Relación. Esta fase tuvo como propósito nutrir la capacidad de los niños y las niñas para reconocer el cuerpo como lenguaje de interacción con otros pares, e iniciar el descubrimiento de las manifestaciones propias del lenguaje no verbal. A través de dos talleres, se aspiró llegar a una mayor consciencia corporal con el objetivo de enriquecer la comunicación no verbal; esto con el fin de fortalecerla en la relación con los otros, identificando las posibilidades corporales que llevan a la interacción con el mundo que los rodea. En ese sentido, ellos y ellas pudieron ser más conscientes de lo que manifestaban con su cuerpo y las respuestas que obtenían de los adultos y sus pares, promoviendo mayor confianza y seguridad en relación con la expresión corporal.

El lenguaje corporal se convirtió no solo en un vehículo para transmitir expresiones emotivas, sino que adquirió sentido como elemento de mediación entre los niños, las niñas y el entorno social, el cual está dado a través de encuentros que permitieron reconocer la existencia de esos “otros” con quienes se comparte el mundo. Hizo posible el encuentro con el otro desde lo sensible, desde esa comunicación no verbal que precisa acuerdos corporales, donde los gestos, las miradas y los diferentes movimientos no solo comunican, sino que acompañan y prolongan el gesto del otro.

d. Fase de Cuerpo Proyectado y en Creación. Esta fase tuvo como propósito reconocer la capacidad del cuerpo y el movimiento para crear con sentido estético y fortalecer la armonía en los movimientos y la corporeidad. Durante dos sesiones, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de expresarse espontáneamente partiendo de acciones guiadas que posibilitaron y reflejaron la máxima expresión corporal que lograron desarrollar a través de los talleres; siendo conscientes y concretando la amplitud de las posibilidades de movimientos que pueden llevar a cabo con su cuerpo.

Sabiendo que la creación de cero es compleja, se ofrecieron diferentes situaciones con las que los niños y las niñas se sintieran identificados para que pudieran expresar lo que sentían ante ellas, y que, a partir del descubrimiento de esos sentires, lograran llegar a la creación de movimientos que les permitieran comunicar aquellos. Anexo a ello, con los entornos sonoros que

se generaron en estos talleres, se buscó que no solo acompañaran las acciones motrices de los niños y las niñas, sino que les provocaran a componer movimientos propios, comprendiendo su cuerpo como creador de expresión en las relaciones que establece con las diferentes melodías de su entorno; además, se dispuso una amplia variedad de objetos de su cotidianidad en un espacio que brindaba la posibilidad de exploración simbólica de estos, con el fin de favorecer la imaginación y creación de narrativas a través de su corporalidad.

4.4. Estructuración de las Experiencias

Para las experiencias se plantearon las nueve sesiones de cada uno de los talleres, orientadas hacia el reconocimiento y/o fortalecimiento de la dimensión corporal, especialmente en relación con su capacidad de expresión y creatividad por medio de la libertad de movimiento, partiendo de los principios y metodología del Taller Educativo que se han expuesto anteriormente; estas se propusieron con el fin de llevarlas a cabo en el desarrollo del proyecto pedagógico.

Para la implementación de la propuesta, cada una de las sesiones de los talleres, se estructuró a través de los siguientes momentos:

- **Saludo y bienvenida:** Se planteó con el fin de generar una transición más amena para los niños y las niñas entre las actividades que estaban haciendo antes de empezar el taller y el inicio de este; de esta forma, procuramos favorecer un momento de acogida en el que los niños y las niñas se vincularan con las propuestas de actividades para cada sesión, y, propiciar un espacio dialógico en el que se generan acuerdos que les permitieran relacionarse con sus pares y maestras de forma respetuosa y responsable, en la búsqueda del bienestar de todos y todas, construyendo con estos un espacio seguro y cálido.
- **Motivación:** En este segundo momento se pretendió que los niños y las niñas tuvieran una aproximación al propósito de la experiencia de movimiento, pero sin desarrollarla aún, pues se esperaba que fuera una incentivación para que se dispusieran corporalmente en una perspectiva de espontaneidad y libertad, desde la cual se sensibilizaran ante los estímulos internos y externos que la disposición de los entornos (tanto sonoros, como objetuales) ofrecían; así, se posibilitó la exploración y relación con los ambientes propuestos por las

maestras en formación para cada taller, con el fin de canalizar los sentires que tuvieron en el momento hacia la nueva experiencia de movimiento.

- **Desarrollo de la experiencia de movimiento:** Este se propuso como el momento central de la propuesta de cada taller, pues allí se desarrollaron los tópicos necesarios para el fortalecimiento de la dimensión corporal de los niños y las niñas (ya indicados en la tabla 1), en el que pudieron experimentar el disfrute máximo de su cuerpo en movimiento en relación con los otros y los objetos del ambiente que les rodeaba, entendiendo que tanto las experiencias de placer como las de displacer fueron necesarias para ello; permitiéndose a sí mismos sentir y exteriorizar profunda y espontáneamente cada emoción o sentimiento que provocó la disposición de los entornos sonoros y materiales, y con los cuales las maestras en formación buscábamos favorecer espacios de representación, simbolización, expresión y sensibilización, con los que lograran construir una estética de su movimiento.
- **Espacio creativo y cierre:** Este buscó la promoción de la imaginación y creación de los niños y las niñas a través de situaciones que los incentivará al uso de su corporalidad de forma creativa, acudiendo a los elementos construidos en el momento anterior y/o a apuestas propias que partieran de sus posibilidades corporales con las que descubrieron, experimentaron y produjeron posturas, historias, narrativas y/o composiciones hechas con el cuerpo.
- **Valoración de la experiencia:** Aunque el proceso que se llevó a cabo buscaba que el cuerpo y su movimiento fueran los protagonistas y tuvieran voz propia, consideramos importante brindar una herramienta que permitiera a los niños y las niñas reconocer sus reflexiones, percepciones y sentimientos después de cada taller, la cual fue una bitácora que posibilitó la materialización de la continuidad de la propuesta, tanto para que ellos y ellas se reconocieran en sus avances, como para que nosotras tuviéramos una evidencia más de las experiencias desde las cuales observar y analizar los alcances de la propuesta. En este espacio, tanto niños y niñas, como maestras en formación, pudimos reconocer y expresar lo vivenciado en el taller, a partir de preguntas orientadoras, desde la emocionalidad y acudiendo a algunas expresiones plásticas.

A continuación, se ilustrará con un ejemplo la forma en cómo se concretó la planeación de los talleres para evidenciar la estructuración que se le dio a cada uno de estos, los demás se podrán encontrar en los anexos del presente trabajo. (ver anexo No.1)

Fase de la propuesta	El cuerpo proyectado y en creación	Fecha: Día 9
Nombre del taller	Los superhéroes y las superheroínas de la expresión corporal.	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Posibilitar un espacio de expresión y juego libre en el que a través del movimiento los niños y las niñas reconozcan y recuerden los avances logrados frente a la expresión corporal a lo largo de los talleres.	
Justificación	La expresión corporal hace parte de la capacidad comunicativa de los niños y las niñas, en la que sus movimientos los llevan a relacionarse con los otros, escuchando y leyendo las formas y posturas que el cuerpo adopta. Para lograr construir una comunicación asertiva, esta debe ser bidireccional, por lo cual, es necesario brindar espacios de creación que partan de las experiencias corporales que han vivenciado, en los que los movimientos sean armónicos, y que se consiga ser conscientes de la corporalidad propia y del otro, exteriorizando y comprendiendo los sentires de cada uno y cada una.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior y espacios escondidos en el exterior.	
Recursos físicos (materiales)	<ul style="list-style-type: none"> - Música para el entorno sonoro de superhéroes: https://youtu.be/jTMrQXpY-Bo , https://youtu.be/Iy4Phmmv1xk , https://www.youtube.com/watch?v=qq42pd9JS8U . - Amplificador de sonido. - Pistas. - Tres cápsulas sorpresas (prendas, accesorios, ganchos triangulares de ropa, tubos de papel higiénico, molinillos, tapas de ollas, cuerdas, pinceles, llaves, botellas, memorias fotográficas y bitácoras) 	
	Saludo y bienvenida	

<p>Desarrollo de la experiencia por momentos:</p>	<p>Las maestras previamente prepararán el ambiente del aula seleccionada con diferentes elementos pegados en las paredes imitando el entorno de un cuartel de superhéroes; además, dispondrán un entorno sonoro de aventura, suspenso y de acción. Ellas darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <p>No agredir física ni verbalmente a los compañeros.</p> <p>Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros.</p> <p>Participar activamente en las experiencias.</p> <p>Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller.</p>
	<p>Motivación</p> <p>Las maestras ofrecerán a los niños y las niñas una primera cápsula sorpresa, la cual contendrá prendas y accesorios que podrán utilizar para personificarse como superhéroes; esta se ubicará en el centro del salón, permitiendo que ellos y ellas la exploren, elijan y se vistan con lo que más cómodos se sientan, dando un tiempo para que se apropien de su personaje heroico.</p>
	<p>Desarrollo de la experiencia de movimiento</p> <p>Las maestras realizarán una representación mediante su lenguaje corporal y verbal en la que utilizarán un objeto de la cotidianidad (rollo de cinta), al cual le darán múltiples funciones a través de la interacción entre ellas con este mismo (por ejemplo, este puede convertirse en un brazalete de la mujer maravilla, un visor nocturno, el guantelete del infinito, el reloj de linterna verde, entre otros).</p> <p>A continuación, brindarán a los niños y las niñas la segunda cápsula sorpresa, la cual contendrá más objetos de la cotidianidad que pueden transformar a través de la imaginación en elementos utilizados por los superhéroes, por ejemplo, ganchos triangulares de ropa, tubos de papel higiénico, molinillos, tapas de ollas, cuerdas, pinceles, llaves, botellas, entre otros. Nuevamente esta se ubicará en el centro del salón para que los niños y las niñas puedan explorarla, y las maestras los invitarán a que realicen sus propias representaciones y se muevan libremente jugando a “las mil funciones de los objetos”.</p>
	<p>Espacio creativo y cierre</p> <p>Las maestras propondrán realizar una “misión de rescate” en la que seguirán unas pistas que estarán distribuidas en diferentes partes del</p>

colegio, estas no solo contendrán acertijos sobre los lugares a los que deben dirigirse, sino también retos y situaciones corporales que deben enfrentar mediante su expresión corporal; por ejemplo: “¡Superhéroes y superheroínas! Tenemos un enfrentamiento con el Guason, pero sin energía no podemos afrontarlo, sigilosamente para que no nos vea, al lugar de la comida vamos a llenarnos”. Estas los llevarán a la última cápsula sorpresa, la cual deberán desplazar hasta el cuartel de superhéroes.

*Pistas para la misión de rescate:

-¡Superhéroes y superheroínas!, ¿recuerdan a nuestro amigo Bugui Bugui creado por nosotros mismos?, pues hay una terrible noticia, algunos de nuestros villanos lo han secuestrado y tenemos que ir a su rescate. Por ello, nos espera un enfrentamiento con el Guasón, pero sin energía no podemos afrontarlo, sigilosamente para que no nos vea, al lugar de la comida vamos a llenarnos.

-¡Oh no! Electro se ha unido al Guasón y nos ha lanzado uno de sus rayos de electricidad, electrocutándonos y dejándonos muy lastimados, intentemos caminar con nuestras heridas y busquemos un lugar en el que podamos ser curados.

-El coronel Furia está muy enojado y nos ha gritado y regañado porque quedamos en evidencia ante los villanos, por ello ha convocado un encuentro en el lugar desde donde los de alto mando dirigen para darnos nuevas instrucciones.

-Según el coronel, ya no podemos caminar para lograr ser más rápidos que los villanos, por eso ahora solo podemos usar nuestros poderes para transportarnos al área de batalla en la que salvaremos a nuestro amigo Bugui Bugui. Para no lastimarnos este enfrentamiento se realizará en un lugar suave y en el que se arrasan muchos animales. ¡A combatir contra los villanos!

-¡Lo logramos! Hemos derrotado el mal el día de hoy, regresemos a Bugui Bugui a su casa, para ello entre todos soplemos y armemos una gran burbuja de jabón en la que el quepa y pongamos las coordenadas que lo lleven a su hogar.

-Pero eso no es todo, en agradecimiento por salvarlo, él nos ha dejado una sorpresa, y para encontrarla tenemos que dirigirnos al lugar desde el que los profesores hablan en las izadas de bandera. ¡A celebrar!, volvamos a nuestro cuartel y descubramos qué hay adentro.

Valoración de la experiencia

	<p>Una vez allí, los niños y las niñas se ubicarán en un círculo y explorarán lo que esta contiene, que será las bitácoras y memorias fotográficas de todos los talleres realizados; con estos se incitará a volver sobre las experiencias y generar un diálogo en el que puedan expresar ¿Cómo me sentí en los talleres? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo de los talleres? ¿Qué movimientos disfruté realizando en los talleres? Dando así cierre a los talleres de expresión corporal.</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	

4.5. Proceso de Registros de Diarios de Campo

El diario de campo es una herramienta que, mediante la observación, permite recopilar información obtenida de ejercicios investigativos, a través de la narración de sucesos y su interpelación desde la interpretación y el análisis; llevando así a la reflexión de la experiencia y las relaciones que se tejen entre los actores que hacen parte de esta y el entorno en que se desarrolla. En consecuencia,

El diario pedagógico se concibe como un texto escrito que, como ya se ha dicho, registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo. (Monsalve y Pérez, 2012, p.119)

De esa forma, el diario de campo nos ayudó a sistematizar lo sucedido en los talleres, no solo desde la narración, sino, además, a través las interpretaciones, cuestionamientos, análisis e interlocución entre lo teórico y lo práctico; para ello, en un primer momento, registramos lo sucedido en apuntes en los que se depositó información que consideramos relevante partiendo de determinados parámetros de observación, los cuales se profundizarán en el siguiente capítulo. Así, luego de recordar lo sucedido en relación con dichos escritos, logramos consolidar y reflexionar acerca de las situaciones, aportes e incluso intervenciones que los niños y las niñas realizaron a viva voz en el desarrollo de cada uno de los talleres, esto en función de una memoria colectiva que dio cuenta del desarrollo de la implementación de la propuesta, invitándonos a realizar la valoración, la retroalimentación y las modificaciones necesarias para dar continuidad al proceso según los aprendizajes construidos por todos y todas en cada sesión.

A continuación, se ilustra un ejemplo de registro de diario de campo, por medio de los cuales se consolidó procesos de observación descriptivos, interpretaciones, análisis y contrataciones de lo acontecido en los diferentes talleres. Para conocer los demás registros de diario de campo se podrán identificar en los anexos respectivos (Ver anexo No.2)



**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO
I.E.D. CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA
IMPLEMENTACIÓN PROYECTO PEDAGÓGICO**

No. 9

Fecha: 15 de junio de 2022	Grado: Primero
Maestra (as) en formación: Michel Samantha Mora Fontecha Karen Natalia Poveda Martínez Leidy Geraldine Benito Ángel Karen Johanna Silva Zabala	Código: 2018158052 2018158065 2018158085 2018158076
Nombre del Taller: Los superhéroes y las superheroínas de la expresión corporal.	Fase de implementación: El cuerpo proyectado y en creación
Propósitos y objetivos del taller:	

Posibilitar un espacio de expresión y juego libre en el que a través del movimiento los niños y las niñas reconozcan y recuerden los avances logrados frente a la expresión corporal a lo largo de los talleres.

1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER

El taller inició con los niños y las niñas sentados afuera del salón, allí, junto a las maestras, recordaron los acuerdos que se mantuvieron a lo largo de los talleres para conseguir el bienestar corporal de todos y todas; a continuación, las maestras les contaron que ese día se convertirían en superhéroes y superheroínas, y que para ello habían transformado el salón de clases en un cuartel de superhéroes, lo cual los emocionó bastante y les generó intriga sobre cómo estaba dispuesta el aula. Cuando fueron a ingresar, se dieron cuenta que había una puerta de seguridad, por lo cual crearon una clave secreta para desbloquearla y abrirla, la cual fue una dinámica que les pareció divertida y les generó aún más ansias de descubrir qué había en el salón; al entrar, todos expresaron sorpresa y asombro con su rostro y con frases como: “¡Wow!, miren los edificios”, “¡están los escudos de los superhéroes!”, “¡si es como un cuartel!”, “yo quiero ser Batman”, “yo quiero ser Thor”.

Al terminar de observar la disposición del aula, todos y todas se sentaron en un círculo, en el que las maestras los invitaron a recordar al amigo que habían creado en el taller anterior, quien se llamaba “Bugui Bugui”, y a partir de ello dieron inicio la historia de superhéroes y superheroínas que los niños y las niñas desenlazarían en el taller; se comenzó planteando que los villanos de todos los superhéroes se habían reunido para cometer un mismo mal, el cual fue secuestrar a su amigo “Bugui Bugui”, en ese momento todos gritaron casi al unísono “nooooooo”, mostrando cómo desde un principio se apropiaron tanto de la historia, como de los roles que asumirían para el desarrollo de la sesión, pues en vista del panorama de riesgo para su amigo y de los personajes que enfrentarían para salvarlo, estuvieron de acuerdo en que como seres humanos comunes y corrientes no lograrían hacerlo, por lo que tendrían que transformarse en superhéroes y superheroínas con poderes que les permitieran derrotar a los villanos.

Partiendo de ello, se ofreció a los niños y las niñas una primera cápsula sorpresa, quienes se mostraron curiosos frente a lo que encontrarían en el interior de esta, por lo que la abrieron con gran rapidez y sacaron de inmediato su contenido; al ver que eran capas, antifaces, y demás accesorios para convertirse en superhéroes y superheroínas se entusiasmaron y gritaron de la emoción. Todos y todas eligieron la vestimenta que más les gustó y con la que podían representar el superhéroe o superheroína en los que se convertirían, algunos querían los mismos accesorios que otros, y aunque en un principio les fue difícil ceder para que ambas partes quedaran satisfechas, ellos mismos, después de que dialogaran de qué intercambio podían hacer y de que recordaran por su cuenta los acuerdos con los que se inicia cada taller, resolvieron la situación de forma respetuosa y consiguiendo que todos quedaran a gusto con su atuendo. Cuando ya estuvieron conformes con el aspecto visual de su superhéroe y/o superheroína, empezaron a moldear las características de la personalidad y el carácter de su personaje, miraban lo que llevaban puesto y expresaban con gestos y movimientos corporales fuertes y amplios, y con

palabras en un tono de voz más grueso para mostrarse más poderosos: “yo tengo súper fuerza”, “yo vuelo muy alto”, “yo lanzo rayos”, “yo soy muy rápido”.

Luego, se dispusieron de nuevo en un círculo, y en su centro se colocó la segunda cápsula, pero antes de que fuera abierta, las maestras realizaron una representación como ejemplo de la dinámica que se llevaría a cabo con los objetos al interior de aquella; a los niños y las niñas les pareció interesante los variados usos que se le podían dar a los elementos, esa puesta en escena por parte de las maestras los motivó e incentivó a buscar todas las formas posibles de darle vida a un mismo objeto, por lo que en el instante en que tuvieron uno en sus manos empezaron a experimentar de qué manera podían usarlo dentro del rol del que se apropiaban cada vez más. El juego libre y espontáneo apareció, se evidenciaron batallas entre héroes y villanos, alianzas para derrotar el mal y enfrentamientos entre los mismos héroes para salvar a la ciudad; en medio de ello, frente a los objetos que encontraron dentro de la cápsula, mientras hacían el gesto de movimiento que correspondía a la forma que adopta el cuerpo según el elemento, expresaban con la voz: “mira, esta es mi gran espada”, “esto lo uso para mirar qué tienen debajo de la ropa los villanos”, “este es el escudo con el que me protejo de todos los ataques”, “este es un látigo con el que enrolló a los villanos”.

Las maestras anticiparon la finalización del espacio de juego para poder pasar a la siguiente actividad, en la cual les propusieron a los niños y las niñas emprender una misión de rescate de su amigo “Bugui Bugui”, con lo que los ellos y ellas manifestaron entusiasmo y emoción; para el desarrollo de esta, se ofrecieron unas pistas con el fin de descubrir los lugares a los que se tenían que dirigir, y retos corporales que cada uno y cada una asumió desde lo que los talleres han aportado a su expresión corporal. Así, sin mayor explicación por parte de las maestras, sino solo planteando los desafíos a enfrentar, los niños y las niñas se expresaron corporalmente sin pena y sin cohibirse, al contrario, seguros y libres. Caminaron sigilosamente (como explicó Kevin: “pasitico, con cuidado y con movimientos pequeños para no ser vistos”) para llegar al comedor y llenarse de energía para enfrentar al Guasón, actuaron como si estuvieran siendo electrocutados por Electro y las consecuencias corporales que ello traería, por lo que su cuerpo se dispuso como si estuvieran heridos, cada uno de la parte que eligió, pero en ningún momento la cambiaron o se les olvidó, estaban tan inmersos que sabían exactamente cuál era su dolor y cómo ese se reflejaba en el cuerpo; se dirigieron regañados por el coronel Furia hacia el lugar de mando, cabizbajos, con los hombros hacia al frente, con cara de dolidos y tristeza, se transportaron y combatieron en el área de batalla solo utilizando sus poderes, por lo que saltaban lo más alto que podían y de forma continua para volar, corrían muy rápido para mostrar su súper velocidad, mostraban sus músculos y los tensionaban al máximo para exhibir su gran fuerza, se cubrían con sus capas o sus manos para hacerse invisibles, extendían sus brazos hacia el frente y abrían sus manos para que de ellas salieran rayos y/o poderes de inmovilización.

Finalmente vencieron a los villanos y encontraron a “Bugui Bugui”, a quien enviaron a casa en una burbuja de jabón gigante que con la gestualidad y los movimientos de su cuerpo ellos mismos inflaron y dirigieron hacia el lugar correcto; y, por último, recibieron un regalo de su amigo, una última cápsula secreta que buscaron corriendo, y al encontrarla así mismo se dirigieron de nuevo al área de batalla. Allí, abrieron la cápsula y descubrieron con gran sorpresa y exaltación fotos

de sí mismos, se sintieron valorados y reconocidos, surgiendo en sus rostros grandes sonrisas, ojos que se abrían muy grandes por el asombro de ver lo que sus cuerpos habían logrado en los talleres y bocas abiertas por la admiración de sus conquistas; se escucharon frases como: “¡oooh!, esta foto me hizo recordar este día, fue chévere”, “mira, aquí está mi foto”, “pásame mi foto Andrés”, “¡gracias Bugui Buigui, que regalo tan lindo!”, “mira, es valentina y Johan”, “mira este día, ¿lo recuerdas?”, “ese día vimos un espejo y nos dibujamos la cara”. Para cerrar, regresaron al cuartel de superhéroes y superheroínas y se generó un diálogo en el que los niños y las niñas expresaron sus sentires frente a los talleres que se realizaron, en este, fueron bastante participativos, no querían que la charla se acabara, y se escucharon intervenciones como: “me gusta porque hicimos como caballos y nos montamos encima”, “me gustó porque nos escondimos y me gustó las cápsulas”, “esta me gustó por las cajas, los disfraces y las máscaras y las capas”, “nos gustó la de los lobos porque nos atrapan”.

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

Siendo el último taller, es necesario mirar en retrospectiva para identificar los logros y desaciertos a través de los objetivos que nos planteamos para el desarrollo de la propuesta pedagógica, dentro de los cuales, uno de los principales era que los niños y las niñas consiguieran avanzar en su expresión corporal de forma libre y espontánea, desde la exploración del cuerpo y el movimiento, aspecto que buscábamos se hiciera cada vez más evidente taller tras taller, y con lo observado hasta el momento, podemos decir que se logró un gran avance en la desinhibición, tanto por parte de los niños y las niñas, como de nosotras como maestras, pues estos talleres fueron de doble vía, por lo que hubo un aprendizaje mutuo. Frente a este taller puntualmente, y respecto a la forma en que los niños y las niñas se desarrollaron, en ningún momento se tuvo que indicar las formas que debían adoptar los cuerpos, ellos y ellas ya no preguntaron (incluso desde algunos talleres atrás) de qué forma debían hacerlo, simplemente experimentaban (ya no en un solo plano, sino en varios) hasta encontrar las posiciones o movimientos que fueran acordes al reto corporal que se propusiera; así mismo, nosotras como maestras nos descubrimos en la espontaneidad de la disposición corporal, no hemos tenido que detenernos tanto como antes a pensar de qué manera estamos disponibles para los niños y las niñas sin intervenir de forma abrupta en sus experiencias de movimientos, sino que nos sentimos en un fluir constante entre las necesidades de ellos, ellas y nosotras.

En relación con lo anterior, vemos avances en la comunicación asertiva que se ha logrado con los niños y las niñas, pues al poner total confianza en el diálogo tanto verbal como corporal que se ha generado a través de los acuerdos del principio de los talleres, hemos progresado en la resolución de problemas, teniendo siempre presente el bienestar de todos y todas; así, no ha sido necesario la intervención de nosotras las maestras cuando los niños y las niñas tienen algún tipo de desacuerdo, ellos mismos fueron capaces de, por ejemplo, cuando Danny y Emely querían el mismo antifaz, dialogarlo, buscar beneficios para ambas partes y solucionarlo, solo acudieron a nosotras para que validáramos los acuerdos a los que llegaron ellas mismas, y de la misma forma sucede con todos los demás, son muy pocos los que aún van hacia nosotras para solucionarles sus inconformidades.

Por último, es de recalcar lo importante, enriquecedor y satisfactorio que fue para los niños y las niñas el que las memorias de los talleres retornaran a ellos y ellas como forma de reconstrucción de lo vivido y de las experiencias, puesto que a través de las fotografías y las bitácoras se reconocieron a sí mismos y a los otros en sus avances, demostrando con sus gestos, movimientos y palabras que fue de gran agrado el espacio que les posibilitamos, y reafirmando en nosotras la creencia de que es sumamente relevante seguir ofreciendo este tipo de propuestas pedagógicas para lograr un verdadero desarrollo integral, debido a que fue amplia la evolución que tuvieron frente a la seguridad sobre sus cuerpos y las formas que estos adoptan en diversas situaciones.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se ha evidenciado tanto en la teoría como a lo largo de los talleres, los objetos cumplen un papel importante en el desarrollo de las experiencias de movimiento, debido a que, no solo permiten que los niños y las niñas descubran, conozcan y exploren el mundo que les rodea, sino que son mediadores en las relaciones que establecen consigo mismos y con los otros; de esta forma, y particularmente en este último taller, pudimos ver “cómo el niño/a, a través de todo el material disponible para él en la sala, inviste los objetos de manera dinámica, ocupa el espacio y, poco a poco, va pasando a una utilización más simbólica de los mismos y, en algunos casos, hasta fantasmática” (Arnaiz, et al., 2008, p.53), pues estos les posibilitaron que se establecieran relaciones más armónicas de cuerpo a cuerpo al interactuar de forma libre y espontánea desde creaciones propias, pero siempre teniendo en cuenta los acuerdos para el bienestar y respeto de todas y todos. Además, al situarse en un tiempo y un espacio fantástico, en los que simbolizaron los objetos desde el movimiento y las formas que adoptaban sus cuerpos, les dieron una funcionalidad diferente a la que tienen comúnmente en el mundo real, creando así uno de los tantos mundos posibles que la imaginación favorece construir.

Ahora bien, se consiguió con el desarrollo de los talleres construir vínculos de seguridad y afecto, lo cual ha llevado a que los niños y las niñas, aún más en este último taller, gracias al recorrido evolutivo que se plateó y se puso en marcha en la propuesta de implementación, se sintieran en la confianza de expresarse libremente; así, como maestras, hemos logrado comprender y resignificar las formas en que cada niño y cada niña asume su cuerpo en diferentes situaciones, y cómo esto depende de la relación que se construya con ellos y ellas, pues su movimiento es reflejo de las experiencias positivas o negativas que hemos compartido tanto en los espacios de expresión corporal, como en los externos a estos. En ese sentido, “por medio de la observación del movimiento, se detecta rápidamente la calidad y las cualidades del mismo, reflejo de cómo el sujeto se sitúa frente al mundo. No debemos olvidar que la inadaptación al movimiento es esencialmente de orden psicoafectivo.” (Arnaiz, et al., 2008, p.42), por lo que, según lo recopilado en todos los diarios de campo, hubo una adaptación armónica a las experiencias de movimiento, lo cual refleja que aportamos favorablemente a su desarrollo psicoafectivo.

4. PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Una de las grandes inquietudes que surgió en nosotras al culminar este proceso con los niños y las niñas, es: al no compartir más este espacio de expresión corporal ¿se perderán todos los avances logrados hasta el momento a causa del retorno a las dinámicas escolares de su

cotidianidad?, y, ¿de qué forma podemos seguir aportando al desarrollo de la dimensión corporal de los niños y las niñas? Pues bien, consideramos que ellos y ellas expresaron, tanto con su voz como con su cuerpo, que los talleres no fueron actividades pasajeras o de momento, sino que son experiencias que dejaron huella tanto en su memoria como en su corporalidad, por ende, aunque muchos de los avances se irán perdiendo con el tiempo a causa de no continuar con un proceso que dé la importancia que merece la expresión corporal y que fortalezca las construcciones y logros conseguidos con esta propuesta, podemos afirmar que, gracias a la evolución corporal conseguida, los niños y las niñas no serán los mismos cuerpos quietos y obedientes, sino que se darán la oportunidad de explorar nuevas formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo que les rodea, debido a que ya fueron interiorizados varios elementos expresivos que les permitirán reconocerse como sujetos en movimiento.

Anexo a ello, aunque continuáramos durante lo que resta de año escolar con los talleres de expresión corporal, nada asegura que los profesores de los siguientes cursos propicien este tipo de espacios (sabiendo que aún no se le da cabida a experiencias que resignifiquen el cuerpo y el movimiento al interior de la institución), por lo que sucedería lo que se mencionó anteriormente; así, lo que podemos hacer como maestras de determinado grupo, es seguir proponiendo acciones y proyectos pedagógicos que den sentido a la importancia de la expresión corporal en el desarrollo integral de los niños y las niñas, posibilitando que aquellos sean significativos para ellos y ellas, y de esa manera, por su cuenta, continúen un proceso en el que el cuerpo y el movimiento sean los protagonistas, a pesar de que sus próximos maestros no propicien los espacios para ello.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Arnaiz, P; Rabadán, M y Vives, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.

4.6. Proceso de Documentación Pedagógica

La documentación pedagógica se constituye en un proceso que favorece la actitud investigativa de los maestros 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, 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 perspectiva y siguiendo a Bonas, et al. (2011), en la documentación de experiencias, se siguen rastros, huellas, pistas, descubrimientos, conquistas, construcciones simbólicas, que los niños y niñas vivencian en su proceso por conocer y comprender el mundo y

el entorno que les rodea, por tanto, en la documentación se hace visible lo que acontece, otorgándole el valor y el sentido pedagógico que interpreta, comprende una práctica desde sus perspectivas conceptuales y teóricas y al mismo tiempo las legitima.

En esta vía, la documentación pedagógica, al ser una herramienta valorativa, proyectual y metacognitiva, nos permitió sustentar lo sucedido en cada uno de los talleres, a través de la recopilación de una serie de fotografías, las cuales analizamos para luego seleccionar aquellas que consideramos reflejaban, no solo cada una de las actividades, sino además, en las que el cuerpo hablará por sí mismo; logrando visibilizar qué hacían los niños y las niñas, cómo lo llevaban a cabo y el valor que le otorgaban a las experiencias propuestas y a los descubrimientos que realizaban. Luego, con estas, generamos una serie de microhistorias desde sus propias voces que narraron el proceso y avances que ellos y ellas tuvieron en torno a su expresión corporal.

A continuación, se ilustra con un ejemplo cómo se plasma una de las documentaciones pedagógicas para dar a conocer la microhistoria de una de las experiencias, las demás se encuentran en los anexos del presente trabajo. (Ver anexo No.3)

Documentación Pedagógica No.9





El coronel nos REGAÑÓ por quedar en evidencia frente a los villanos.

Pero no nos dejaremos vencer.

¡a COMBATIR el mal!

INFLÉN e INFLÉN la burbuja de jabón Y ahora que VUELE hasta el cielo.
¡Lo logramos!, ahora enviemos a nuestro amigo a casa.

Bugui Bugui nos ha dejado una última cápsula de regalo, CORRAMOS como superhéroes para encontrarla.

“¡Gracias Bugui Bugui, que regalo tan lindo!”

Echemos un vistazo a nuestras memorias para despedir nuestro espacio de expresión corporal.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El proceso de análisis de la implementación de la propuesta pedagógica se realizó a través de un proceso de observación a profundidad, que fue sistematizado por medio de diarios de campo y registrado a través de documentación pedagógica, resaltando los siguientes tópicos de observación y registro:

- **El niño en relación con el movimiento:** El movimiento es constitutivo de la vida misma, el uno nace del otro y viceversa, por lo cual, el primero no puede concebirse solo como las acciones motoras del cuerpo, puesto que, al vivirlo y experimentarlo a diario, este se significa a través de las emociones, sentimientos y sensaciones que se producen en el ser corporal, siendo entonces la primera y más importante forma de relación con los otros y el entorno, debido a que nos acompaña desde el inicio de la existencia; en este sentido,

La calidad tónica del niño/a no determina solamente como es visto por los demás, sino cómo se siente a sí mismo, cómo asimila los datos que le proporciona su propioceptividad para la elaboración de la imagen de su cuerpo y, asimismo, cómo se ve él y siente el mundo que le rodea. (Arnaiz, et al., 2008, p.43)

Así, como maestras en formación, al momento de observar el movimiento de los niños y las niñas, no centramos la mirada únicamente en las habilidades motrices que desarrollaron, sino también en cómo se relacionaron con el mundo que les rodea a través de estas, las formas en que sostuvieron su cuerpo y las posturas que adoptaron, la sensibilidad que mostraron frente a los estímulos internos y externos que propició cada taller, la exteriorización de las emociones a través de su gestualidad y la comunicación más allá de las palabras que establecieron con sus pares y adultos.

- **El niño en relación con el espacio:** Los niños y las niñas construyen una relación con el espacio en la medida en que se desenvuelven en este, así, reconocer “las nociones que orientan su cuerpo bajo las coordenadas de arriba-abajo, delante-detrás y derecha-izquierda, las cuales actúan como ejes permanentes y orientadores del mismo”(Arnaiz, et al., 2008, p.47), les permite habitar los lugares realizando una exploración y observación

desde sus capacidades y concepciones espaciales, en las que podrán identificar la distribución de materiales, contemplando de esa forma las posibilidades de movimiento que estos les otorgan; de esta forma, fue posible contemplar y analizar las maneras en que los niños y las niñas asignaban un valor simbólico y emocional a los espacios en que se encontraban consigo mismos y con los otros, para desarrollar sus juegos y representaciones corporales, individuales o colectivas, con seguridad, debido a que compartir el espacio con pares o maestras, y más aún en talleres de expresión corporal, les invitó a ubicarse de una manera diferente a la de su cotidianidad.

- **El niño en relación con el tiempo:** En esta relación es importante tener en cuenta las vivencias personales que posee cada niño y cada niña en su diario vivir, entender que estas están estrechamente ligadas al espacio en el que las habitan, y, que influyen en la construcción propia de un concepto de tiempo; es decir, ellos y ellas generan una relación temporal- espacial a medida que van vivenciando diferentes hábitos, situaciones, acciones, entre otros, que está en constante cambio y evolución. A medida que sus rutinas atienden a sus necesidades básicas, las nociones que se poseen se van transformando y comprendiendo, por ejemplo, se hace de noche cuando el cielo se pone oscuro y se debe ir a dormir, o se hace de día cuando me despierto y voy a la escuela. Además, otra manera de nutrir dicho concepto, son las sucesiones, que le permiten al niño y la niña tener conciencia respecto al principio y fin en concreto de una actividad motora simple, generando autónomamente ritmos propios en las acciones que realizan en su cotidianidad como caminar, correr, saltar, etc. En este sentido,

La construcción de la noción de tiempo no se percibe a través de los sentidos, no se ve ni se toca, únicamente se perciben los acontecimientos que ocurren, las acciones, los movimientos, la velocidad, el ritmo..., de manera, que percibir el tiempo está vinculado al concepto de sucesión, a la percepción de lo sucesivo como unidad. Por tanto, los conceptos de tiempo y sucesión se adquieren junto con los de orientación espacial (Arnaiz, et al., 2008, p.48)

Por ello, como maestras en formación, frente a esta relación, observamos la adaptación que fortalecieron los niños y las niñas respecto al tiempo mediante la acción, el movimiento, el juego simbólico y los vínculos con el otro, en la estructura temporal y

espacial, pues esta nos permitió percibir y reconocer los ritmos propios de ellos y ellas en el momento de realizar secuencias con cierta cantidad de tiempo.

- **El niño en relación con los objetos:** Los objetos cumplen un rol muy importante, pues a partir de estos los niños y las niñas, a través de su manipulación, crean, descubren, experimentan placer, y dan sentido al juego, “el niño/a juega con todo su cuerpo, y a través de este juego corporal, mediante la manipulaciones, construcciones, desplazamientos entran en contacto con los objetos del mundo exterior” (Arnaiz, et al., 2008, p.51), convirtiéndose en una herramienta esencial que les permite dar significación a lo que están viviendo con el tiempo, el espacio y el objeto, que posibilitan dar valor racional, en el que se acercan a sus compañeros para el intercambio de experiencias. Por ende, como maestras en formación, fue importante que luego de brindar los objetos y dar el tiempo necesario para que los niños y las niñas exploraran el material que se encontraba dispuesto en el aula, apreciáramos las posibilidades y usos que les pudieron dar a estos desde la creatividad e imaginación.
- **El niño en relación con los otros:** Sabiendo que hacemos parte de un mundo social que funciona a través de la formación de vínculos en las relaciones que establecemos con los otros, las interacciones de los niños y las niñas son claves para su desenvolvimiento en los diferentes contextos que cohabitan; en estas relaciones, es posible evidenciar los límites que ellos mismos plantean, que, aunque en un principio dependen más de lo que el adulto indique, poco a poco logran mayor independencia y autonomía para la mediación de estas. Así, como maestras en formación, “ante las vivencias personales de cada niño/a podemos observar distintas actitudes y comportamientos. Hay niños/as que tienen deseo de ser contenidos, sostenidos, estimulados, que necesitan referencia espacial, temporales, materiales...otros que se muestran provocadores y exigentes. (Arnaiz, et al., 2008, p.54), lo que nos dio indicios sobre cuáles eran sus necesidades, las formas en que se estaban socializando, sus actuaciones ante determinadas situaciones, las maneras en que acudían al adulto y cómo trataban a sus pares.

Con aquellos tópicos de observación y registro se realizó posteriormente un análisis cualitativo de cada sesión y uno transversal del desarrollo de la propuesta, puesto que en esta fase se buscaba reconocer los alcances de esta, en relación al enriquecimiento de la expresión y

creatividad del cuerpo en movimiento de los niños y las niñas, logrados en el desarrollo de los talleres; además, se pretendió identificar los aspectos que fortalecieron y los que quizás aún se les dificultan, para conseguir plasmar los aciertos y desaciertos que se evidenciaron a lo largo de la propuesta pedagógica. En ese sentido, las maestras en formación valoramos el proceso de ellos, ellas y el propio con respecto a los avances que se generaron frente a la corporeidad y expresión corporal.

Finalizado el proceso de implementación de la presente propuesta pedagógica, es necesario mirar en retrospectiva y así mismo analizar los aspectos más relevantes de está con el fin de reconocer el nivel de cumplimiento de los objetivos planteados; por ende, en este apartado nos permitiremos realizar, en primer lugar, un análisis global que dé cuenta de los aspectos metodológicos de su implementación; y en segundo lugar, profundizar en las interacciones que se dieron entre maestras, niños, niñas, objetos y espacios desde la expresión corporal, a través de seis categorías que se lograron identificar como elementos emergentes a partir de los procesos de registro de diarios de campo y documentación pedagógica realizados y reconstruidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

En nuestra labor docente, es de suma importancia establecer el mapa de navegación en un proceso de planeación, el cual brinda la plataforma de enunciación, concepciones, pretensiones de la acción pedagógica, práctica profesionalizante del maestro por medio de la cual es posible instaurar un sentido al proceso de implementación; el cual resaltamos de forma positiva puesto que este fue continuo, riguroso y a su vez flexible a las necesidades que surgían antes y durante el desarrollo de los talleres, con el fin mantener una correspondencia intencional entre los objetivos generales de la propuesta y los propósitos establecidos para cada una de las fases planteadas, brindando en cada taller pedagógico elementos que guardaran coherencia y reconocieran los ritmos de involucramiento y apropiación de los niños y las niñas en sus manifestaciones de una expresión corporal propia de cada individuo.

En consecuencia a un proceso de planeación e implementación, va de la mano un riguroso proceso de sistematización de la propuesta pedagógica, la cual se llevó a cabo a través de los registros de observación inscritos en la herramienta de diarios de campo y decantación de la experiencia vivida, por medio de la recopilación de la documentación pedagógica y la

reconstrucción narrativa que permitiera el reconocimiento de las voces de los niños y niñas, el posicionamiento de las maestras en formación y la explicación conceptual desde un marco de referencia construido en el respectivo marco teórico.

Dentro del proceso de planeación, también fue necesario buscar tiempos y espacios que se ajustaran a la propuesta, es decir, que permitieran la vivencia del cuerpo en movimiento, aspecto que fue complejo de concretar, puesto que en la institución se priorizan los proyectos que se desarrollan en las áreas fundamentales del conocimiento (matemáticas, español y ciencias) debido a la importancia que estas tienen en la organización curricular; dejando en segundo plano la formación y la enseñanza de la expresión corporal para los niños y las niñas, por temor a que esta infiera con los dispositivos escolares que se son necesarios para impartir las clases.

En esta coyuntura, el tiempo de concertación para la implementación de la propuesta fue limitado y quedaba en segundo plano, puesto que si había otras actividades escolares se les daba prioridad y en algunas oportunidades se solicitaba interrumpir el taller o terminar con premura para poder cumplir con los propósitos académicos del día, mostrar productos a los padres y avanzar en contenidos.

Del mismo modo, la propuesta pedagógica conllevó a intervenir el espacio de aula con múltiples alternativas, puesto que la institución escolar no cuenta con aulas especializadas o espacios amplios adecuados para la exploración del cuerpo y el movimiento, y los existentes están designados con exclusividad para los cursos de secundaria y son restringidos para las niñas y los niños más pequeños. Esta limitación de los espacios permitió al grupo de maestras en formación reconfigurar e intervenir el aula, acondicionando el mobiliario, despejando zonas para los espacios compartidos, proponiendo ambientes y disponiendo elementos, objetos, artefactos y otros elementos desencadenantes para las experiencias de cada uno de los talleres.

Ahora bien, para los niños y las niñas, y el propósito expresivo que se planteó, el anterior hecho redujo la exploración de algunas posibilidades corporales, debido a que se vieron restringidos a moverse hasta ciertos puntos para no lastimarse con las sillas, mesas o estantes del salón, a no ocupar mucho espacio para no invadir el de sus compañeros y a no exceder cierto nivel de volumen, tanto de los entornos sonoros, como de sus expresiones verbales, para no distraer a los niños y las niñas de las aulas cercanas.

Por último, evidenciamos un gran avance en la expresión corporal de los niños y las niñas, a pesar de que fueron pocos talleres los que se pudieron llevar a cabo, debido a ello, y de que por lo general la institución desdibuja la importancia que esta cobra en el desarrollo de la infancia, visualizamos en los espacios de movimiento en los que se resignifica el cuerpo, los entornos sonoros, los objetos y la ambientación una oportunidad para contribuir a la formación integral de los niños y las niñas, y de apropiarse una mirada holística de su corporalidad.

5.1. El Lugar del Maestro

¿Qué sería del aula sin maestros y maestras que se pregunten por la importancia de su lugar en ella?, ¿qué sentido tiene la expresión corporal en el aula?; son algunos de los cuestionamientos que surgen cuando observamos la necesidad de que cada maestro y maestra se interpele por su rol y responsabilidad al interior de las aulas escolares, puesto que es evidente que son un pilar fundamental y es necesario que ellos y ellas generen cambios e innoven las formas en como se lleva a cabo la educación, y, en este caso particular, pensar en la incidencia que tiene el cuerpo y el movimiento al interior de las mismas.

A lo largo de la implementación de la presente propuesta pedagógica, se dispusieron ambientes (sonoros y físicos) y objetos con los que les proporcionamos a los niños y las niñas diferentes escenarios en los que les fue posible disponerse corporalmente de forma activa, consiguiendo que los talleres fuesen espacios atractivos y provocadores para ellos y ellas, en donde se comprendió que mediante la observación del cuerpo en movimiento y la gestualidad de sus compañeros, compañeras y maestras podían comunicarse.

No obstante, eso solo fue posible en la medida en que los talleres, permitieron la creación de oportunidades de establecer interacciones y relacionamientos más dialógicos, es decir, con legítimas oportunidades para escuchar, observar, preguntar, reflexionar y analizar qué elementos de su cotidianidad podíamos incluir, qué disfrutaban, qué sabían, qué temáticas les llamaban la atención, qué materiales, lugares u objetos podíamos eliminar o añadir a estos espacios, entre otros aspectos; la valoración constante y la retroalimentación que hacíamos de los talleres y las interacciones que se daban en estos fue lo que nos permitió flexibilizar y enriquecer la implementación. Lo anterior sin llegar a coaccionar a los niños y las niñas, pues, aunque incentivamos su participación para involucrarse en experiencias de movimiento y expresión

mediante la ambientación de entornos y actividades corporales, nunca se les obligó a interactuar en estas, sino que respetamos las decisiones que ellos y ellas tomaban frente a su cuerpo en movimiento, los momentos en que necesitaban detenerse o cuando en definitiva no querían hacer parte de alguno de los momentos planteados en los talleres.

Durante el proceso reconocimos a los niños y las niñas como lectores de su entorno, sujetos activos, puesto que exploraron, descubrieron y comprendieron por sí mismos lo que su cuerpo es capaz de realizar y el cómo lo hace; por lo cual, no subestimamos las capacidades y habilidades de ellos y ellas; como maestras encontramos la manera de propiciar retos corporales y el en camino motivarlos a seguir intentando alcanzar los diferentes objetivos sin imponer, solucionar, subestimar o restringir sus movimientos, por el contrario, permitiendo su liberación corporal y emocional mediante el acompañamiento.

Estuvimos presentes en el taller al incentivar la creación de acuerdos y diálogos colectivos en asambleas donde a los niños y las niñas les fue posible compartir sus experiencias, reflexiones o peticiones; además, fuimos un soporte emocional para ellos y ellas, debido a que disfrutaban de su autonomía acudiendo a nosotras únicamente cuando necesitaban estabilidad, seguridad y/o confianza para llevar a cabo alguna actividad o experimentar una nueva forma de moverse, a lo que respondíamos desde las miradas, el contacto y las palabras.

Comprendimos y resignificamos las formas en que cada uno de los niños y las niñas asumieron su cuerpo en diferentes situaciones, y cómo desde sus individualidades corporales construyeron relaciones con ellos y ellas, los otros y el entorno, pues sus movimientos fueron el reflejo de las experiencias positivas o negativas que compartieron, tanto en los espacios de expresión corporal, como en los externos a estos. En ese sentido, y en retrospectiva, podemos evidenciar que se llevó a cabo una adaptación armónica de las experiencias corporales, las cuales aportaron favorablemente a su desarrollo psicoafectivo; esto, debido a que nosotras como maestras realizamos una lectura diferenciada en la que contrastamos las experiencias corporales de cada uno de los niños y las niñas sin comparar sus avances y/o retrocesos, por el contrario, validando constantemente las percepciones, las emociones y las maneras en que cada uno de ellos y ellas evolucionaron y se apropiaron de su proceso.

Así mismo, como maestras nos dimos la oportunidad de experimentar la disponibilidad corporal y empatía tónica, la cual permitió que durante los talleres nos compenetráramos con la corporeidad propia para comprender la de los niños y las niñas; de allí surgieron otro tipo de interacciones y lenguajes, que no fueron ajenos, en el sentido en que

el educador, para poder acompañar al niño/a en su proceso de maduración psicológica, debe vivir, concienciar y elaborar su propio proceso personal: desde el cuerpo al lenguaje y al pensamiento, además de aprender a desarrollar este tipo de práctica y a elaborar la propia tecnicidad. Los principios actitudinales ayudan a disponer de nuestro cuerpo de una manera más clara y a tomar conciencia de las relaciones tónico-emocionales que establecemos con él. (Arnaiz, et al., 2008, p.119).

Así, no nos infantilizamos al unirnos, por solicitud de los niños y las niñas, a los juegos simbólicos o las interacciones corporales que ellos y ellas desarrollaban, tuvimos alteridad corporal, poniéndonos en el lugar de sus cuerpos, respondiendo a sus necesidades en un espacio en el que ninguno fue juzgado.

Por último, se hace evidente la importancia de nuestra labor docente, pues para la transformación de las formas en las que opera la escuela tradicionalmente y sus lógicas, es necesario propiciar este tipo de espacios que favorezcan la exploración del cuerpo propio y de los otros a través del movimiento, en escenarios que, aunque sean propuestos por nosotras, no invadan la autonomía de los niños y las niñas, ni mucho menos impongan maneras de actuar frente a determinadas situaciones, sino que aporten a la autorregulación de ellos y ellas desde la comprensión de su cuerpo en movimiento. De acuerdo con lo anterior, consideramos fundamental seguir proponiendo acciones y proyectos pedagógicos que den sentido a la importancia de la expresión corporal en el desarrollo integral de los niños y las niñas, posibilitando que aquellos sean significativos para ellos y ellas, y de esa manera, por su cuenta, continúen un proceso en el que el cuerpo y el movimiento sean los protagonistas, a pesar de que sus próximos maestros no propicien los espacios para ello.

5.2. Expresión Corporal en Interrelación con su Esquema Corporal, el Espacio, los Ambientes y los Objetos

Preguntarse por cuáles son los espacios que habitan los niños y las niñas en la escuela y de qué forma lo hacen, ha sido desde el principio de esta propuesta pedagógica elementos fundamentales, pues estos les permiten o no a ellos y ellas un desarrollo óptimo y libre de su corporeidad, teniendo en cuenta que son un elemento influyente en la dimensión corporal y un componente indispensable que les posibilita evolucionar y aportar a la expresión corporal. Así mismo, fuimos cuidadosas con la forma en que seleccionábamos y disponíamos los espacios que la institución nos ofrecía para llevar a cabo cada uno de los talleres, considerando que los posibles escenarios fueron limitados.

Gran parte de la implementación se desarrolló en el aula, por lo que fue de suma importancia no solo cómo distribuíamos y acomodábamos los elementos que allí estaban dispuestos (sillas y mesas), sino, además, resignificar este lugar, que normalmente está establecido para el silencio, la quietud, el orden y la vigilancia, como un espacio lleno de posibilidades para el movimiento e interacción con los objetos. Estos últimos fueron protagonistas en el desarrollo de los talleres, puesto a que en estos se dispuso una amplia y diversa variedad de materiales; de esa forma, el uso de, por ejemplo, el papel en diferentes formatos permitió que los niños y las niñas lo usaran para dibujar, arrugar, romper, reunir o dispersar, en busca de liberar tensiones o canalizar su energía al plasmar o construir algo que representara las emociones o pensamientos que estuvieron presentes en cada uno y cada uno. También, ellos y ellas lograron generar representaciones al otorgarles un valor simbólico diferente a los objetos de su cotidianidad, como los molinillos, antifaces, ganchos, bolsas, rollos de cinta, retazos de tela, entre otros, convirtiéndose en espadas, arcos, telescopios, capas, brazaletes de poder; posibilitándoles personificarse como integrantes de diferentes tribus, animales, mimos, superhéroes y/o superheroínas; lo que les permitió explorar sus posibilidades corporales a través del juego simbólico.

Por consiguiente, los ambientes que generamos para tematizar el aula y los entornos sonoros fueron de vital importancia para que los niños y las niñas significaran el aula, y del

mismo modo, a ellos y a ellas en interacción con en esta. Por ejemplo, lo anterior se vio reflejado en el momento de creación y cierre del taller #2 en donde:

Las maestras mencionaron en voz alta algunas situaciones de dilema o reto que permitieron dar continuidad al juego simbólico; así, se enfrentaron a una gran tormenta en la que todos se resguardaban de la lluvia, a un bosque incendiado en el que corrían desesperadamente por sus vidas o se escondían bajo las mesas que estaban libres.
(Registro de Diario de Campo #2)

En ese sentido, podemos decir que dinamizamos el aula otorgándole a los niños y las niñas un lugar en el que lograron construir diversidad de escenarios para darle un sentido espacial y temporal a su juego, puesto que en este experimentaron no solo con los objetos sino además sus movimientos en relación con los mismos; para representar las situaciones que les propusimos, giraron, corrieron, saltaron, se acurrucaron, se acostaron, se encogieron, entre otras acciones que les permitieron, mediante su expresión corporal, construir y comunicar historias o relatos. Del mismo modo, los elementos que se dispusieron fueron el principal mediador y primera forma de contacto que los niños y las niñas tuvieron con el cuerpo del otro, permitiéndoles el reconocimiento de este de manera más armónica, puesto que aquellos les brindaron seguridad a ambas partes de reconocer qué sintieron y si eso les agradó o no. Así como se evidenció tanto en la teoría como a lo largo de los talleres, los objetos cumplen un papel importante en el desarrollo de las experiencias de movimiento, dado que, no solo permitieron que los niños y las niñas descubrieran, conocieran y exploraran el mundo que les rodea, sino que fueron mediadores en las relaciones que establecieron consigo mismos y con los otros.

De esta forma, pudimos ver “cómo el niño/a, a través de todo el material disponible para él en la sala, inviste los objetos de manera dinámica, ocupa el espacio y, poco a poco, va pasando a una utilización más simbólica de los mismos y, en algunos casos, hasta fantasmática” (Arnaiz, et al., 2008, p.53), debido a que estos les posibilitaron que se establecieran relaciones más armónicas de cuerpo a cuerpo al interactuar de forma libre y espontánea desde creaciones propias, pero siempre teniendo en cuenta los acuerdos para el bienestar y respeto de todas y todos en los espacios que dispusimos.

Por otro lado, la zona verde, como otro de los espacios para llevar a cabo las actividades, aunque fue dispuesta en uno de los talleres, provocó que los niños y las niñas se incentivaran a ubicarse, disponerse y moverse en este de una forma mucho más amplia y libre a la que les permitía el aula, pues fue novedoso para ellos y ellas porque no suelen habitar este espacio en el horario de clases dentro de su cotidianidad escolar, sino solo en su recreo o en educación física. Así, el hacer uso de espacios en los que se relacionan espontáneamente les permitió ser, estar, moverse y expresarse, puesto que se propiciaron entornos en los que ellos y ellas pudieron sentirse seguros.

Por último, reconocimos la importancia de fomentar espacios de valoración del proceso, de acciones que promovieron el diálogo, la reflexión y creación de acuerdos desde la autonomía en la que los niños y las niñas contemplaron cómo prevenir futuras dificultades, proponiendo y comunicando sus propios límites mediante conversaciones en donde se sensibilizaron acerca de la importancia del cuidado y respeto por el otro.

5.3. Expresión Corporal en Interrelación con el Lugar de las Emociones y los Sentimientos

La expresión corporal está atravesada por las reacciones que el cuerpo tiene ante los estímulos internos y externos que ofrecen las diferentes experiencias de nuestra vida, es decir, las emociones, y, así mismo, por las sensaciones o estados que perduran por más tiempo, los sentimientos; al respecto, las formas en las que se mueve el cuerpo, las posturas que este adopta y la gestualidad del rostro, reflejan los sentires frente a determinadas situaciones. Por lo cual, son entonces una categoría clave para el análisis de la propuesta pedagógica, debido a que nos dan indicios respecto a lo que los talleres produjeron en los niños y las niñas, dando cuenta de uno de los elementos de la perspectiva relacional desarrollada en el marco teórico, de cómo la comunicación no verbal está mediada por las emociones y los sentimientos, aspecto que se pretendía y esperaba fortalecer con las sesiones. Entendiendo lo anterior, fue fundamental tener claridad frente a que “tanto los estímulos internos como los externos requieren de un tratamiento mediante una acción específica en conexión con el mundo exterior” (Bocanegra, 2017, p.16), dado que, de este modo, los niños y las niñas pudieron ser más conscientes de sus acciones, controlando sus impulsos y autorregulando sus emociones y sentires en el proceso.

En este sentido, con la implementación de la propuesta pedagógica, es decir, con la práctica, podemos reafirmar lo que ya se había mencionado desde la teoría: que el cuerpo no es solo un medio de expresión, sino que es un lenguaje en sí mismo, es el que exterioriza, sin necesidad de las palabras, todas las sensaciones y pensamientos que se generan al ponernos en contacto con los otros y con el mundo que nos rodea, por lo cual es inseparable del accionar y la actuación humana, y, por lo que se pudo evidenciar en cada uno de los talleres, hubo presencia de esa exteriorización de emociones en diferentes niveles y de distintas formas, las cuales podemos reunir y mencionar a través de la búsqueda de los sucesos comunes y los particulares.

Así, en las primeras sesiones, la expresión emocional que predominó fue el temor y la timidez, debido a que los niños y las niñas se enfrentaron a desafíos de descubrimiento del cuerpo de sí mismos y del otro, y al tener un sesgo de que ello es incorrecto o indebido, se mostraron temerosos a ese tipo de ejercicios que se salen del esquema clásico, no obstante, fueron evolucionando taller tras taller en la comprensión de que el cuerpo es el creador de movimiento y expresión que permite relacionarnos con el mundo que nos rodea, por lo que se liberaban poco a poco ante la mirada de pares y maestras.

Por otro lado, debido a que en cada uno de los talleres se propusieron escenarios, entornos sonoros y actividades que eran diferentes a las que realizan habitualmente en su horario escolar, el entusiasmo, la sorpresa, la efusividad y la alegría fueron emociones recurrentes en todos los talleres, a causa de que experimentar el movimiento desde la libertad y la espontaneidad produjo en ellos sensaciones de bienestar y satisfacción. De esta forma, el propiciar escenarios en los que el cuerpo fue el protagonista, posibilitó que los niños y las niñas lograran una corporeidad más armónica y estética, con una identidad sensible ante sí mismos y el otro, consiguiendo expresar sus sentires frente a las propuestas de las maestras desde el lenguaje corporal; aseveración que realizamos teniendo en cuenta que “la concientización de la importancia significativa del cuerpo confiere a los gestos y a las actitudes un carácter intencional que hace de ellos un medio de comunicación que refuerza el lenguaje verbal” (Sassano, 2014, p.121); por tanto, en el movimiento de los niños y las niñas evidenciamos que se avanzó en la pérdida de la censura frente al cuerpo y las formas en que este se expresa, manteniendo siempre los límites que ellos mismos construyeron.

Ahora bien, uno de los aspectos a resaltar a nivel pedagógico respecto a la relación de los niños y las niñas con sus emociones y sentimientos, las formas en que las expresan y cómo estas evocan experiencias pasadas y huellas que dejan personas que hacen parte de su historia, es el hecho de que en cada taller, a través del momento de valoración de la experiencia, brindamos la oportunidad de que ellos y ellas les dieran nombre a estos; proceso que aunque por lo general implica un gran esfuerzo cognoscitivo por la dificultad de diferenciar una emoción de otra (como la tristeza de la frustración, la alegría de la efusividad, entre otras) y caer en la mención de estas de forma polarizada, el cuestionarse a partir de las preguntas que proponíamos sobre cómo se sentían, posibilitó que fortalecieran o le dieran cabida al reconocimiento, verbalización y comunicación de las emociones y los sentimientos que surgían en los talleres, llevándolos a ser mucho más conscientes de sí mismos y de esa forma darles a estos un mejor trámite.

A pesar de que la nominación de sus sentires no se logró en su totalidad, pues en ocasiones aun no comprenden cómo nombrar sus emociones y sentimientos, reconocemos que este es un proceso progresivo y paulatino necesario para la identificación y conocimiento de sí mismos, que, en los talleres propuestos, al brindar la libertad de exteriorización a través del cuerpo, se volvió mucho más cercano, profundizando en ellos mediante cuestionamientos sobre el por qué se sienten como se sienten, en una indagación que fue más allá de lo que sucedía en el momento. En consecuencia, se generó una conciencia de que las emociones necesitan de un equilibrio, por lo que no se pueden catalogar a las negativas como malas, ni a las positivas como buenas, sino que se les ha de dar valor y se debe transitar por cada una sin invalidar ninguna, para así poderlas canalizar y exteriorizar de forma constructiva, en pro del bienestar de todos y todas.

En conclusión, al reconocer el cuerpo como fuente de interacción, comunicación y aprendizaje, los niños y las niñas identificaron las posibilidades que posee la dimensión corporal en sí misma, puesto que es “un medio de comunicación y lenguaje que interactúa desde el cuerpo y el movimiento expresando sentimientos, emociones y sensaciones que posibilitan al ser expresarse consigo mismo, con el otro y con el entorno” (Blanco, 2009, p.15). De esta forma, ellos y ellas lograron representar mediante sus gestos, posturas y corporeidad en general, las emociones que generan las interacciones sociales, culturales y personales a las que se enfrentan en su cotidianidad. Por consiguiente, las experiencias corporales en las que los niños y las niñas

crearon, comunicaron y expresaron situaciones y/o emociones de forma individual o colectiva les permitió fortalecer sus lazos afectivos con sus pares, maestras, y el ambiente que cohabitan; además de seguir reconociendo las posibilidades que les brinda su esquema y desarrollo corporal de manera más consciente y direccionada, dando así un sentido a lo que realizaban desde los diferentes modos en cómo es posible llevarlas a cabo mediante el lenguaje verbal y no verbal.

5.4. Expresión Corporal en Interrelación con el Lugar del Otro y sus Pares

Los seres humanos por naturaleza somos seres sociables y por ende necesitamos relacionarnos con otros, para que de esta forma se logre una interacción y socialización, donde se hace el intercambio de sentires, pensamientos, experiencias, emociones, vivencias, entre otros; generando así enseñanzas y aprendizajes que crean vínculos con las personas con las que nos rodeamos. Con este preámbulo, las relaciones de los niños y las niñas durante los talleres fueron clave para el desarrollo de estos, puesto que se enfrentaron a una forma de interacción a la que poco se acercan dentro de la escuela, la corporal; así, a través de esta propuesta pedagógica, logramos evidenciar mediante la expresión corporal la interrelación que los niños y las niñas llevaron a cabo con sus pares.

Al iniciar cada uno de los encuentros de los talleres, se insistió en la importancia del cuidado y el respeto por el cuerpo propio y el del otro, debido a que sabíamos que en el desarrollo de estos ellos y ellas debían interactuar, tocarse, mirarse, escucharse, apoyarse e imitarse, y para que ello se diera desde la aceptación de los límites de los otros, fue necesario que primero conocieran e identificaran las posibilidades que les ofrece el cuerpo propio como unidad global; pues son importantes en tanto que estas construyen un sentido profundo de identidad en la relación consigo mismos, reconociendo no solo sus características físicas, sino también sus límites, sentires y el control de sus cuerpos. Así, reconocerse les invitó a sensibilizarse y escuchar el sentir del cuerpo del otro, posibilitando que se generara una complicidad y apoyo durante la exploración y formas de interactuar con los demás, el espacio y los objetos al moverse.

De esta forma, y pese a que el grupo con el que se llevaron a cabo los talleres tenía una relación cercana, al principio se observó en los niños y las niñas miedo a ser juzgados por moverse con libertad o con temor a ser sancionados por explorar con su cuerpo diferentes planos posturales, como ya se mencionó, pero al sentirse escuchados, en un espacio de confianza y

libertad, se empezó a ver un cambio a lo largo de las sesiones, pues los movimientos que se realizaban eran más seguros, se atrevían a crear los propios y acudían a sus compañeros y compañeras para ayudarse a realizarlos, construyendo y compartiendo nuevos vínculos a través de su expresión corporal. El trabajo colectivo y en equipo se convirtió para ellos y ellas en el más importante, debido a que se permitieron escucharse, mirarse y sensibilizarse ante los demás, reconociendo así el lenguaje corporal de sus pares; ya no solo había una preocupación de cómo ellos y ellas se sentían, sino también el cómo se sentían los otros en los espacios donde surgía el juego espontáneo y simbólico, donde se convertían en cómplices, se rían, se tocaban, se imitaban y se abrazaban, así como sucedió en la implementación #7:

Al terminar el antifaz, los niños y las niñas se lo pusieron para empezar a darle vida a su personaje, las maestras formularon algunas preguntas que los guiaron a crear y descubrir la personalidad, carácter y características varias que le querían dar a este, lo cual condujo a que, por iniciativa de ellos y ellas, se generara un juego espontáneo en el que interactuaron manteniendo el rol que habían decidido adoptar; así, se vieron luchas entre tribus por conseguir el alimento para su comunidad, alabanzas a los dioses para que la siembra diera muchos alimentos, batallas entre superhéroes para derrotar a los villanos y superhéroes volando, utilizando su súper fuerza, corriendo velozmente y teletransportándose. Al ver que no hubo cohibición alguna en la propuesta de juego que ellos y ellas mismas construyeron, los niños y las niñas se sintieron en la confianza de expresarse libremente, arriesgándose a realizar movimientos amplios y en los diferentes planos que han ido explorando y experimentando a lo largo de los talleres. (Registro de Diario de Campo #7)

Así, bastaba solamente con que los niños y las niñas realizaran una lectura del cuerpo del otro para que iniciaran juegos corporales, pues “el acuerdo tónico que demanda el juego corporal pone a prueba la plasticidad actitudinal, lúdica y observante. El que juega corporalmente se transforma, se arma y se desarma insinuando con la actitud, manifestándose en las acciones y en los gestos.” (Camels, 2018, p.74). Por lo que solo fue necesario que los niños y las niñas adoptaran posturas para que los que les rodeaban comprendieran sus intenciones y se unieran a las diferentes interacciones corporales que se dieron en los talleres, en las que expresaban sus deseos y motivaciones a través del movimiento.

En este sentido, se consiguió con el desarrollo de los talleres construir vínculos de seguridad, afecto y autoconfianza, tanto personal como con sus pares, lo cual llevó a que los niños y las niñas se sintieran en la confianza de expresarse libre y espontáneamente, haciendo uso de su lenguaje corporal, pues en ningún momento se limitó y/o restringió su cuerpo, al contrario, se brindó un espacio donde lograron conectar de forma más armónica con el propio y el de sus pares, alcanzando una autorregulación de este, pues si bien, esta no se da de un día para otro, el proceso de autoconciencia a nivel, no solo colectivo, sino personal, fue una adaptación que implicó comprender lo que necesitan los diferentes cuerpos. De este modo, los niños y las niñas no fueron incapaces de autorregularse, solo tuvieron que aprenderlo a hacer, necesitaron y siguen requiriendo de este tipo de espacios en los que puedan explorar la corporalidad, debido a que son los que más incidencia tienen en el paso de una expresividad corporal controlada o cohesionada por los adultos, a una expresividad consciente e intersubjetiva.

5.5. Expresión Corporal en Interrelación con el Registro Simbólico o las Formas de Representación

Aunque la experiencia corporal cobra sentido por sí misma, puesto que permite relacionarnos y comunicarnos consigo mismos, con los otros y con el entorno, a partir de la vivencia plena de las emociones, para el caso puntual de los talleres, consideramos importante realizar un registro que diera cuenta de todas esas sensaciones y pensamientos por los que atravesaron los niños y las niñas en cada sesión, no solo como un insumo para nuestros análisis, sino como una memoria que les permitiera a ellos y ellas identificar sus avances, dificultades y/o retrocesos, a partir de la resolución de las preguntas ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?

Lo anterior mediante el modelamiento, el dibujo, las palabras, las narraciones, entre otras formas simbólicas de canalizar y representar aquellos aspectos que percibieron significativos, logramos identificar que los niños y las niñas plasmaron con frecuencia aquellos objetos, posturas o momentos en lo que generalmente sintieron mayor disfrute o placer, no obstante, en algunas ocasiones también plasmaron recuerdos que las actividades evocaban y los desafíos que el cuerpo asumió para lograr los objetivos que la experiencia o ellos mismos se planteaban. Estos

lenguajes de representación le permiten a ellos y ellas referir una búsqueda de su propia identidad, así, asociaron los talleres con un espacio en donde podían no solo explorar, sino, además, un lugar en donde les fue posible compartir su frustración y sensibilidad, de esta manera se valoró el proceso de forma particular y global, debido a que estos registros no solo se hicieron al final de cada uno de los talleres, sino que en la última sesión se retomaron todos para reflexionar sobre las conquistas logradas y la evolución de sus movimientos.

Ese ejercicio retrospectivo permitió a los niños y las niñas sensibilizarse y ser mucho más conscientes frente a lo que su cuerpo en movimiento y en relación puede lograr en diferentes situaciones, posibilitando la comprensión del mismo para avanzar en el control de sus impulsos, puesto que entendiendo lo que sucedió en los diversos momentos planteados y las reacciones que tuvieron frente a estos, pudieron realizar una valoración que les permitió determinar qué actuaciones corporales son las mejores para cada ocasión.

Ahora bien, cabe mencionar que el recurso al que más se acudió en la realización del registro de la bitácora fue el dibujo, el cual permitió a los niños y las niñas expresar lo que con su corporalidad quizás no lograban canalizar o exteriorizar en el momento del desarrollo de la experiencia de movimiento; así, las grafías posibilitaron que se concientizaran sobre el cómo se habían sentido y las formas que había adoptado su cuerpo en consecuencia con ello. Como ya se ha mencionado, la timidez fue un sentimiento que prevaleció en los primeros talleres, sin embargo, al contar con un espacio en donde podían plasmar en papel sus sentires, con el dibujo expresaban sus sentimientos, vivencias y sueños, convirtiéndose en un medio de comunicación con el que pudieron transitarlo, y de esa forma, en próximas sesiones, ir soltando la timidez y apropiándose de la seguridad; por lo que con el tiempo ellos y ellas se fueron mostrando mucho más confiados en sí mismos y en los otros. En este sentido,

Crear es optar por más de una posibilidad, concretar imágenes por medio de la acción, del cuerpo y de sus maneras de representación: el dibujo, el modelado, el lenguaje, la escritura..., lo que implica una libertad de imágenes más que de medios. Supone una elaboración de producciones para ser reconocido por el mundo exterior. Creamos para que alguien nos reconozca, para dejar huellas, señales de nuestra presencia. Crear es decir al otro: “existo y quiero entrar en tu mirada” desde una perspectiva más amplia, sería

querer perpetuarse en la historia, ser recordado y reconocido por las producciones que somos capaces de hacer. (Arnaiz et al., 2008, p.86)

Así pues, los registros simbólicos o las otras formas de representación que se utilizaron en los talleres posibilitaron a los niños y las niñas contrastar y validar con sus pares y maestras sus sentires a través de lo que habían hecho; al observar y valorar lo realizado por los demás, se dieron la oportunidad de reflejar a detalle lo que quizás pasan por desapercibido en la inmediatez de la vida diaria. Como ejemplo del sentir profundo experimentado en las experiencias corporales y reflejado, profundizado y comprendido en la bitácora, podemos señalar el taller #2 en el que el momento de valoración de la experiencia

fue un espacio en el que las voces de ellos y ellas fueron escuchadas, [...] recibieron una hoja blanca para que graficaran lo vivido, sentido y experimentado en el taller; algunos reflejaron todas las emociones por las que atravesaron, otros se dibujaron en las posturas de los animales que decidieron ser, e incluso, hubo quienes utilizaron las hojas del bosque para realizar su composición. En este momento, fue bastante interesante la bitácora realizada por Hanner, quien describió a detalle, de forma narrativa, con palabras y dibujos, los momentos del taller desde las emociones que experimentó a través de su cuerpo. (Registro de Diario de Campo #2)

Es así, como el registro de bitácora cobró sentido, pues permitió a los niños y las niñas describir desde diferentes formas representativas lo experimentado en los talleres, narrando no solo lo vivido en estos, sino también el trasfondo que tuvo para ellos y ellas; en donde con sus sentires solicitan que se sigan dando estos espacios por el disfrute y aprendizajes que estos brindan. Por último, es de recalcar lo importante, enriquecedor y satisfactorio que fue para los niños y las niñas el que las memorias de los talleres retornaran a ellos y ellas como forma de reconstrucción de lo vivido y de las experiencias, puesto que a través de las fotografías y las bitácoras se reconocieron a sí mismos y a los otros en sus avances, demostrando con sus gestos, movimientos y palabras que fue de gran agrado el espacio que les posibilitamos, y reafirmando en nosotras la creencia de que es sumamente relevante seguir ofreciendo este tipo de propuestas pedagógicas para lograr un verdadero desarrollo integral, debido a que fue amplia la evolución

que tuvieron frente a la seguridad sobre sus cuerpos y las formas que estos adoptan en diversas situaciones.

5.6. La Expresión en Relación con la Corporalidad y la Construcción Social del Cuerpo

Socialmente se han construido concepciones, imágenes y percepciones sobre el cuerpo y su movimiento, que en el proceso de socialización los niños y las niñas apropian, por lo que cuando se enfrentan a situaciones o actividades que no están dentro lo socialmente admitido, se les dificulta desenvolverse. Si hablamos puntualmente de la dimensión corporal del ser humano, las dinámicas sociales, culturales, familiares y escolares generalmente restringen y cohíben el movimiento y la expresión corporal de los niños y las niñas, puesto que se espera que cumplan con las conductas o pautas de comportamiento que son consideradas correctas, como lo son: la quietud para lograr la atención y el aprendizaje, el no mirar ni tocar el propio cuerpo o el del otro porque es “pecado” o moralmente indebido, el distinguir sexualmente las formas de moverse, sentarse o expresarse porque “las mujeres deben ser delicadas y los hombres fuertes”, entre otras. Demostrando así que

La IC se crea a partir de la historia personal de cada uno y ésta es una historia de relaciones, relaciones que se dan desde antes del nacimiento hasta la muerte. Por tanto, la IC es más dilatada y plástica que el EC. En la forma como el adulto concibe su cuerpo está toda la historia de su vida, la libertad o represiones que ha sufrido. (Llauradó, 2002, p.364).

Por lo anterior, al ofrecer a los niños y las niñas un espacio en donde podían explorar y vivenciar el movimiento de forma libre y espontánea, en un inicio no se permitían experimentar más allá de lo que la perspectiva adulto centrista les ofrece, esperaban indicaciones y mostraban temor a ser juzgados; lo cual refleja lo limitados que se sentían ante una situación a la que poco se enfrentan. Sin embargo, es de resaltar que en el transcurrir de los talleres, reconocieron en estos un espacio seguro por las formas en las que como maestras los presentábamos y disponíamos, que permitieron que se ubicaran simbólicamente en otro tiempo y espacio diferente al que comúnmente habitan en la rutina escolar, dejando de lado los prejuicios que esta impone; demostrando que las sesiones impulsaron a que se interesaran por descubrirse a sí mismos en una corporalidad integral, a través de la cual experimentaron otras formas de interactuar con su

cuerpo en el mundo que les rodea, y dejando de lado los estereotipos sociales, por lo menos en ese momento del día en el que nos encontrábamos cuerpo a cuerpo.

En ese sentido, aunque el cuerpo se liberó de las ataduras de los imaginarios sociales, no se confundió con hacer lo que se quiera con este, invadiendo o agrediendo la integridad corporal propia o de los otros, sino que se volvió fundamental reconocer el cuerpo propio y el del otro como un territorio que debe ser cuidado y que no se puede irrumpir de forma abusiva, en razón de que a través del desarrollo de los talleres generamos un aprendizaje mutuo en el que los niños, las niñas y las maestras nos sensibilizamos frente a que se ha de respetar, observar, leer y contemplar a los demás como esperamos que se haga con nosotros mismos.

Por último, consideramos que los niños y las niñas expresaron, tanto con su voz como con su cuerpo, que los talleres no fueron actividades pasajeras, sino que son experiencias que dejaron huella tanto en su memoria como en su corporalidad, por ende, podemos afirmar que, gracias a la evolución corporal conseguida, los niños y las niñas no serán los mismos cuerpos quietos y obedientes, sino que se darán la oportunidad de explorar nuevas formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo que les rodea, debido a que ya fueron interiorizados varios elementos expresivos que les permitirán reconocerse como sujetos en movimiento. Ahora bien, es necesario comprender el reto que tenemos como educadoras de favorecer los espacios escolares con una intencionalidad pedagógica que se siga preguntando e interesando por los procesos que den cuenta de la importancia que merece la expresión corporal y que fortalezcan las construcciones y logros conseguidos con esta propuesta, con el fin de priorizar la formación integral de los niños y las niñas en las instituciones educativas.

Capítulo 6: Conclusiones

Tras la implementación de los talleres y el análisis de la información recolectada con la presente propuesta pedagógica, se ha llegado a conclusiones que se podrían clasificar en cuatro categorías: el alcance de los objetivos propuestos, los aprendizajes y comprensiones en relación con el campo de la dimensión corporal, las transformaciones que este trabajo generó en nosotras como maestras en formación y las proyecciones que este puede tener en la licenciatura de Educación Infantil.

En primer lugar, se logró desarrollar satisfactoriamente un ejercicio de contextualización que permitió identificar, de forma crítica y reflexiva, el contexto escolar, familiar y social en el que se desenvuelven los niños y las niñas de grado primero en su cotidianidad, posibilitando, a partir de la comprensión de ello, plantear, implementar y analizar una propuesta pedagógica enmarcada en la dimensión corporal que cobrara sentido para ellos y ellas según sus necesidades e intereses.

De este modo, se realizó una lectura a partir de los documentos institucionales y la observación participativa de la realidad escolar y su organización curricular, en donde se identificaron y establecieron las implicaciones que tiene la dimensión corporal en las prácticas y dinámicas académicas; así, se identificó la importancia de esta como eje transversal en los procesos educativos de los niños y las niñas.

Del mismo modo, la construcción del marco de referencia conceptual y teórico posibilitó visibilizar de manera más amplia el cuerpo, el movimiento y la expresión corporal de los niños y las niñas desde diversas perspectivas, significándolos a través de la orientación de estrategias metodológicas que permitieron dar cuenta de estos como parte fundamental de los procesos formativos que se llevan a cabo en el entorno escolar.

Se comprendió y caracterizó la importancia que tiene el cuerpo y el movimiento en la educación infantil, posibilitando, desde una perspectiva holística de estos, brindar espacios en los que se privilegiara el lenguaje y la expresión corporal para aportar al desarrollo integral de los niños y las niñas, en pro de resignificar aquellos como pilares fundamentales de la formación dentro de la institución.

La propuesta pedagógica surgió como respuesta a las necesidades identificadas en este contexto, por lo que, al plantear, diseñar e implementar talleres sobre el cuerpo, el movimiento y la expresión corporal, se ofreció un espacio en el que se privilegió el desarrollo de la corporeidad de los niños y las niñas de grado primero de la institución.

Por ende, fue necesario realizar un ejercicio de valoración de la propuesta de forma continua, en la cual se lograron identificar los progresos, la flexibilización y las transformaciones llevadas a cabo, validando el proceso y los esfuerzos realizados por los niños y las niñas durante y después de la implementación de los talleres.

Para ello, fue de vital importancia la elaboración de los registros de diarios de campo y la documentación pedagógica, puesto que consolidar en estos documentos la sistematización, interpretación, análisis y valoración de cada uno de los talleres, permitió regresar a las memorias, para, desde una mirada crítica y reflexiva, identificar no solo el proceso sino también las posibilidades que este tipo de propuestas le otorgan a los niños y las niñas.

Por último, al socializar y divulgar el desarrollo y los alcances obtenidos de la propuesta pedagógica con algunos agentes de la comunidad educativa, se logró identificar el impacto que esta generó en ellos, quienes reconocieron la importancia de seguir promoviendo espacios que se interesen por el desarrollo integral de los niños y las niñas, y, en ese sentido, se visibilice la dimensión corporal como parte fundamental para el fortalecimiento de sus capacidades motrices, cognitivas, comunicativas, entre otras.

Por consiguiente, concluimos que dentro de las estructuras curriculares de las instituciones escolares es necesario que se planteen y promuevan espacios que tengan la intencionalidad pedagógica de situar al cuerpo y su movimiento como protagonistas del acto educativo, entendiendo que se es cuerpo y que por ende el trabajo con y sobre este es de suma importancia para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Lo anterior, desde una mirada holística de la corporalidad y con diferentes ejes de trabajo pedagógico que incluyan la expresión, la comunicación, la emocionalidad, la interacción con los otros, con objetos y con espacios.

Así, es fundamental que se visibilice el impacto que tuvieron los talleres de expresión corporal en los niños y las niñas, partiendo de, en la labor docente, otorgar un espacio en la organización horaria escolar centrado en la corporalidad armónica que tenga en cuenta las perspectivas sociales, biológicas, psíquicas y relacionales del cuerpo, dando sentido al accionar libre y espontáneo de sus movimientos, la conciencia de sus cuerpos en las diferentes interacciones que establecen y las formas en como exploran su entorno; puesto que reconocer la importancia de estos espacios lleva a comprender que generarlos posibilita que ellos y ellas se desenvuelvan de otros modos en la escuela y en su vida cotidiana.

La propuesta permitió interpelar la labor docente, puesto que en muchas ocasiones nos hemos dejado llevar por el sistema, en el que se controlan y cohiben los cuerpos de los niños y las niñas; en este sentido, con la teorización y la práctica del presente trabajo, se logró comprender y posicionar la enseñanza y el aprendizaje sobre la corporalidad en una nueva perspectiva que es mucho más coherente con el desarrollo de la propuesta que se realizó, en la que se concibe el cuerpo como fuente de expresión, comunicación y exteriorización. En consecuencia, se generó una conciencia acerca de la importancia de lo corporal en relación con lo que se enseña sin importar el área del conocimiento que se esté desarrollando, es decir, en las planeaciones e implementaciones exteriores a la presente propuesta, independientemente del tema que se trabaje, se ha tratado de que el cuerpo siempre esté involucrado, cuestionando cómo vincular el movimiento a estos espacios que se proponen de forma alterna a la implementación de los talleres.

De esta forma, como maestras, no se puede ser ajenas a una disponibilidad corporal y emocional que brinde soporte a los niños y las niñas al enfrentarse a nuevos retos corporales, puesto que el no disponerse física y mentalmente no guarda sentido con las proyecciones pedagógicas que implican este tipo de propuestas, debido a que ellos y ellas notarían la ausencia de disposición, y sus cuerpos podrían responder de la misma forma, obstaculizando y ralentizando su evolución corporal. Se notó en las implementaciones, y se vio reflejado en los registros de diarios de campo, que estar presentes desde la empatía y la alteridad, produjo seguridad y confianza en los niños y las niñas, permitiéndoles explorar las múltiples posibilidades que el movimiento corporal les ofrece, demostrando así la importancia de

concientizarse sobre el cuerpo propio y el de los otros, lo que se expresa con aquellos y las formas en que se les presenta a ellos y ellas.

Por otro lado, llevar a cabo una propuesta pedagógica como modalidad de proyecto de grado, situado en una realidad de contexto particular en el que la expresión corporal no cobra gran sentido para los agentes de la comunidad educativa, implicó dos retos importantes; el primero, fue establecer varios diálogos con diferentes maestras en los que, a través de argumentos explicativos y prácticos, se sustentara la importancia del trabajo sobre el cuerpo y el movimiento para el desarrollo, no solo de la dimensión corporal, sino integral de los niños y las niñas.

Y el segundo, fue enfrentar la limitación del tiempo y los espacios que se otorgaron para llevar a cabo las experiencias, aspecto que no solo se presenta en este tipo de propuestas sino en la cotidianidad de las dinámicas de la escuela, lo cual llevó a que se acortaran los tiempos para lograr dar cuenta de todos los contenidos que se tenían proyectados, y a que los espacios con los que se disponía se concibieran como transformables y no estáticos, con el fin de lograr los objetivos planteados de las propuestas que se llevaron al aula.

Anexo a ello, realizar el trabajo bajo la modalidad de propuesta pedagógica permitió reconocer, desde el hacer pedagógico, las dificultades y beneficios que se obtuvieron con la implementación de la misma, al realizar un ejercicio de observación, lectura y análisis minucioso del proceso, en donde fue posible problematizar y buscar alternativas que permitieran dar continuidad al desarrollo de la propuesta. Así, se espera poder seguir fortaleciendo apuestas que giren en torno a la importancia de la dimensión corporal de los niños y las niñas en la labor docente y estudios posgraduales para de esa forma dar continuidad a este valioso acercamiento investigativo.

Ahora bien, se concluye que no solo los niños y las niñas necesitan de escenarios donde sea reconocida y valorada su dimensión corporal, sino que como maestras en formación se requieren también de estos espacios formativos con mayor intencionalidad, puesto que, a través de la elaboración del presente trabajo, se evidenció que en la formación propia fueron escasos y limitados los espacios académicos que formaron corporalmente; por lo cual, el que se siga apostando por trabajos sobre el cuerpo, el movimiento y la expresión corporal, resalta la urgente

necesidad de que en la licenciatura se rompan las tensiones del proceso formativo de maestros y maestras generadas por el hecho de la insuficiente existencia de seminarios que trabajen sobre la corporalidad, o por lo menos que sean más prácticos que teóricos, debido a que, en su mayoría, lo llevado al aula frente a este campo fueron construcciones y elaboraciones que nosotras mismas realizamos en el proceso de construcción de la propuesta.

Por último, se considera que el presente trabajo de grado, como estudio investigativo, logra sintetizar, apropiar y brindar claridades conceptuales frente al cuerpo y el movimiento desde una mirada holística e integradora que reconoce la expresión corporal como un aspecto fundamental en la educación infantil, por lo cual, se espera que, desde el conocimiento del saber que se adquirió a través de la experiencia, los integrantes pertenecientes al semillero de investigación “El cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas en la educación infantil” u otros maestros y/o maestras que ya ejercen su labor docente y quienes aún se encuentran en formación, puedan tomar la presente propuesta como referente para seguir desarrollando e innovando en el campo de la corporalidad en relación al trabajo con la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Administración Distrital. (2020). Plan de Desarrollo Local 2020-2024: Un nuevo contrato social y ambiental para bosa. Diagnóstico sectorial base.
http://www.bosa.gov.co/sites/bosa.gov.co/files/planeacion/anexo_diagnostico_pdl_bosa.pdf
- Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación, Secretaría de Integración Social y Universidad Pedagógica Nacional. (2013). Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá Humana.
https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1156/Lineamiento_Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana, *Revista electrónica perspectivas*. 10, 81-146.
<https://docplayer.es/22067070-El-taller-pedagogico-una-herramienta-didactica-para-abordar-temas-alusivos-a-la-educacion-ciudadana.html>
- Apel, T. (1997). De la cabeza a los pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos. Aique.
<https://pdfcoffee.com/de-la-cabeza-a-los-pies-por-tuli-apel-pdf-free.html>
- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, L. (2008). La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó.
- Barbosa, S y Echeverry, M. (2009). El taller como alternativa pedagógica [Archivo PDF].
- Barrera, A., Rodríguez, A. y Salinas, C. (2018). Estrategias lúdicas que permitan una transición armónica en el paso de primera infancia a primaria en los niños del ciclo inicial de la IED Rafael Bernal Jiménez [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2800>
- Bejarano, D., Valderrama, N. y Marroquín, 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.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%c3%b3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berruezo, P. (2002). Las conductas motrices. En Llorca, M., Ramos, V., Rodríguez, J. y Vega, A (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 301-353). Aljibe.
- Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1), 15-28.
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/332/298>
- Bocanegra, C. (2017). El concepto del cuerpo en la obra de Sigmund Freud y su relación con la constitución subjetiva en psicoanálisis: una aproximación inicial [Trabajo de grado de Especialización, Universidad de San Buenaventura Colombia].
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5460/1/Concepto_Cuerpo_Freud%20Bocanegra_2017.pdf
- Bolaños, D. (2010). Desarrollo motor, movimiento e interacción. Kinesis.
- Bolarín, M. (1998). Elaboración de una guía de observación de los parámetros psicomotores [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/19827/1/TMJBM1de3.pdf>
- Borghi, B. (2013). Los talleres en educación infantil: Espacios de crecimiento. Graó.
- Brailovsky, D. (2016). Didáctica del Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Castro, J. (2004). Pedagogía de la corporeidad y potencia humano. *Educación Física y Deporte*, 23(1), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5212261.pdf>

- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. INDE Publicaciones.
- Davoli, M., Doici, M., Altimir, D. y Bonás., M. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.
- Dueñas, G. (2018). Proyecto de aula como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje corporal en el grado primero de primaria. “Mi cuerpo comunica” [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10981/TO-22352.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Egg, A. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del río de la plata.
- Herrera, C. (2012). Cuerpo y pedagogía: apuntaciones acerca de las prácticas corporales en la escuela entre los siglos XVIII Y XX. En Herrera, C. y Buitrago, B (Eds.), *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia siglos XIX y XX* (pp.27-47). Kimpres.
- Herrera, C. y Buitrago, B. (2012). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. En Herrera, C. y Buitrago, B (Eds.), *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia siglos XIX y XX* (pp.105-135). Kimpres.
- I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. (2012). *Plan Educativo Institucional de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa* [Documento de Trabajo Institucional].
- I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. (2020-2021). *Manual de Convivencia de la I.E.D Colegio Ciudadela Educativa de Bosa* [Documento PDF].

<https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-05/Manual%20de%20convivencia%202020%20-2021.%20Versi%C3%B3n%20Final.pdf>

Llauradó, C. (2002). El esquema corporal. En Llorca, M., Ramos, V., Rodríguez, J. y Vega, A (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355-397). Aljibe.

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista de sociología*, 73, 127- 152.

https://www.researchgate.net/publication/28080322_La_construccion_social_del_cuerpo_en_las_sociedades_contemporaneas

Maya, A. (1996). *El taller educativo ¿qué es?, fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Magisterio.

Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación, *Itinerario Educativo*, 26 (60), 117-128.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>

Nostas, C y Lora, M. (2003). El estatuto del cuerpo en psicoanálisis. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 1(1), 136-154.

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v1n1/v1n1a09.pdf>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ediciones Kats.

Palacios, G. y Paniagua, J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.

Porstein, A. y Larrigaudiere, D. (2020). El cuerpo como continuidad. Despertando las prácticas corporales en la escuela. En Porstein, A (Ed.), *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial* (pp. 193-218). Ariel Publisher.

Sassano, M. (2014). *Cuerpo, función tónica y movimiento en psicomotricidad*. Miño y Dávila.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo.).

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Sola, S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones Sociales*, 12, 42-62. <https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/45262/42593>

Sugrañes, E. y Ángel, M. (2007). La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica. Graó.

Zabalza. M. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Narcea, S.A. De Ediciones.

Índice de Tablas


Tabla 1. <i>Fases, Énfasis de Profundización y Objetos</i>	76
--	----

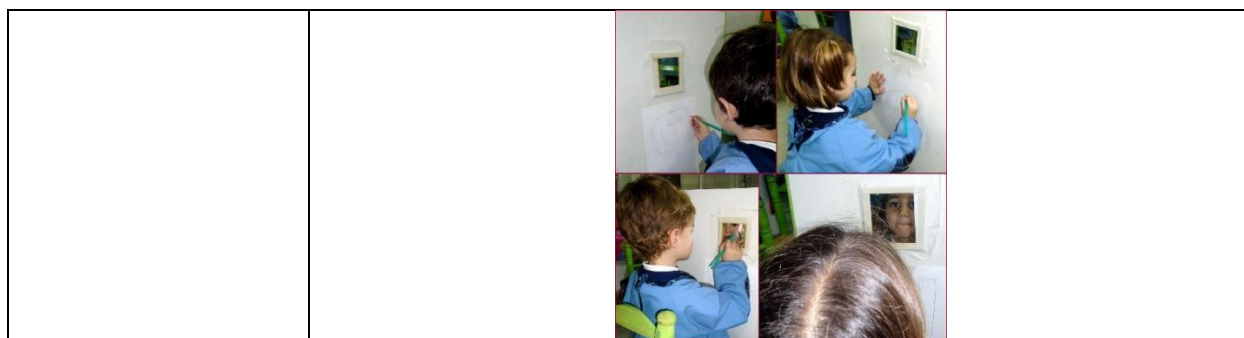
Anexos

1. Planeaciones de la Propuesta Pedagógica

1.1. Planeación Taller No.1

Fase de la propuesta	Exploración soy cuerpo	Fecha: Día 1
Nombre del taller	El reflejo de mi cuerpo	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Propiciar un espacio de reconocimiento del cuerpo y de sus habilidades comunicativas, a través del cual se identifiquen las características del movimiento de los niños y las niñas.	
Justificación	La acción del movimiento es una conquista progresiva en el desarrollo de la dimensión corporal de los niños y niñas en la medida en que les es posible vivirlo y disfrutarlo, por lo cual es importante brindar espacios de sensibilización que permitan generar actividades que promuevan la afirmación de la presencia corporal de ellos y ellas en un espacio social y cultural.	
Escenarios / entorno	Espacio amplio en interior y zona verde en exterior.	
Recursos físicos (materiales)	-Amplificador de sonido. -Canciones del juego “Juguemos en el bosque” interpretadas en diferentes géneros musicales https://www.youtube.com/watch?v=zokoaOyousk https://www.youtube.com/watch?v=oW7_RjbX_e0 https://www.youtube.com/watch?v=RuCBQajUJpI https://www.youtube.com/watch?v=VEZEJK0iMXI https://www.youtube.com/watch?v=wx9L-7sxJ3k -Espejos pequeños. -Lápiz, marcadores y colores. -Hojas blancas.	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida</p> <p>Se iniciará el taller con la presentación de las maestras en formación mencionando algunos aspectos de su vida como el nombre, la edad, de dónde vienen, dónde viven, qué les gusta y qué no, y se permitirá un espacio de preguntas en caso de que los niños y las niñas quieran saber más. Además, se dialogará con los niños y niñas sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación</p> <p>Las maestras en formación propondrán a los niños y las niñas jugar “Juguemos en el bosque musical”, el cual consiste en que se tomará la canción tradicional de este juego como referencia para transformarla según el género musical que las maestras reproduzcan de fondo; por ejemplo, si de fondo suena un rock, ellos y ellas cantarán con el ritmo del mismo, y además realizar movimientos corporales acordes a lo que la música les transmita.</p> <p>Para iniciar se elegirán tres lobos al azar, los cuales tendrán la tarea de atrapar a un compañero cada uno; cada vez que un niño sea atrapado, en la siguiente</p>	

	<p>ronda pasará a ser parte del grupo de lobos. Al ser atrapados, ellos o ellas se presentarán diciendo su nombre, edad, qué les gusta hacer, qué no, y moviendo su parte favorita del cuerpo al ritmo de la música que se esté reproduciendo. Esto se repetirá hasta que todo el grupo se haya presentado.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Luego, las maestras en formación les propondrán agruparse en parejas para realizar el reconocimiento del otro mediante la observación detallada del rostro y el cuerpo; posteriormente ellas guiarán la actividad a través de preguntas como: ¿Cómo es el rostro de tú compañero(a), redondo, ovalado, cuadrado? y ¿es más grande que el tuyo o más pequeño? ¿De qué color son los ojos de tu compañero(a)? y ¿son grandes o pequeños?, ¿Tu compañero(a) tiene lunares? Si es así ¿cuántos? ¿De qué color es el cabello de tú compañero (a)?, ¿largo, corto, medio?, ¿crespo, liso u ondulado? Las cejas de tu compañero(a) ¿de qué color son?, ¿se parecen al color de su cabello o no? y ¿son gruesas o delgadas? La nariz de tu compañero(a) ¿es pequeña, grande, alargada o chata? ¿Tu compañero es más alto o bajito que tú? Los brazos de tu compañero(a) ¿son más largos o cortos que los tuyos? ¿Cómo son sus manos? y ¿sus uñas están largas o cortas? ¿Los pies de tu compañero(a) son grandes, pequeños, anchos o angostos? Estas ayudarán a los niños y las niñas a encontrar similitudes y diferencias entre ellos y así mismo a reconocer sus características propias.</p> <p>Espacio creativo y cierre Después, las maestras propondrán realizar el juego del espejo, el cual consiste en que uno de los integrantes de la pareja orientará movimientos que el otro u otra imitará, lo cual se hará de forma rotativa. En un primer momento, las maestras guiarán la actividad mencionando la parte del cuerpo que los niños y las niñas moverán, por ejemplo: “realicen movimientos con la cabeza, con los hombros, con la mano derecha, con la cadera, con el pie izquierdo y con la mano izquierda”, entre otros. Por último, las maestras explicarán que continuarán jugando al espejo, pero que ahora lo realizarán de forma libre; por lo cual cada pareja propondrá sus propios movimientos imitándose el uno al otro.</p> <p>Valoración de la experiencia Las maestras en formación pedirán a los niños y las niñas que dispongan su cartuchera, se ubicarán en un círculo, y se le entregara a cada uno de ellos y ellas una hoja blanca y espejo pequeño; luego, ellas indicarán que podrán guiarse con el espejo para realizar un retrato detallado de su rostro, por medio del cual podrán responder a las preguntas de valoración: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	



1.2. Planeación Taller No.2

Fase de la propuesta	Exploración soy cuerpo	Fecha: Día 2
Nombre del taller	Las aves y los animales del bosque	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Generar un espacio de sensibilización y percepción auditiva que permita explorar el movimiento con libertad imitando desplazamientos y formas posturales de diferentes seres vivos.	
Justificación	La acción del movimiento es una conquista progresiva en el desarrollo de la dimensión corporal de los niños y niñas en la medida en que les es posible vivirlo y disfrutarlo, por lo cual es importante brindar espacios de sensibilización que permitan generar actividades que promuevan la afirmación de la presencia corporal de los niños y las niñas en un espacio social y cultural.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior.	
Recursos físicos (materiales)	- Amplificador de sonido - Música para la ambientación del entorno sonoro de aves y animales del bosque https://www.youtube.com/watch?v=1KEHYRkShBY - Cuento “El pájaro de la montaña” https://www.youtube.com/watch?v=H6eZ5MZbVek	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida</p> <p>Las maestras en formación previamente dispondrán el ambiente del aula seleccionada con diferentes elementos suspendidos imitando el entorno de un bosque y también estará dispuesto el entorno sonoro de aves del bosque. Se dialogará con los niños y niñas sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación</p> <p>Se reproducirá y representará la narración del cuento: <i>El pájaro y la montaña</i>. La narración será reproducida desde YouTube y las maestras en formación la irán representando gestual y corporalmente. Se invitará a los niños y las niñas a que a medida que identifiquen los gestos, movimientos y sonidos que realicen las maestras, ellos y ellas los imiten desde el lugar en el que se encuentran sentados; esto con el fin de demostrar la disponibilidad corporal de las maestras, mostrándoles que es un espacio seguro en el que se pueden expresar.</p>	

	<p>Al terminar la representación del cuento, las maestras propondrán a los niños y las niñas que, en su mente, elijan uno de los cuatro animales del bosque que se mencionarán (aves, osos, lobos y serpientes); los cuales no podrán ser dichos en voz alta, solo podrán ser representados a través de movimientos con su cuerpo.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Los niños y las niñas tendrán el reto de buscar la familia a la que pertenecen de los animales del bosque. Cada niño tendrá que buscar su manada, únicamente identificando los movimientos corporales similares que les indiquen cuáles se parecen a ellos. Cuando el grupo de niños logre ubicar su manada, cada grupo de niños que conforman la misma especie, construirán movimientos continuos que los represente y diferencie de las demás familias.</p> <p>Espacio creativo y cierre Se planteará un espacio colectivo para el juego simbólico, mencionando situaciones de dilema o reto que les permita seguir personificando los animales del bosque que eligieron ser con anterioridad. Por ejemplo: ¿Qué harían los animales del bosque si los árboles de su entorno dejaran de existir? ¿O si las fuentes de agua se secan? ¿O si tuvieran que desplazarse por un largo camino para encontrar alimento? ¿O fuesen asediados por otros depredadores? ¿Cómo resolverían esa situación?</p> <p>Valoración de la experiencia Cada niño y niña recibirá su bitácora de registro corporal, por medio de la cual podrán responder a las preguntas de valoración: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	

1.3. Planeación Taller No.3

Fase de la propuesta	El cuerpo vivido y en movimiento	Fecha: Día 3
Nombre del taller	Explorando mi cuerpo	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Explorar y observar el cuerpo a nivel global y segmentario, tomando conciencia de las posibilidades de movimiento que este ofrece y las sensaciones que produce.	
Justificación	La evolución de la expresión corporal implica la exploración y reconocimiento de las múltiples posibilidades del cuerpo en diferentes posturas, posiciones y situaciones que enfrentan a los niños y las niñas a retos, tanto físicos como	

	<p>comunicativos; por ende, es pertinente el desarrollo de actividades que permitan un acercamiento propioceptivo de los niños y niñas. La expresión corporal pone el foco en la sensibilización y la toma de conciencia del propio cuerpo y su creatividad; no se trata en copias de modelos a seguir, sino en la exploración sobre las propias maneras y formas de ser cuerpo, de estar y de representar. Por tanto, el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el de los otros, se crea a partir de experiencias que resultan de relaciones intersubjetivas.</p>
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior
Recursos físicos (materiales)	<p>-Papel kraft o periódico. -Marcadores y colores. - Música para la ambientación del entorno sonoro relajante: https://youtu.be/Pd3TcScm6UU .</p>
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación Luego, ellas les solicitarán que inflen el globo pedido con anterioridad para jugar la dinámica “el piso es lava”, la cual consiste en que cada uno de los niños y las niñas tendrán un globo inflado que deberán mantener en el aire únicamente con la parte del cuerpo que indique la maestra (con las manos, con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos, etc.), pues no podrá tocar el piso porque como hay lava en este (imaginariamente) explotaría.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Las maestras dispondrán el espacio con un entorno sonoro relajante y explicarán a los niños y las niñas mediante el diálogo la importancia de amar y conocer su cuerpo, para luego invitarlos a realizar la actividad "explorando mi cuerpo", la cual consiste en usar las manos para sentir y reconocer su rostro, tronco, cabeza, cadera, extremidades, entre otros, y así identificar cada parte de su cuerpo. Después de que los niños y las niñas hayan culminado el reconocimiento de su cuerpo, las maestras explicarán que el movimiento no solo se da cuando se está de pie, caminando, corriendo, saltando, etc., sino que también se presenta estando incluso acostados, puesto que existe tanto el movimiento exterior como el interior, que es el que nos permite respirar, digerir, pensar, entre otros. Por ende, los invitarán a realizar movimientos con varias partes de su cuerpo en diferentes posturas y posiciones de forma libre, como: de pie, acostados, de rodillas y sentados; con el fin de que reconozcan las posibilidades corporales que les ofrece ubicar su cuerpo de esa manera.</p> <p>Espacio creativo y cierre Las maestras en formación les solicitarán a los niños y las niñas agruparse en parejas y disponer de los materiales solicitados con anterioridad (papel kraft o periódico, marcadores, colores). Después, les pedirán que, con ayuda de su compañero y/o compañera, cada uno dibuje su silueta en uno de los papeles; al tenerla hecha, las maestras indicarán que colorean, resalten o decoren con colores claros y vivos las partes del cuerpo con las que se sintieron más cómodos moviéndose, y con colores oscuros con las que se sintieron incómodos. Además,</p>

	<p>podrán escribir adjetivos de sus cualidades expresivas, como: alegre, gentil, espontaneo, tímido, etc.</p> <p>Valoración de la experiencia Para finalizar, socializarán, con ayuda de la silueta realizada con anterioridad (la cual se guardará en la bitácora), las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
Ilustraciones de referencia	

1.4. Planeación Taller No.4

Fase de la propuesta	El cuerpo vivido y en movimiento	Fecha: Día 4
Nombre del taller	Explorando el cuerpo del otro	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Explorar a través de objetos mediadores el cuerpo del otro, respetando sus límites y reconociendo la importancia de su cuidado.	
Justificación	La evolución de la expresión corporal implica la exploración y reconocimiento de las múltiples posibilidades del cuerpo en diferentes posturas, posiciones y situaciones que enfrentan a los niños y las niñas a retos, tanto físicos como comunicativos; por ende, es pertinente el desarrollo de actividades que permitan un acercamiento propioceptivo de los niños y niñas. La expresión corporal pone el foco en la sensibilización y la toma de conciencia del propio cuerpo y su creatividad; no se trata en copias de modelos a seguir, sino en la exploración sobre las propias maneras y formas de ser cuerpo, de estar y de representar. Por tanto, el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el de los otros, se crea a partir de experiencias que resultan de relaciones intersubjetivas.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior.	
Recursos físicos (materiales)	<ul style="list-style-type: none"> -Pelotas pequeñas -Plumas -Limas de uñas. -Plastilina. 	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación</p> <p>Las maestras en formación les solicitarán a los niños y las niñas agruparse en parejas y disponer de los materiales solicitados con anterioridad (pelotas pequeñas, plumas y una lima de uñas); luego, les explicarán la importancia de cuidar y respetar el cuerpo del otro, y que, así como en la sesión anterior conocieron el cuerpo de sí mismos, ahora conocerán el de los otros.</p> <p>Con ello expuesto, indicarán que explorarán el cuerpo de su compañero o compañera para descubrir las formas que toma este, haciendo uso de los elementos que tienen a su disposición; siendo estos mediadores entre el cuerpo propio y el del otro, con el fin de evitar la incomodidad de ser tocados. Esto se realizará por turnos y rotando los objetos para que los niños y las niñas puedan experimentar las sensaciones que producen cada uno de estos.</p> <p>Al terminar la exploración del cuerpo con objetos, pasaran a realizar el mismo ejercicio, pero sin objetos mediadores; las maestras recordarán el respeto por el cuerpo de los otros, y así mismo mencionarán que en el momento en el que alguno de ellos o ellas se sientan incómodos pueden pedir que su compañero o compañera se detenga.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento</p> <p>Posteriormente las maestras plantearán una interacción de desplazamiento en la que los niños y las niñas, en parejas, deberán sostener y trasladar una pelota pequeña de un extremo del salón al otro, evitando que se caiga y sin que esta tenga contacto con sus manos; implicando así la colaboración en la acción del movimiento en conjunto haciendo uso de un objeto mediador, y acudir a diferentes partes de su cuerpo con las que logren el objetivo del ejercicio.</p> <p>Espacio creativo y cierre</p> <p>Por último, las maestras brindarán un espacio para que los niños y las niñas, realicen una creación colectiva haciendo uso de los objetos (pelotas pequeñas, algodón, plumas, lima de uñas, aros), apoyándose unos a otros en la construcción de la misma.</p> <p>Valoración de la experiencia</p> <p>Para finalizar, las maestras en formación invitarán a los niños y las niñas a moldear con la plastilina las formas del cuerpo que descubrieron en sus compañeros a través de la exploración con y sin objetos mediadores, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller? La figura que moldeen será capturada en una fotografía para guardarla en la bitácora de cada niño y cada niña.</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	




1.5. Planeación Taller No.5

Fase de la propuesta	El cuerpo vivido y en Movimiento	Fecha: Día 5
Nombre del taller	Posturas e historias que construyen mi cuerpo	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Fortalecer el reconocimiento de las posibilidades corporales tanto individual como grupalmente a través de algunas posturas de yoga.	
Justificación	La evolución de la expresión corporal implica la exploración y reconocimiento de las múltiples posibilidades del cuerpo en diferentes posturas, posiciones y situaciones que enfrentan a los niños y las niñas a retos, tanto físicos como comunicativos; por ende, es pertinente el desarrollo de actividades que permitan un acercamiento propioceptivo de los niños y niñas. La expresión corporal pone el foco en la sensibilización y la toma de conciencia del propio cuerpo y su creatividad; no se trata en copias de modelos a seguir, sino en la exploración sobre las propias maneras y formas de ser cuerpo, de estar y de representar. Por tanto, el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el de los otros, se crea a partir de experiencias que resultan de relaciones intersubjetivas.	
Escenarios / entorno	Zona verde en exterior.	
Recursos físicos (materiales)	-Aro ula ula. -Hojas. -Lápices, colores, marcadores. -Tapete, toalla o colchoneta. - Música para la ambientación del entorno sonoro relajante: https://www.youtube.com/watch?v=CLsRLWHaqxk	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida</p> <p>Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación</p> <p>Luego, ellas les propondrán realizar la actividad del “gusanito ula ula”; esta consiste en que todos y todas se posicionarán en un círculo y se cogerán de las manos, las maestras introducirán un aro ula ula separando las manos de dos de</p>	

	<p>los niños y las niñas y luego los volverán a unir. El objetivo de la dinámica será que el aro termine en el mismo punto en donde empezó, por lo que tendrán que buscar la forma de pasarlo cuerpo a cuerpo sin soltarse de las manos a través de movimientos y posturas que les facilite esta tarea.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Las maestras en formación explicarán que con las sesiones anteriores han logrado identificar más a detalle las partes, características y capacidades corporales propias y de los demás, por lo cual continuarán con el proceso y le pondrán un poco más de dificultad para descubrir muchas otras de las posibilidades de movimiento que ofrece el cuerpo, lo cual realizarán a través del yoga.</p> <p>Con ello explicado, las maestras solicitarán a los niños y las niñas disponer de la colchoneta, tapete o toalla pedida con anterioridad, la extenderán y se ubicarán sobre esta; la maestra guiará el ejercicio enseñándoles diferentes posturas de yoga acordes con sus edades, algunas individuales y otras en pareja, como lo son: la postura del gato, la postura del perro boca abajo, la postura de la cobra, la postura de la tortuga, la postura del árbol doble, la postura de la luna doble, entre otras.</p> <p>Espacio creativo y cierre Posteriormente, las maestras en formación incitarán a los niños y las niñas a que llevar a cabo la creación de una postura de forma individual o grupal que narre una microhistoria de vida personal, es decir, que a través de esta comuniquen una situación en la que hayan experimentado demasiada alegría o tristeza, descubriendo, así como las posibilidades corporales ofrecidas por el yoga les permite expresar sus sentires. Después, los invitarán a ubicarse en la postura de “Saludo al sol”, que será enseñada por las maestras para dar paso al ejercicio de volver a la calma, en el cual habrá un entorno sonoro relajante y tranquilo, y guiarán la respiración de los niños y las niñas a través de instrucciones que den un paso a paso, para lograr ser consciente de esta.</p> <p>Valoración de la experiencia Por último, las maestras brindarán un limpiapiipas a los niños y las niñas, el cual puedan moldear para formar alguna postura que responda a las preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	 <p>The collage consists of several photographs and illustrations. The top row shows children in various yoga poses: Cat (Gato), Dog (Perro boca abajo), and Cobra (Cobra). The middle row shows two adults in the Tree (Árbol) pose, two children in the Double Tree (Árbol Doble) pose, and a child in the Double Moon (Luna Doble) pose. The bottom row features a child in the Sun Salutation (Saludo al Sol) pose, a child in the Double Moon (Luna Doble) pose, and two creative human figures made from sticks and string, one green and one purple, standing on a red base. There are also small icons of a blue cat and a white dog in the middle row.</p>


1.6. Planeación Taller No.6

Fase de la propuesta	El cuerpo representado y en relación	Fecha: Día 6
Nombre del taller	Mimos en acción	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Explorar la capacidad expresiva del cuerpo, identificando algunas de las posturas que este adopta según las sensaciones que experimenta en situaciones particulares.	
Justificación	En el desarrollo de los niños y las niñas, la expresión corporal se presenta como primera forma comunicativa, precediendo a la oral o la escrita; sin embargo, aunque esta sea innata en los primeros años de vida, a medida que crecen, se ajusta al contexto social y cultural que les rodea, presentándose de forma libre o condicionada. Por ende, es importante propiciar espacios en los que puedan apropiarse de su lenguaje corporal, experimentando su cuerpo desde una perspectiva relacional en la que interactúen desde la corporalidad, con el fin de que descubran la comunicación que va más allá de las palabras; interrelacionando los movimientos de su cotidianidad con las formas de simbolización de su cuerpo.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior.	
Recursos físicos (materiales)	-Pintucaritas. -Tijeras. -Hojas blancas. -Colores y marcadores.	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación Las maestras representarán a unos mimos con el fin de cautivar la atención de los niños y las niñas al imitar sus posturas, gestos, ademanes y expresiones; después, ellas dispondrán pintucaritas en el centro del salón, y les pedirán realizar parejas para que con ayuda de su compañero o compañera se pinten el rostro, personificándose como mimos.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Se solicitará a los niños y las niñas realizar un juego dramático con pantomima, mediante el cual se les propondrá simular situaciones, como por ejemplo: estar dentro de una burbuja, saltar un lazo, trepar por una cuerda, andar agarrados a una cuerda, arrastrar algo muy pesado con el pie, echarse una carga muy pesada al hombro, entre otras.</p> <p>Espacio creativo y cierre Las maestras invitarán a los niños y las niñas a crear y expresar a través de sus movimientos corporales y gestualidad situaciones de su vida cotidiana donde experimenten y sientan diferentes emociones. Por ejemplo, cómo reaccionamos cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disfruto mi comida favorita 	

	<ul style="list-style-type: none"> - No entiendo la explicación de un maestro - Estoy enfermo - Cuando alguien me trata mal verbal o físicamente - Mi equipo favorito hace un gol - Despido a un ser querido - Cuando estoy en un lugar agradable. <p>Valoración de la experiencia Las maestras solicitarán a los niños y las niñas disponer los materiales pedidos con anterioridad (hojas de papel, tijeras, colores y/o marcadores), para que ellos y ellas realicen la silueta de su mano y la recorten, pues esta representará “el guante” que usan los mimos. En este deberán escribir una palabra o frase en cada uno de los dedos que responda a las preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	

1.7. Planeación Taller No.7

Fase de la propuesta	El cuerpo representado y en relación	Fecha: Día 7
Nombre del taller	Personajes fantásticos	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Posibilitar un espacio de representación y expresión corporal a partir de lo que suscita la narración de una historia, descubriendo las posibles reacciones corporales frente a las situaciones cotidianas.	
Justificación	En el desarrollo de los niños y las niñas, la expresión corporal se presenta como primera forma comunicativa, precediendo a la oral o la escrita; sin embargo, aunque esta sea innata en los primeros años de vida, a medida que crecen, se ajusta al contexto social y cultural que les rodea, presentándose de forma libre o condicionada. Por ende, es importante propiciar espacios en los que puedan apropiarse de su lenguaje corporal, experimentando su cuerpo desde una perspectiva relacional en la que interactúen desde la corporalidad, con el fin de que descubran la comunicación que va más allá de las palabras; interrelacionando los movimientos de su cotidianidad con las formas de simbolización de su cuerpo.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior.	
Recursos físicos (materiales)	-Revistas, periódicos o libros. -Colbón.	

	<p>-Hojas de colores y blancas. -Tijeras. -Escarcha. -Lana. -Plantilla del antifaz. -Colores o marcadores.</p>
<p>Desarrollo de la experiencia por momentos:</p>	<p>Saludo y bienvenida Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación Las maestras solicitarán a los niños y las niñas que realicen una media luna y se sienten para escuchar la lectura del cuento “El Misterio de las Máscaras”, que se hará en voz alta por una de las maestras. Al terminar este, se dispondrá para cada niño y cada niña la plantilla de un antifaz, a la cual ellos y ellas pueden dar una identidad con los materiales disponibles en el centro del salón (colores, marcadores, escarcha, hojas de colores, lana, colbón, entre otros).</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Las maestras propondrán a los niños y las niñas que, a través del antifaz elaborado, creen y representen un personaje fantástico, mostrándolo a sus compañeros y compañeras mediante movimientos corporales que describan la personalidad y características del mismo, evitando utilizar el lenguaje verbal para darle protagonismo al corporal (¿viene de otro planeta?, ¿tiene poderes?, ¿cuál es su fortaleza?, ¿cuál es su debilidad?, entre otras).</p> <p>Espacio creativo y cierre Las maestras propondrán situaciones problematizadoras a partir de las cuales los niños y las niñas amplíen y creen a través de su cuerpo cómo se vivenciaría y desenlazaría este tipo de acontecimientos en la vida cotidiana de su personaje fantástico. Por ejemplo: ¿cómo actuarían tu personaje si tuviera un accidente en una bicicleta y llamaran a una ambulancia?, ¿qué haría tu personaje si saca a pasear su mascota y se le suelta la correa?, ¿qué pasaría si tu personaje se levanta tarde para ir al colegio?</p> <p>Valoración de la experiencia Las maestras dispondrán el centro del salón, revistas, periódicos, libros, colbón, hojas y tijeras, que los niños y las niñas podrán utilizar para construir a través de recortes las respuestas a las preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	 <p>The image shows a collection of colorful, hand-made masks and costumes. On the left, three children are smiling and wearing vibrant, multi-colored masks. In the center, there are several individual masks, some gold, some silver, and some white with decorative patterns. On the right, there are several full-body costumes made from fabric, some with long sleeves and some with hats, representing the 'personajes fantásticos' mentioned in the text.</p>



1.8. Planeación Taller No.8

Fase de la propuesta	El cuerpo proyectado y en creación	Fecha: Día 8
Nombre del taller	Trazando mis movimientos	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Propiciar un espacio que posibilite el movimiento desde las sensaciones corporales causadas por entornos sonoros que lleven a plasmar con trazos sobre papel los recorridos que realiza el cuerpo al moverse.	
Justificación	La expresión corporal hace parte de la capacidad comunicativa de los niños y las niñas, en la que sus movimientos los llevan a relacionarse con los otros, escuchando y leyendo las formas y posturas que el cuerpo adopta. Para lograr construir una comunicación asertiva, esta debe ser bidireccional, por lo cual, es necesario brindar espacios de creación que partan de las experiencias corporales que han vivenciado, en los que los movimientos sean armónicos, y que se consiga ser conscientes de la corporalidad propia y del otro, exteriorizando y comprendiendo los sentires de cada uno y cada una.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior.	
Recursos físicos (materiales)	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas. - Pinturas. - Papel periódico. - Colores, marcadores o crayolas. - Música para el entorno sonoro melódico: https://www.youtube.com/watch?v=soRmpPJOIwo https://www.youtube.com/watch?v=rJr5mb1Nix8 https://www.youtube.com/watch?v=FdlONYj7Sq0 https://www.youtube.com/watch?v=t0OeCXd6a9s https://www.youtube.com/watch?v=6IISQ5JYbEk - Música para el entorno sonoro de la cotidianidad: https://youtu.be/EgKGk2DH5yQ https://youtu.be/79CPz7P2Ypo https://youtu.be/s6nzWm7OO54 https://youtu.be/cbq_c98oHcE - Amplificador de sonidos. 	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida</p> <p>Las maestras en formación darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No agredir física ni verbalmente a los compañeros. - Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Participar activamente en las experiencias. - Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller. <p>Motivación Las maestras invitarán a los niños y las niñas a llevar a cabo la actividad “Trazando mis movimientos”; esta consiste en que las maestras dispondrán el salón pegando papel periódico en las paredes y en el centro de este pondrán marcadores y colores que ellos y ellas pueden tomar. El aula se ambientará con un entorno sonoro en el que se reproducirán diferentes melodías que generen variedad de emociones y sensaciones (tensión, tranquilidad, perturbación, armonía, entre otros), seguido a estos, se reproducirán sonidos que evoquen situaciones de su cotidianidad (sonidos de hospital, las sirenas de las ambulancias y patrullas, la euforia de la hinchada en un partido de futbol, el tráfico de la ciudad, entre otros); de esa forma se busca motivar a los niños y las niñas a moverse espontáneamente según lo que estos provoquen en su cuerpo haciendo un contraste de lo que estos dos entornos comunican y transmiten mediante la escucha; al estar el salón recubierto de papel periódico ellos y ellas podrán tener contacto con este, y mediante los colores y marcadores trazar los recorridos que sus cuerpos realizan a través del movimiento.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Las maestras invitarán a los niños y las niñas a observar los trazos realizados con el cuerpo en movimiento, y buscar en las grafías un personaje ficticio que se haya formado con estos. Es decir, encontrar en lo abstracto características que le den una identidad al personaje que hallaron ellos y ellas.</p> <p>Espacio creativo y cierre Las maestras invitarán a los niños y las niñas a crear al personaje hallado en la actividad anterior. Para ello, dialogarán acerca de las percepciones que poseen frente a las características del cuerpo propio y el del otro, reflejando no solo las partes, sino además la postura que adopta el cuerpo en movimiento; mientras, en simultaneo construyen el cuerpo de dicho personaje envolviendo, arrugando o rasgando el papel.</p> <p>Valoración de la experiencia Las maestras harán entrega de una hoja blanca y pintura de diferentes colores a cada uno de los niños y las niñas para que mediante esta pinten, plasmen y reflejen, dando cuenta de las preguntas: ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?</p>
<p>Ilustraciones de referencia</p>	

1.9. Planeación Taller No.9

Fase de la propuesta	El cuerpo proyectado y en creación	Fecha: Día 9
Nombre del taller	Los superhéroes y las superheroínas de la expresión corporal.	Nivel al que va dirigido: Grado primero
Tiempo estimado	60 minutos	
Propósito	Posibilitar un espacio de expresión y juego libre en el que a través del movimiento los niños y las niñas reconozcan y recuerden los avances logrados frente a la expresión corporal a lo largo de los talleres.	
Justificación	La expresión corporal hace parte de la capacidad comunicativa de los niños y las niñas, en la que sus movimientos los llevan a relacionarse con los otros, escuchando y leyendo las formas y posturas que el cuerpo adopta. Para lograr construir una comunicación asertiva, esta debe ser bidireccional, por lo cual, es necesario brindar espacios de creación que partan de las experiencias corporales que han vivenciado, en los que los movimientos sean armónicos, y que se consiga ser conscientes de la corporalidad propia y del otro, exteriorizando y comprendiendo los sentires de cada uno y cada una.	
Escenarios / entorno	Salón amplio en interior y espacios escondidos en el exterior.	
Recursos físicos (materiales)	<ul style="list-style-type: none"> - Música para el entorno sonoro de superhéroes: https://youtu.be/jTMrQXpY-Bo , https://youtu.be/Iy4Phmmv1xk , https://www.youtube.com/watch?v=qq42pd9JS8U . - Amplificador de sonido. - Pistas. - Tres cápsulas sorpresas (prendas, accesorios, ganchos triangulares de ropa, tubos de papel higiénico, molinillos, tapas de ollas, cuerdas, pinceles, llaves, botellas, memorias fotográficas y bitácoras) 	
Desarrollo de la experiencia por momentos:	<p>Saludo y bienvenida Las maestras previamente prepararán el ambiente del aula seleccionada con diferentes elementos pegados en las paredes imitando el entorno de un cuartel de superhéroes; además, dispondrán un entorno sonoro de aventura, suspenso y de acción. Ellas darán la bienvenida a los niños y las niñas y se dialogará sobre los acuerdos básicos para el desarrollo del taller, los cuales son: No agredir física ni verbalmente a los compañeros. Respetar el uso de la palabra y la opinión de sus compañeros. Participar activamente en las experiencias. Cuidar el entorno y los materiales que se disponen para el taller.</p> <p>Motivación Las maestras ofrecerán a los niños y las niñas una primera cápsula sorpresa, la cual contendrá prendas y accesorios que podrán utilizar para personificarse como superhéroes; esta se ubicará en el centro del salón, permitiendo que ellos y ellas la exploren, elijan y se vistan con lo que más cómodos se sientan, dando un tiempo para que se apropien de su personaje heroico.</p> <p>Desarrollo de la experiencia de movimiento Las maestras realizarán una representación mediante su lenguaje corporal y verbal en la que utilizarán un objeto de la cotidianidad (rollo de cinta), al cual le darán múltiples funciones a través de la inetracción entre ellas con este mismo (por ejemplo, este puede convertirse en un brazalete de la mujer maravilla, un visor nocturno, el guantelete del infinito, el reloj de linterna verde, entre otros).</p>	

A continuación, brindarán a los niños y las niñas la segunda cápsula sorpresa, la cual contendrá más objetos de la cotidianidad que pueden transformar a través de la imaginación en elementos utilizados por los superhéroes, por ejemplo, ganchos triangulares de ropa, tubos de papel higiénico, molinillos, tapas de ollas, cuerdas, pinceles, llaves, botellas, entre otros. Nuevamente esta se ubicará en el centro del salón para que los niños y las niñas puedan explorarla, y las maestras los invitarán a que realicen sus propias representaciones y se muevan libremente jugando a “las mil funciones de los objetos”.

Espacio creativo y cierre

Las maestras propondrán realizar una “misión de rescate” en la que seguirán unas pistas que estarán distribuidas en diferentes partes del colegio, estas no solo contendrán acertijos sobre los lugares a los que deben dirigirse, sino también retos y situaciones corporales que deben enfrentar mediante su expresión corporal; por ejemplo: “¡Superhéroes y superheroínas! Tenemos un enfrentamiento con el Guason, pero sin energía no podemos afrontarlo, sigilosamente para que no nos vea, al lugar de la comida vamos a llenarnos”. Estas los llevarán a la última cápsula sorpresa, la cual deberán desplazar hasta el cuartel de superhéroes.

*Pistas para la misión de rescate:

-¡Superhéroes y superheroínas!, ¿recuerdan a nuestro amigo Bugui Bugui creado por nosotros mismos?, pues hay una terrible noticia, algunos de nuestros villanos lo han secuestrado y tenemos que ir a su rescate. Por ello, nos espera un enfrentamiento con el Guasón, pero sin energía no podemos afrontarlo, sigilosamente para que no nos vea, al lugar de la comida vamos a llenarnos.

-¡Oh no! Electro se ha unido al Guasón y nos ha lanzado uno de sus rayos de electricidad, electrocutándonos y dejándonos muy lastimados, intentemos caminar con nuestras heridas y busquemos un lugar en el que podamos ser curados.

-El coronel Furia está muy enojado y nos ha gritado y regañado porque quedamos en evidencia ante los villanos, por ello ha convocado un encuentro en el lugar desde donde los de alto mando dirigen para darnos nuevas instrucciones.

-Según el coronel, ya no podemos caminar para lograr ser más rápidos que los villanos, por eso ahora solo podemos usar nuestros poderes para transportarnos al área de batalla en la que salvaremos a nuestro amigo Bugui Bugui. Para no lastimarnos este enfrentamiento se realizará en un lugar suave y en el que se arrasan muchos animales. ¡A combatir contra los villanos!

-¡Lo logramos! Hemos derrotado el mal el día de hoy, regresemos a Bugui Bugui a su casa, para ello entre todos soplemos y armemos una gran burbuja de jabón en la que el quepa y pongamos las coordenadas que lo lleven a su hogar.

-Pero eso no es todo, en agradecimiento por salvarlo, él nos ha dejado una sorpresa, y para encontrarla tenemos que dirigirnos al lugar desde el que los profesores hablan en las izadas de bandera. ¡A celebrar!, volvamos a nuestro cuartel y descubramos qué hay adentro.

Valoración de la experiencia

Una vez allí, los niños y las niñas se ubicarán en un círculo y explorarán lo que esta contiene, que será las bitácoras y memorias fotográficas de todos los talleres realizados; con estos se incitará a volver sobre las experiencias y generar un diálogo en el que puedan expresar ¿Cómo me sentí en los talleres? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo de los talleres? ¿Qué movimientos

	disfruté realizando en los talleres? Dando así cierre a los talleres de expresión corporal.
Ilustraciones de referencia	

2. Registros de Diarios de Campo

2.1. Diario de Campo No.1

Nombre del Taller: El reflejo de mi cuerpo	Fecha: 05 de mayo de 2022	Fase de implementación: Exploración Soy Cuerpo
<p>Propósitos y objetivos del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar un espacio seguro en el que los niños y las niñas se sientan en la confianza de expresar sus gustos y aspectos de su vida privada ante nuevas personas, y, en el que puedan iniciar el reconocimiento de su cuerpo y movimiento a través de sus habilidades comunicativas (verbales y no verbales). 		
<p>1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER</p> <p>La sesión inició con sorpresa por parte de los niños y las niñas, pues no entendían por qué había nuevas maestras en su salón de clase, preguntaban “¿quiénes son ellas?”, a lo cual la maestra Geraldine los invitó a que se sentaran para contarles el por qué estaban allí; se dispusieron y escucharon los nombres de cada maestra y en qué consistiría el espacio que compartirían con ellas, a lo cual respondieron entusiasmados, celebrando el que se iban a mover mucho durante los talleres que se les propondrían. A continuación, se dirigieron al patio de descanso para iniciar el taller de ese día con un juego, lo cual les pareció divertido y emocionante, sin embargo, tuvieron que regresar al salón de clase, puesto que estaba lloviendo; ello los desanimó un poco, no obstante, las maestras decidieron llevarlo a cabo en el interior, les pidieron ayuda para adecuar el salón, y entre todos organizaron las sillas y las mesas a los costados del aula. Eso les subió el ánimo de nuevo, ver su salón dispuesto de forma diferente a la que normalmente están acostumbrados y saber que realizarían actividades distintas a las habituales, los llevó a expresar efusividad con sus cuerpos.</p> <p>Ya con el salón despejado de todos los elementos que podían interrumpir el desarrollo del taller, todos y todas formaron un círculo en el que se dispusieron para dialogar; en este, las maestras promovieron la construcción de acuerdos que se mantuvieran durante todas las sesiones, con el fin de evitar accidentes o conflictos, a los cuales los niños y las niñas estuvieron muy receptivos en su momento (pues cuando estaban en medio de la libertad de movimiento se rompieron algunos), y aportaron a aquellos desglosando</p>		

lo que para ellos significaba no lastimarse a sí mismos ni al otro, lo cual incluyó no pegar, no empujar, no gritar, no halar y pedir la palabra.

A continuación, dieron paso al juego “juguemos en el bosque musical”; para empezar, se eligieron a los tres primeros lobos a través de la dinámica “tingo, tingo, tango”, los niños y las niñas iban diciendo en voz alta el “tingo” mientras la maestra Samantha tocaba sus cabezas rodeando todo el círculo, cuando mencionaban la palabra “tango” ella se detenía y a quien estuviera tocando se convertía en lobo y pasaban al centro; en este momento todos se mostraron muy ansiosos, pues tenían intriga de quiénes serían los lobos y querían descubrirlo lo más pronto posible, unos porque deseaban serlo y otros porque les angustiaba pensar en quiénes serían los que los iban a atrapar. Cuando hubo elegidos tres lobos, se reprodujo la canción tradicional de este juego en diferentes géneros musicales; mientras esta sonaba, los niños y las niñas se iban moviendo alrededor de los lobos, quienes también se movían en su lugar. En un principio todos se mostraron muy tímidos, les daba temor moverse diferente a como lo estaban haciendo las maestras, hacían gestos y movimientos muy leves, que no se notaran tanto, como si quisieran no ponerse en evidencia; las maestras los incentivaron a que se movieran amplia y libremente, reafirmando que ese era un espacio seguro en el que ninguno se iba a burlar de otro. Esa timidez cambió en el momento en que Dalixon dijo: “profe mira, ahí suena la guitarra así”, y empezó a reproducir los gestos y movimientos que realizan los guitarristas rockeros al interpretar este instrumento musical; de inmediato los y las demás lo imitaron, surgiendo entonces la idea de representar con el cuerpo las formas en que se interpretan los diferentes instrumentos musicales que sonaban en cada género musical, como la trompeta en el jazz, las tambores en la cumbia, la batería en el rock, el piano en la clásica.

Cuando la canción terminaba, todos salían a correr para no ser atrapados, fue un momento de mucha efusividad en el que liberaron su energía no solo con el movimiento de su cuerpo sino con su voz, gritando fuertemente mientras corrían lo más rápido que podían; cuando se escabullían de los brazos de los lobos se veía en su rostro satisfacción, y cuando no lo lograban se mostraban un poco afligidos por no conseguir correr más rápido que su “depredador” para escapar; en ello duraban aproximadamente un minuto, y al cabo de este tiempo todos retornaban al círculo, en el cual se ubicaban en el centro los lobos viejos y los nuevos. Estos últimos se presentaron diciendo su nombre, edad y lo que más les gustaba hacer, mientras movían su parte favorita del cuerpo; en ese momento la timidez se volvió a apoderar de ellos y ellas, les daba pena hablar fuerte frente a las miradas de todos y todas, por lo cual agachaban la cabeza y hablaban bajo ante la incomodidad de ser observados y escuchados. Lo anterior se realizó hasta que todos los niños y las niñas se presentaron.

Al culminar el juego, volvieron a formar el círculo en el que, a través del diálogo, llegaron a la conclusión de que una pareja era la agrupación de dos personas, esto debido a que para el próximo momento debían organizarse en duplas, por lo cual era necesario aclarar el término. Con ello claro, formaron las parejas y llevaron a cabo un reconocimiento visual de las características físicas de los otros; este se desarrolló a través de preguntas orientadoras que formulaban las maestras, con las cuales podían identificar el grosor de las cejas, el tipo de cabello, el color de piel, labios y ojos, la cantidad de lunares, la forma del rostro, la longitud de sus extremidades, entre otras características corporales. En ese momento, se presenció miedo hacia el juego de miradas con los otros, miedo a hablar y comunicarse con los ojos, miedo a ser juzgados por la mirada del otro, miedo a conocer el propio cuerpo ante la mirada de sí mismos, de los pares y/o maestras que acompañan este espacio; al principio hubo mucha incomodidad, sin embargo, con ayuda de las maestras, que se acercaron a cada pareja para ayudarlos un poco en el tránsito por el sentimiento de inquietud ante la mirada del otro (claro, solo cuando así lo quisieran los niños y las niñas), lograron interactuar y reconocerse desde la observación respetuosa de las formas corporales que hace diferentes a los otros de sí mismos. Como en todo tipo de propuestas que se llevan al aula, hubo niños y niñas a los que se les facilitó mucho más el reconocerse de esta forma, llegando incluso a tocar el cuerpo del otro para señalar similitudes y diferencias, respetando los límites de quien iba a ser tocado; como también hubo quienes decidieron solo observar cómo los demás realizaban el ejercicio.

Al terminar el reconocimiento, la actividad trascendió a, no solo reconocer las partes del cuerpo y sus características, sino identificar cómo el cuerpo del otro se mueve, por lo cual, se llevó a cabo “el juego del espejo”, en el que uno de los niños o niñas proponía movimientos y el otro lo imitaba en espejo. Para muchos fue incómodo contemplar el movimiento de su cuerpo imitado por un par, es posible que se sintieran intimidados por no saber qué tipo de movimientos hacer, pues al estar acostumbrados a que el maestro o maestra sea quien dé las indicaciones, aparecieron frases como: “Profe es que no sé qué hacer” (Adrián), “¿Cómo me muevo?” (Daniela), “¿Qué parte del cuerpo tengo que mover?” (Laura); por el contrario, otras parejas, donde había más confianza, apostaron por movimientos arriesgados y diferentes a los ejemplificados por las maestras. Logramos evidenciar que los niños y las niñas que guardan quietud durante el desarrollo las clases, se mostraron introvertidos en el momento de realizar la actividad corporal, pues les costaba realizar movimientos, siendo pocos expresivos, y esperando una orden o paso a seguir; a diferencia de los que suelen ser extrovertidos en las clases, a quienes se les facilitó realizar movimientos libres y espontáneos.

Finalmente, las maestras anticiparon la finalización de la actividad diciéndole a los niños y las niñas que quedaban cinco minutos para dar paso a la siguiente; al pasar esa cantidad de tiempo, alistaron su cartuchera, se sentaron y recibieron la hoja y el espejo para realizar un autorretrato. En sus representaciones se evidenció el máximo detalle que pudieron alcanzar a través de la observación de sí mismos en el espejo; pasaron de dibujar en su cotidianidad con puntos y bolitas, a darse la oportunidad en la sesión de reflejar cada lunar, fosa, vello de las cejas, y cualquier otro detalle que quizás habían pasado por desapercibido en la inmediatez de la vida diaria. Aprovecharon con gran interés el recurso que se les ofreció, se acercaban y alejaban, observándose desde todos los ángulos que les fueran posibles para ver mucho más de lo que ya conocían de sí mismos.

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

Uno de los aspectos que más se presentaron durante este primer taller, fue la necesidad de los niños y las niñas de recibir indicaciones y pautas por parte de las maestras, sintiéndose en muchas ocasiones desubicados frente a lo que debían hacer; esto responde a las lógicas de control desde las cuales funciona la escuela, en las que el cuerpo es constantemente vigilado, es un instrumento de control y quietud, y en las que el movimiento solo se presenta cuando los maestros lo permiten. Ante esta concepción de un cuerpo censurado, controlado y reprimido que el sistema educativo ha impuesto, siendo sometidos los niños y las niñas a apropiarla, se presenta temor cuando se propician espacios que se salen de este esquema clásico. Cuando ellos y ellas están en un entorno que los ha hecho sentir culpables ante su necesidad de movimiento, con acciones como el “descanso pasivo” de castigo ante la brusquedad en el recreo, en lugar de guiarlos hacia un mejor manejo de su corporalidad, causa que se sientan observados de manera juzgadora aun cuando se les ha permitido moverse de forma libre y cuando se ha construido, a través de acuerdos, un espacio seguro; prefiriendo desviar su mirada ante cualquier situación en la que se sientan expuestos públicamente, siendo quizás su forma de evadir o evitar los juicios de valor.

Ahora bien, en lo anterior también influye la autoimagen corporal, pues la mayoría de niños y niñas no se han dado la oportunidad de explorar su cuerpo para descubrir las características y posibilidades de este, en consecuencia con las enseñanzas de su entorno cultural, en las que generalmente tildan aquello como una acción que no aporta nada a su desarrollo, puesto que lo que realmente “sirve para la vida”, según la sociedad, es lo cognitivo, procedimental e instrumental. Así, fomentan en ellos y ellas desconfianza e inseguridad al concebir el cuerpo y su movimiento como elementos ajenos a sí mismos, dificultando su apropiación y expresividad; por lo que ofrecer un taller en el que puedan reconocerse individual y colectivamente, llega a ser controversial con los aprendizajes que han adquirido hasta el momento.

En este sentido, los niños y las niñas tienen una concepción de su cuerpo y reconocen su autoimagen como frágil, pues, las experiencias que han tenido en su entorno, han limitado y restringido de forma constante su capacidad expresiva, reduciendo las posibilidades de movimiento; por ello, establecer contacto con el otro, sea desde la distancia (a través de la mirada, los gestos y los movimientos), o en la cercanía (con el contacto corporal), a los niños y las niñas les resulta complejo, pues no es fácil mostrarse ante los otros cuando existen inseguridades frente a lo que se es como cuerpo. Un ejemplo de ello, es establecer la mirada con el otro a nivel contemplativo en el juego del espejo, ejercicio en el que muchos de los niños y las niñas se sintieron invadidos, debido a que separar la imagen propia de la que el otro está percibiendo sobre uno mismo, sin que esa última afecte a la primera, es un proceso que lleva tiempo, y que no se logra con un solo taller.

Por último, y en retrospectiva, podríamos decir que el propósito de la primera planeación logró cumplirse, pues, aunque los niños y las niñas les costó expresarse libremente y de forma espontánea, desde el principio, con el desarrollo de las actividades, la mayoría se fueron reconociendo; comunicando aquellas sensaciones y percepciones sobre su propio cuerpo y el de sus compañeros de forma verbal y no verbal, dado a que no en todos los casos dieron a conocer sus pensamientos a viva voz, sino que hacían gestos y muecas con su rostro, siendo la maestra quien interpretaba.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se mencionó en el marco teórico del presente proyecto pedagógico, la imagen corporal (IC) de los niños y las niñas se desarrolla a partir de las experiencias, tanto físicas como emocionales, que tengan con su entorno, y estas influyen positiva o negativamente en la autoimagen que ellos y ellas construyan. “La IC se crea a partir de la historia personal de cada uno y ésta es una historia de relaciones, relaciones que se dan desde antes del nacimiento hasta la muerte. Por tanto, la IC es más dilatada y plástica que el EC. En la forma como el adulto concibe su cuerpo está toda la historia de su vida, la libertad o represiones que ha sufrido” (Llauradó, 2002, p.364). En razón de que el moverse en la escuela es sinónimo de desobediencia, incumplimiento y desorden, los niños y las niñas han desarrollado una autoimagen en la que ver sus cuerpos en movimiento resulta equivalente a infringir las normas, por lo que se expresan corporalmente temerosos, es una imagen penosa de sí mismos; lo cual dificulta la construcción y desarrollo de un diálogo tónico (gestos, miradas y tono de la voz) de manera colectiva que les permita apropiarse y fortalecer una autoimagen sana desde procesos de aceptación individual y afecto hacia el propio cuerpo.

Así mismo, los niños y las niñas consiguieron realizar un reconocimiento del cuerpo de manera individual y colectiva, identificando que las habilidades y posibilidades que los demás han adquirido conservan unas similitudes y diferencias con las propias. En ese proceso es fundamental que ellos y ellas valoren los movimientos que pueden o no llevar a cabo, pues de esa forma logran llegar a ser conscientes del cuerpo de sí mismos y del otro; esto, entendiendo que “la expresión no es sólo una manifestación de subjetividad del individuo; toma cierta forma, se manifiesta para los demás. El cuerpo, con sus movimientos y actitudes, es lo que aparece ante quienes lo rodean.” (Apel, 1997, p.27). Revelando así la capacidad relacional que se desarrolla en los encuentros e interacciones con los pares.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Durante la implementación del primer taller, puntualmente en el juego del espejo, nos preguntamos acerca de ¿Cuáles son las razones por las que los niños y las niñas se mostraron tímidos y poco propositivos haciendo uso de su expresividad corporal? Como hemos visto en este diario de campo, parte de esa timidez se debe al disciplinamiento y vigilancia por la que han pasado los cuerpos de ellos y ellas; por lo cual, decidimos mostrar a través de nuestra corporalidad cómo se podía guiar al compañero, y así mismo, cómo

este último imitaba al otro, con el fin de brindar seguridad por medio de nuestra disponibilidad corporal y reflejar que están en un espacio en el que ningún cuerpo ni movimiento sería juzgado.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos*. Aique. <https://pdfcoffee.com/de-la-cabeza-a-los-pies-por-tuli-apel-pdf-free.html>

Llauradó, C. (2002). El esquema corporal. En Llorca, M., Ramos, V., Rodríguez, J. y Vega, A (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355-397). Aljibe.

2.2. Diario de Campo No.2

Nombre del Taller: Las aves y los animales del bosque	Fecha: 12 de mayo de 2022	Fase de implementación: Exploración Soy Cuerpo
<p>Propósitos y objetivos del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar un espacio de sensibilización y percepción auditiva que permita explorar el movimiento con libertad, imitando desplazamientos y formas posturales de diferentes seres vivos. 		
<p>1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER</p>		
<p>Para iniciar el taller, los niños y las niñas, estando fuera del salón, recordaron los acuerdos a los que se llegaron para el desarrollo de cada uno de estos, con el fin de buscar el bienestar de todos y todas; a continuación, ingresaron al aula, y al ver que esta estaba dispuesta y ambientada de una forma distinta a la habitual (con un entorno que simbolizaba el bosque), se mostraron sorprendidos, ansiosos y emocionados por interactuar con el material, preguntando y haciendo comentarios como: “profe, ¿qué es todo esto?”, “¿qué vamos a hacer con todo esto?”, “¿es una fiesta?”, “¡juguemos!”; “¡wow!, ¿qué es esto, una selva o un bosque?”, entre otros. Los niños y las niñas recorrieron el salón apreciando los detalles de las flores, las ramas y las hojas del suelo, agachándose bajo estas para no dañar el material y poniéndose en puntas para intentar ver sobre los árboles.</p>		
<p>Al terminar la exploración, las maestras los invitaron a sentarse en el centro del bosque para escuchar y visualizar la representación corporal de un cuento. Ellas lo interpretaron, incentivándolos a que, desde el lugar en el que estaban, imitaran los movimientos que ellas hacían o crearan los propios según lo que en la imaginación de ellos y ellas aparecía con la narración de la historia; algunos de los niños y las niñas, durante la representación del cuento, estuvieron dispersos frente a este, pues les llamó más la atención continuar con la exploración de las ramas y las hojas que estaban en el suelo, por lo cual tomaron varias de estas para observarlas más detenidamente, ignorando lo que los demás estaban haciendo. Por el contrario, varios de ellos y ellas, participaron activamente en la representación, imitaban, ampliaban y creaban nuevos movimientos a partir de lo que escuchaban y leían del cuerpo de los otros; además, se mostraron cómodos con el ejercicio, no les dio pena moverse y expresar emociones con sus gestos, al contrario, respondían corporalmente a lo que los personajes del cuento estaban sintiendo.</p>		
<p>Luego, las maestras les propusieron convertirse, imaginariamente, en animales del bosque, y por ende actuar y moverse como lo haría el animal que eligieran, a lo cual los niños y las niñas respondieron efusivamente con gritos de celebración, y diciendo: “yo quiero ser lobo”, “yo quiero ser un conejo”, “y yo quiero ser un oso”; ellas les sugirieron que eligieran solo entre cuatro animales, lobos, osos, aves y serpientes, y que además mantuvieran su elección en secreto para que entre ellos descubrieran cuál de</p>		

esos estaban representando. La acción empezó, se veían y escuchaban lobos aullándole a la luna, osos con grandes garras rugiendo a sus presas, aves silbando y volando por los árboles y serpientes siseando al pasar sobre las hojas; en un principio cada uno representaba a su animal por separado, jugaban individualmente, sin embargo, a medida que avanzaba el juego simbólico, y al enfrentarse presas con depredadores y viceversa, se arriesgaron a jugar grupalmente. En esto último, observamos osos peleando por su comida, aves que se encontraban y acompañaban su vuelo para regresar a su nido, lobos en manada que defendían su territorio y serpientes que se envolvían alrededor de las ramas; en este juego nunca apareció la pena o el temor a expresarse libre y espontáneamente, ya no acudieron a las maestras para pedir que les dijeran qué hacer o cómo moverse, se acercaron a ellas, no en búsqueda de instrucciones, sino invitándolas a que jugaran con ellos y ellas según la acción animal que proponían. En sus rostros solo se evidenció felicidad, satisfacción y goce, pues exploraron su cuerpo y las posibilidades de este desde una propuesta diferente.

Después, las maestras mencionaron en voz alta algunas situaciones de dilema o reto que permitieron dar continuidad al juego simbólico; así, se enfrentaron a una gran tormenta en la que todos se resguardaban de la lluvia, a un bosque incendiado en el que corrían desesperadamente por sus vidas o se escondían bajo las mesas que estaban libres, y, a una tala de árboles que los dejaba sin hogar, por lo cual representaban a los animales tristes. En este momento hubo demasiada descarga de energía, en donde la euforia los llevó a incumplir con los acuerdos establecidos al principio del taller, el descontrol se apoderó de sus cuerpos y de sus movimientos; en medio del juego no midieron su fuerza, se empujaron fuerte, botaron y rompieron el material con el que se halaban a sí mismos, pudiendo llegar a lastimarse. Ante esto, las maestras tuvieron que orientar el juego hacia la muerte de todas las especies a causa del escenario de deforestación anteriormente mencionado, con el fin de buscar movimientos más tranquilos y evitar que alguien saliera herido. Con este último hecho, los niños y las niñas volvieron a la calma, pasaron de la euforia del movimiento, a un estado de relajación, sus cuerpos se mostraban exhaustos, sin embargo, dispuestos ante el momento de reposo, algunos estirados y otros contraídos; aunque a algunos les costó transformar sus movimientos, con la respiración y la representación del grave escenario de la muerte de la fauna del bosque, lograron calmar sus impulsos.

Por último, las maestras generaron un diálogo en el que los niños y las niñas, a través de sus propias reflexiones, fueron conscientes de los aspectos en los que se equivocaron y llegaron a lastimarse a sí mismos, a sus compañeros y a dañar el material del aula; este fue un espacio en el que las voces de ellos y ellas fueron escuchadas, y aunque se sintieron muy apenados por lo sucedido, mostraban comodidad expresando su error, pues sentían que era un espacio seguro en el que podían hablar sin ser juzgados. Para finalizar, los niños y las niñas recibieron una hoja blanca para que graficaran lo vivido, sentido y experimentado en el taller; algunos reflejaron todas las emociones por las que atravesaron, otros se dibujaron en las posturas de los animales que decidieron ser, e incluso, hubo quienes utilizaron las hojas del bosque para realizar su composición. En este momento, fue bastante interesante la bitácora realizada por Hanner, quien describió a detalle, de forma narrativa, con palabras y dibujos, los momentos del taller desde las emociones que experimentó a través de su cuerpo.

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

La disposición del material preparado para este taller fue un elemento fundamental, pues a pesar de que el aula era la misma, el entorno sonoro y ambientación dispuesta provocó, incitó y llevó a los niños y las niñas a encontrarse con otras formas, posturas y movimientos posibles de su cuerpo; el modo en cómo se diseñó el ambiente produjo que ellos y ellas abandonaran el sentimiento de timidez y vergüenza, debido a que permitió que se ubicaran simbólicamente en otro tiempo y espacio diferente al que comúnmente habitan en la rutina escolar, dejando de lado los prejuicios que esta impone. Anexo a ello, el taller les brindó confianza y libertad para moverse espontáneamente, dado que corporalmente todos y todas se

posicionaron en “el bosque”, lo cual se presentó como una oportunidad para las representaciones y la expresión corporal que estas traen consigo, viendo y vivenciando este taller como un espacio para el juego simbólico que se da de manera natural en sus edades.

Con esa libertad de movimiento que se permitió y se presencié durante el taller, los niños y las niñas se sintieron seguros de expresar sus emociones, tanto en el momento del desarrollo de la experiencia de movimiento, como en la valoración de la experiencia, como fue el caso de Hanner; él, durante el día no quiso realizar ninguna actividad académica, sin embargo, en el taller fue quien participó más activamente desde su corporalidad y emocionalidad, con lo cual, como maestras, reconocemos y reafirmamos la importancia de los espacios de expresividad corporal. El salir de las lógicas escolares con sus metodologías tradicionales, organizaciones horarias y exigencias cognitivas, y poder propiciar escenarios en los que el cuerpo sea el protagonista, posibilita que los niños y las niñas logren una corporeidad más armónica y estética, con una identidad sensible ante sí mismos y el otro, consiguiendo expresar sus sentires frente a las propuestas de las maestras desde otros lenguajes diferentes al verbal, como lo son el corporal y el escrito.

De esa forma, fue evidente que los niños y las niñas se liberaron corporal y emocionalmente, no obstante, en ese momento, muchos de ellos y ellas no tuvieron en cuenta las precauciones que se habían acordado; con esta observación no se pretende limitar y/o restringir su cuerpo en ningún momento, sin embargo, es fundamental resaltar la importancia de la autorregulación, pues si bien, esta no se da de un día para otro, el proceso de autoconciencia a nivel, no solo colectivo, sino personal, es una adaptación que implica comprender lo que necesita el cuerpo propio y el del otro, respetando los límites mutuos y las exigencias del entorno o contexto, pues les permite interactuar con quienes les rodean desde unas formas distintas de ser, sentir y habitar el espacio. Así, el niño y la niña no son incapaces de autorregularse, solo necesitan aprenderlo a hacer, requieren de este tipo de espacios en los que puedan explorar la corporalidad, debido a que son los que más incidencia tienen en el paso de una expresividad corporal controlada o cohesionada por los adultos, a una expresividad consciente e intersubjetiva.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Aunque con la teoría y en el taller anterior hemos entendido las formas en que, como maestras, respondemos ante las sensaciones corporales y las emociones que aquellas producen, y teniendo en cuenta que en el trabajo con el cuerpo ello siempre debe existir para que las vivencias corporales se configuren como experiencias que aporten positivamente a la corporalidad de los niños y las niñas, en este taller, particularmente, pudimos evidenciar la disponibilidad corporal y empatía tónica, la cual permitió que durante este nos compenetráramos con la corporeidad propia para comprender la de los niños y las niñas; de allí surgieron otro tipo de interacciones y lenguajes, que no fueron ajenos, ni escolarizados (marcados por la pautas disciplinarias, donde suele suceder que las interacciones son de tipo transmisionistas), en el sentido en que “el educador, para poder acompañar al niño/a en su proceso de maduración psicológica, debe vivir, concienciar y elaborar su propio proceso personal: desde el cuerpo al lenguaje y al pensamiento, además de aprender a desarrollar este tipo de práctica y a elaborar la propia tecnicidad. Los principios actitudinales ayudan a disponer de nuestro cuerpo de una manera más clara y a tomar conciencia de las relaciones tónico-emocionales que establecemos con él” (Arnaiz, et al., 2008, p.119). Así, no nos infantilizamos al unirnos al juego simbólico (por solicitud de los niños y las niñas), tuvimos alteridad corporal poniéndonos en el lugar de los cuerpos de ellos y ellas, respondiendo a sus necesidades.

Por otro lado, la impulsividad motriz se visibiliza de forma recurrente en los niños y las niñas debido a que se presenta dentro de sus acciones cotidianas genuinamente, puesto que esta no se ha canalizado por completo; por lo que es necesario comprender que ellos y ellas son receptores de diferentes estímulos que les provocan una serie de emociones, las cuales liberan mediante la interacción con los otros y el mundo. Entendiendo lo anterior, es fundamental tener claridad frente a que “tanto los estímulos internos como los

externos requieren de un tratamiento mediante una acción específica en conexión con el mundo exterior” (Bocanegra, 2017, p.16), dado que de este modo podrán ser más conscientes de sus acciones, controlando sus impulsos y autorregulando sus emociones y sentires en el proceso.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Este taller fue bastante enriquecedor a nivel de expresión corporal para los niños y las niñas, pues se descubrieron a sí mismos en otras posturas al representar animales, sin embargo, no se arriesgan a explorar los diferentes niveles en los que se pueden mover (bajo, medio alto), y que posibilitan otras formas de interacción con el entorno, aun cuando realizamos la elección de los animales pensando en que pudieran explorar cada uno de estos. El nivel sobre el que más movimientos realizaban fue el alto, seguido por el medio de forma esporádica, pero el bajo no se presentó en ningún momento, por ello, nos preguntamos ¿por qué los niños y las niñas no se arriesgan al nivel bajo? Frente a lo anterior, decidimos disponernos corporalmente a realizar movimientos en ese nivel para que los niños y las niñas tuvieran una referencia desde la cual sentirse seguros y atreverse a vivenciar las posturas que pueden realizar en este; hicimos como serpientes en el suelo para ver cómo respondían, teniendo buenos resultados, pues de inmediato interactuaron entre ellos en el suelo. Por lo que es necesario seguir teniendo presente la ejemplificación que como maestras podemos realizar a través de nuestros cuerpos en próximos talleres.

Ahora bien, frente al desborde de movimiento y descontrol que se presentó en uno de los momentos del taller, nos preguntamos: si los niños y las niñas tuvieron ese tipo de comportamiento, ¿qué será necesario ajustar para el próximo encuentro? y ¿es propicio tener varios elementos, o es mejor aprovechar al máximo solo uno? En el momento en que vimos que el material se estaba usando con fines que podrían lastimar los cuerpos de sí mismos o de los otros, identificamos que fue un desacierto disponer el material tan abajo y en tanta cantidad, debido a que resultaron siendo un distractor en ese punto del taller y una herramienta que jugaba en contra del bienestar de todas y todos, por lo que decidimos recogerlo y dejarlo a un lado; además, recordamos los acuerdos que habíamos hecho al inicio. Así, para próximos talleres, consideraremos qué tanto material es el adecuado y cómo aprovecharlo, y recordaremos constantemente los acuerdos mientras los niños y las niñas los interiorizan, sin restringir la libertad de movimiento, pero si acordando límites que respeten los cuerpos de ellos y ellas.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.

Bocanegra, C. (2017). *El concepto del cuerpo en la obra de Sigmund Freud y su relación con la constitución subjetiva en psicoanálisis: una aproximación inicial* [Trabajo de grado de Especialización, Universidad de San Buenaventura Colombia].

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5460/1/Concepto_Cuerpo_Freud%20Bocanegra_2017.pdf

2.3. Diario de Campo No.3

Nombre del Taller: Explorando Mi Cuerpo	Fecha: 19 de mayo de 2022	Fase de implementación: El cuerpo vivido y en movimiento
Propósitos y objetivos del taller:		

- Explorar y observar el cuerpo propio a nivel global y segmentario, tomando conciencia de las diferentes posturas y movimientos que este puede realizar en diferentes planos.

1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER

Para iniciar el taller, los niños y las niñas ingresaron al salón, donde recordaron los acuerdos a los que se llegaron para el desarrollo de cada uno de estos, con el fin de buscar el bienestar de todos y todas; antes de empezar, ellos y ellas se mostraron curiosos por saber para qué eran los globos que se tenían inflados, preguntaron en varias ocasiones “¿podemos jugar con ellos?”, “¿me prestas uno?”, “¡yo quiero el azul!”, mostrando impaciencia e inquietud frente a la actividad planeada con estos. Así, se organizaron en pequeños grupos, los cuales mantuvieron el globo con la parte del cuerpo que las maestras sugerían, intentando no dejarlo caer, puesto que el piso se convirtió en lava a través de la imaginación. En este momento los niños y las niñas se desafiaron a sí mismos por mantener el globo en el aire, en su rostro se reflejaba concentración; primero lo hicieron con las manos, para algunos fue más fácil que para otros, como por ejemplo Julián, el cual indicó que con las manos era muy fácil, por ello propuso que lo hiciéramos con los codos.

Después, teniendo en cuenta la sugerencia de Julián, se realiza con dicha parte, aquí algunos niños y niñas lograron hacerlo y otros lo realizaban con el antebrazo, pues no lograban coordinar el movimiento del globo con el codo. Luego, lo hicieron con la rodilla, a algunos les resultaba más fácil hacerlo con toda la pierna y otros se esforzaron por hacerlo solo con la parte indicada.; la cabeza fue la siguiente extremidad que se utilizó, con la que todos los niños y las niñas pudieron mantener el globo en el aire. Después de un tiempo de estar realizando el ejercicio Valery empezó a jugar sola con el globo, impidiendo que sus otros dos compañeros lo cogieran, debido a esto Danna decidió sentarse en el suelo y manifestó “estoy cansada y quiero hacer otra cosa”, Johan la escuchó y decidió sentarse a su lado e igual que ella no realizar los movimientos. Para darle cierre al primer momento ellos y ellas hicieron entrega del globo a las maestras, las cuales se dispusieron a guiar el ejercicio de respiración consiente que les permitió volver a la calma.

Enseguida, las maestras propusieron a los niños y las niñas acostarse sobre el suelo, mientras la maestra preguntaba: ¿qué es moverse? A lo que respondieron: Adrián “levantarse, mover el brazo y el codo”, Isabella “hacer ejercicio”, Valery “correr”, Emanuela “caminar”, Juan Diego “caminar, mover los brazos y las piernas”, y Violet “moverse es cuando uno se mueve con los pies, como un baile”; allí, las maestras afirmaron que moverse era todo lo que ellos habían mencionado, y realizaron otra pregunta ¿nuestro cuerpo estando quieto también se mueve?, a lo cual algunos respondieron: Laura “los pulmones se mueven cuando respiramos”, Adrián “el corazón se mueve din din”, José Manuel “moviendo los labios”, Julián “el estómago se mueven porque comemos” y Valentina “también suena cuando no come”. Seguido de esta socialización, se inició la exploración de movimientos en diferentes niveles, empezando por el nivel bajo, en el cual los niños y las niñas los realizaron solo estando acostados, algunos como Daniela se arriesgaron y con ayuda de sus pies lograron girar apoyando sus manos y sus brazos sobre el suelo, también abrían y cerraban sus manos y pies simulando hacer “angelitos”, por otro lado, Violet se mecían de lado a lado y José Manuel, Jonathan y Emanuela se encontraban en posición fetal, se estiraban y se mecían de un lado a otro, y unos pocos decidieron solo acostarse boca arriba y boca abajo moviendo las manos. A pesar de que se vio movimientos en este nivel, se caracterizaron por demorarse en ser ejecutados, puesto que los niños y las niñas no lo experimentan constantemente, por lo que se les dificultó explorar el movimiento de su cuerpo estando acostados.

En el nivel medio, los movimientos de los niños y las niñas fueron más fluidos, giraban sobre sus rodillas apoyándose con las manos, hacían equilibrio en una de sus piernas y rodillas, se apoyaban sobre la espalda y alzaban las piernas, daban giros apoyando su cola sobre el piso, sostenían sus piernas e intentaban levantarse sin levantar las mismas del suelo y algunos jugaron a los caballitos disponiendo su cuerpo en seis apoyos mientras otros eran los jinetes que cabalgaban sobre sus espaldas. En el nivel alto, los

movimientos que se realizaron fueron más espontáneos, pues para ellos y ellas este nivel es el que más experimentan en su cotidianidad, jugaban a la rueda cogidos de las manos, giraban sobre un solo pie, daban vueltas, corrían, bailaban, saltaban e intentaban girar en el aire, corrían imitando a los guitarristas deslizándose sobre sus rodillas y con sus manos simbolizaban a los rockeros alzando el dedo meñique, índice y el pulgar.

Por último, los niños y las niñas se agruparon en parejas para realizar la silueta, para ello recibieron cada uno un pliego de papel periódico, el cual pusieron en el suelo y se acostaron encima, mientras su compañero lo calcaba; al terminar cambiaban de rol. Cuando las siluetas estuvieron hechas, algunos manifestaron molestia con su compañero porque sentían que el dibujo no reflejaba cómo era su cuerpo, por lo cual retocaron los detalles que consideraban necesarios; al terminar, colorearon con colores claros las partes de su cuerpo con las que más se sintieron cómodos moviéndose, como la cabeza, las manos, las piernas, los pies, entre otras, y de colores oscuros con las que se sintieron incómodos o disgustados, como Michel que menciona “no me gusta mover las piernas porque me dolieron las piernas”, Laura “no me gusta mover la cabeza porque me maree”, Valentina “no me gusta mover las manos porque me cansé”. Para finalizar algunos de los niños y las niñas dibujaron sobre las siluetas y expresaron en voz alta cómo se sintieron en el taller y lo que les hicieron sentir los diferentes movimientos, reflejando alegría, tristeza, tranquilidad, cansancio, entre otros.

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

En el juego “el suelo es la lava”, se pudo evidenciar que para sostener el globo en el aire, las partes del cuerpo con las que más se les facilitó hacerlo fueron sus manos y pies (aunque estos no se sugirieron, los utilizaron cuando debían sostenerlo con la rodilla); esto debido a que en educación física, el cual es el único espacio académico en su horario escolar en el que se les permite de manera más amplia el movimiento, los maestros focalizan su intervención pedagógica principalmente en desarrollar la coordinación viso-manual y viso-pédica, restándole importancia a las otras partes del cuerpo, la relación entre ellas y las posibilidades de movimiento que estas brindan. De esta forma, los niños y las niñas, al intentar sostener el globo con el codo, la rodilla o la cabeza, se enfrentaron a un enorme reto que la mayoría no pudo superar, puesto que en un solo taller se puede avanzar, pero no conseguir lograrlo por completo, por lo que es necesario seguir planteando actividades en las que se desafíe la coordinación con otras partes del cuerpo.

En este mismo sentido, los niños y las niñas en su cotidianidad suelen moverse en el nivel alto la mayoría del tiempo, pues son pocos los espacios en los que se les permite (desde la perspectiva adulta centrada) explorar otros tipos de planos; así, en el momento en el que se les propuso reconocer las posibles posturas que puede adoptar su cuerpo y los movimientos que pueden ejecutar en cada nivel, el bajo fue en el que más dificultad tuvieron, puesto que no están familiarizados con este. En un principio, simplemente se quedaron quietos pensando y preguntándose entre ellos de qué forma podían moverse, lo cual refleja lo limitados que se sentían ante una situación a la que poco se enfrentan; sin embargo, es de resaltar que no se resignaron a mantenerse estáticos, lo cual demuestra que los talleres han impulsado a que se interesen por descubrirse a sí mismos en una corporeidad integral a través de la cual es posible construir paulatinamente el conocimiento de su cuerpo en interrelación con sus extremidades, el espacio y el entorno objetual que les rodea.

Para lo anterior, la disponibilidad y la acción pedagógica de nosotras como maestras resultó ser de vital importancia, pues al ver que los niños y las niñas se mostraron introvertidos frente a la exploración del primer plano, los guiamos mediante preguntas orientadoras, como: “¿cómo podríamos mover la mano en el suelo?, mover la mano nos lleva a mover el brazo, entonces, ¿cómo se movería el brazo, mano y dedos en conjunto?, realizar este movimiento nos permite ver que el brazo está conectado con el torso, entonces

¿cómo se movería el brazo en conexión con el torso?”. Así, los cuestionamientos realizados incentivaron a algunos de los niños y las niñas a proponer los primeros movimientos, mientras nosotras los seguimos acompañando mediante gestos y miradas de afirmación durante el taller, por lo que ellos y ellas se sintieron más confiados y seguros; de esa forma brindamos a través del movimiento e interacciones un valor afectivo a lo largo del proceso.

Por último, es fundamental resaltar la importancia que tuvo para los niños y las niñas el volver a la calma, puesto que realizar el ejercicio de respiración consciente les ayudó a examinar y canalizar sus impulsos y emociones, siendo este un espacio en el que ellos y ellas identificaron que su cuerpo en calma también está en constante movimiento, comprendiendo así el valor de explorar las posibilidades y sentires de este en reposo; dado que en este momento los niños y las niñas lograron evidenciar el placer de llevar a cabo un pronunciamiento corporal tranquilo y suave.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se ha mencionado anteriormente, las experiencias y vivencias que los niños y las niñas experimenten de manera armónica con su cuerpo les permiten fortalecer el esquema y la imagen corporal que poseen de sí mismos, así, ellos y ellas han venido construyendo y asignando un valor afectivo y emocional a cada parte de este, en el que identifican no solo los tamaños y formas, sino además, la importancia de su cuerpo de manera global y segmentada para su desenvolvimiento en la cotidianidad; por eso, cuando algunos de ellos y ellas vieron la silueta que sus compañeros les ayudaron a trazar, y que no coincidía con la imagen propia que han construido en su desarrollo psíquico desde la comprensión de su esquema corporal, optaron por transformarla, de modo que quedara más acorde a lo que ven y perciben de sí mismos, pues es una “representación mental la cual no solo equivale a sentir nuestro cuerpo como piel, músculos, huesos, cartílagos; y que no es solo la imagen de las partes del cuerpo como un dibujo, sino que resume las experiencias corporales cognitiva, subjetiva y afectiva.” (Nostas y Lora, 2003, p.11).

Así mismo, se evidencia que los niños y las niñas han realizado una mayor apropiación de su esquema corporal (EC) debido a que reconocen cada una de las partes de su cuerpo, además de las relaciones y posibilidades que tienen con el mismo, debido a que

A partir del conocimiento de su propio cuerpo el niño puede organizar sus esquemas posturales y motrices y progresar en otras habilidades motrices básicas. De lo contrario, va a manifestarse en incoordinaciones, dificultades posturales, lentitud, torpeza, etc. Pero a su vez, a partir del movimiento, el niño irá tomando conciencia de su propio cuerpo, profundizando en su utilización, lo cual repercutirá también en la elaboración del EC. (Llauradó, 2002, p.362)

Esto dado a que los niños y las niñas logran situarse en un tiempo, espacio y condiciones particulares que les brinda el entorno y la interacción con otros. De esa forma, les es posible identificar y expresar las situaciones de movimiento que les generan placer o displacer direccionando sus movimientos y expresividad corporal de una forma más consciente.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

En el momento de la exploración de movimientos en el nivel bajo, en vista de que hubo dificultad para desenvolverse en este, nos preguntamos: ¿por qué en el nivel bajo los niños y las niñas solo asumen posturas de quietud, imitando las que adoptan en sus momentos de reposo y descanso (posición fetal, acurrucados y haciendo “como sí” estuvieran dormidos)?; pues, aunque se tenga el imaginario de que este plano limita las posibilidades de movimiento, en realidad, desde lo que hemos logrado observar y abstraer de la teoría y la práctica, el contacto con el suelo puede brindar más seguridad por la estabilidad que este

ofrece, llevando al posible descubrimiento de otra multiplicidad de posturas corporales. Y, aunque para los niños y las niñas es necesario experimentar el vértigo de la caída libre frente a la separación de su cuerpo y una superficie, también es importante vivenciar las sensaciones que les ofrece el contacto constante con esta; por ello, tomamos la decisión de, como ya se mencionó, promover e impulsar otro tipo de interacciones con el espacio en este plano a través de preguntas orientadoras.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Llauradó, C. (2002). El esquema corporal. En Llorca, M., Ramos, V., Rodríguez, J. y Vega, A (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355-397). Aljibe.

Nostas, C y Lora, M. (2003). El estatuto del cuerpo en psicoanálisis. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 1(1), 136-154.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v1n1/v1n1a09.pdf>

2.4. Diario de Campo No.4

Nombre del Taller: Explorando el cuerpo del otro	Fecha: 26 de mayo de 2022	Fase de implementación: El cuerpo vivido y en movimiento
<p>Propósitos y objetivos del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a través de objetos mediadores el cuerpo del otro, respetando sus límites y reconociendo la importancia de su cuidado. 		
<h3>1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER</h3>		
<p>Para iniciar el taller, los niños y las niñas ingresaron al salón y se sentaron en el suelo para recordar los acuerdos a los que se llegaron para el desarrollo de cada uno de estos, con el fin de buscar el bienestar de todos y todas. Al comenzar se hicieron en parejas y las maestras les explicaron la importancia del cuidado y respeto por el cuerpo del otro en la interacción con los objetos, mismos que fueron proporcionados a lo largo de la actividad; los niños y las niñas se mostraron ansiosos por iniciar, y al ir haciendo entrega de las pelotas pequeñas como primer objeto decían: “¡yo quiero una verde!”, “nosotros, nosotros somos pareja”, al hacer uso de esta y recorrer el cuerpo de sus compañeros y compañeras ellos se quedaron inmóviles hasta que percibían o descubrían zonas y partes del cuerpo que eran más sensibles al tacto, puesto que les ocasionaba risa o se encogían de manera repentina. Al cambiar de objeto y usar la pluma como mediadora del tacto, los niños y las niñas expresaron: “se siente suavcito”, “¡mira, hace cosquillas!”, “me da mucho sueño”; con el cambio de objeto y tras una primera experiencia, solicitaban que se recorriera cierta parte de su cuerpo en donde sentían placer, como por ejemplo Salomé, que le indicó a Briana que le tocara el abdomen y la axila con la pluma porque le daba cosquillas.</p>		
<p>Al entregar los cuadritos de lija se hizo especial énfasis en el acuerdo de cuidar del cuerpo del otro, pues podían lastimar a sus compañeros si hacían un uso inadecuado del material; los niños y las niñas al recibir este lo tocaron y percibieron que tenía una textura diferente a los objetos anteriores. Al empezar con la actividad la mayoría de ellos y ellas parecían nerviosos y emocionados, pues querían que fuera su turno, recorrieron las partes del cuerpo que estaban cubiertas con ropa o los brazos, no obstante, al sentir más confianza frente a este objeto, se arriesgaron a continuar con la cara, espalda, abdomen, entre otras; en ese momento se escucharon comentarios como: “Eso me rasca”, “Hágale en la axila”, “No que esto corta”, “Ella me lo raspo fuerte y no me dolía”. Después, se hizo entrega del algodón húmedo con el que los niños y las niñas se mostraron más familiarizados, sin embargo, al realizar el ejercicio con ese objeto</p>		

enunciaron: “profe, está frío”, “profe, me mojé”, “profe, el agua del algodón me empezó a picar”. Por último, llevar a cabo la misma actividad, pero sin hacer uso del objeto mediador, las maestras recordaron que si alguno no se sentía cómodo podía pedir a su compañero o compañera que se detuviera, en ese momento algunos de ellos y ellas se mostraron tensos, se reían de forma nerviosa, se encogían con regularidad e incluso en un momento Luis Santiago dijo: “no me gusta porque es incómodo”; fue evidente que los niños reconocían las partes del cuerpo que podían incomodar a sus compañeros o compañeras y preferían no recorrerlas con demasiado detenimiento incluso en algunas ocasiones solo las rodeaban.

Luego, las maestras propusieron a los niños y las niñas que en parejas desplazaran la pelota de un extremo del salón al otro sin hacer uso de sus manos, a lo que ellos y ellas se mostraron pensativos y un poco frustrados; dar inicio a la actividad les tomo tiempo pues manifestaron “profe, no sé cómo”, “esto está muy difícil”, sin embargo, empezaron a acomodar la pelota en diferentes partes de su cuerpo, y aunque al principio no tuvieron éxito, puesto que no lograban hacer que esta se sostuviera para empezar a desplazarse, fue cuando la primera pareja logró hallar una forma de trasladar la pelota dejando está en medio de la espalda de uno y el pecho del otro, que los demás se sorprendieron al observar que era posible y empezaron a imitarlos para conseguirlo. Después, las maestras preguntaron de qué otra manera era posible desplazar el objeto, y ellos fueron encontrando otras posibilidades, como entre los codos, cabeza a cabeza, pie con pie, soplando la pelota por turnos sobre el suelo mientras se arrastraban en este; incluso algunos exploraron medios corporales de forma individual en el nivel bajo, como por ejemplo Andrés, cuando estaba arrastrando la pelota con la cabeza, pese a las indicaciones iniciales.

Debido a los tiempos requeridos por los niños y las niñas en las actividades anteriores, el espacio de creación y cierre, en el que se había proyectado realizar una creación colectiva con los objetos, no logró llevarse a cabo. Por último, en el espacio de valoración ellos y ellas se mostraron muy ansiosos y preguntaron de forma recurrente qué harían con la plastilina, pero cuando las maestras les hicieron entrega del material, se sintieron un poco frustrados, pues no sabían cómo dar respuesta a las preguntas ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller? Así, con esta, la mayoría de los niños y las niñas moldearon los objetos usados a lo largo del taller, en especial manifestaron sentirse cómodos y que les había gustado la sensación producida por la pluma al recorrer su cuerpo; en ese momento llamaron en repetidas ocasiones a las maestras para mostrarles, expresándoles: Julián “mira profe, una pluma”, Liney “esta es la pelota con la que nos tocamos, esta es la lima y aquí voy a hacer la pluma”, Sara “estoy haciendo una lima”, Laura “yo estoy haciendo una pluma”, Salomé “yo pensaba que era una pluma, pero no es”. Al terminar, los niños y las niñas preguntaron si los dejaríamos llevarse las piezas que moldearon a sus casas, a lo que las maestras les dijeron que podían conservar sus creaciones, por lo que ellos y ellas se mostraron felices; dando así cierre al taller.

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

En el desarrollo de este taller, dar importancia a los objetos mediadores como primera forma de contacto con el cuerpo del otro, permitió el reconocimiento de este último de forma armónica, puesto que estos le brindaron seguridad a ambas partes para identificar qué sintieron y si eso les agradó o no; lo anterior hizo posible que los niños y las niñas distinguieran, se concientizaran y comunicaran sus sensaciones o emociones al estar expuestos a la observación de uno de sus compañeros o compañeras. De esa forma, exploraron el cuerpo de otra persona reflejando en este encuentro, un tanto íntimo, la experiencia de cuando vivenciaron estar en esa posición, reconociendo que, pese a que en algunas ocasiones compartieron el sentimiento, pues este era similar, en otras comunicaron cosas opuestas, por ello, es importante que reconocieran sus límites.

En ese sentido, la transición que los niños y las niñas hicieron de recorrer el cuerpo del otro con el uso de objetos mediadores a hacerlo con sus manos se dio de forma armónica, puesto que las actividades anteriores les permitieron reconocer las zonas propias y de su compañero o compañera con las que sentían cómodos o no al ser recorridas, estableciendo y comunicando cuáles eran sus límites sin ningún temor o vergüenza. Por ejemplo, en la actividad en donde se usó el tacto directo, Laura manifestó que no quería ser tocada con las manos en algunas partes de su cuerpo (cola, pecho y abdomen bajo) porque no era correcto, sin embargo, al ser el turno de su compañera Emely ella mencionó que a ella le parecía normal y si podía tocarle el pecho. Así, es fundamental reconocer el cuerpo del otro como un territorio que no se puede irrumpir de forma abusiva, sino que, por el contrario, hay que respetar, observar, leer y cuidar, como esperamos que cuiden de nosotros.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se mencionó en el marco teórico del presente proyecto pedagógico, que los niños y las niñas identifiquen las posibilidades que les ofrece su cuerpo como unidad global es importante en tanto que este construye un sentido profundo en relación consigo mismo, los otros y el medio que le rodea, siendo fundamental para el desarrollo de las experiencias pedagógicas. Por ello, este taller, en el que se exploró el cuerpo del otro, les permitió a ellos y ellas identificar cómo reacciona y se siente el otro cuando observan, tocan y recorren su cuerpo, al mismo tiempo en que identifican sus sentires propios, pues es una relación bidireccional; debido a que

Esta consideración de que las expresiones kinéticas son para la persona y para los otros se basa en que todo individuo es un sujeto en relación con el medio. Por lo tanto, no realiza acciones sólo para su propia satisfacción sino porque relacionarse con los otros, satisfacerlos, ser mirado y reconocido es parte de la condición humana. (Apel, 1997, p.27)

En ese sentido, el taller logró que los niños y las niñas interactuarán y se relacionarán entre ellos de una forma específica teniendo en cuenta el lugar, la situación, las condiciones y libertad que el espacio les ofreció, pero sobre todo de cómo internamente estaban asumiendo la experiencia. Por lo cual, identificar las situaciones que les generan placer o displacer les permite ser más conscientes de sus sensaciones interoceptivas y la forma en cómo las exteriorizan, reflejando la manera en la que se relacionan con ellos mismos y el mundo.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

En el momento de la experiencia de movimiento cuando se les propuso a los niños y las niñas idear la forma de sostener y desplazar de un extremo del salón al otro la pelota sin usar una parte específica de su cuerpo (las manos), ellos y ellas se sintieron conflictuados puesto que no hallaban la forma de hacerlo, entonces eso les invitó a ver e intentar nuevas posibilidades. Al ver esta situación nos preguntamos: ¿por qué es importante generar situaciones de creación y retos corporales? Llegando a la conclusión de que estas resultan esenciales por ser retadoras para ellos y ellas, provocando momentos de exploración a nivel corporal, no solo individual sino además colectivamente, debido a que están en una constante interacción (comparten ideas) para lograr que a través de movimientos y posturas con las que, de forma sincronizada y coordinada, lograrían el objetivo. No hay que subestimar las capacidades y habilidades de los niños y las niñas, como maestras debemos encontrar la manera de motivarlos a seguir intentando alcanzar el objetivo que en un primer momento parece tan difícil de conseguir.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos*. Aique.

<https://pdfcoffee.com/de-la-cabeza-a-los-pies-por-tuli-apel-pdf-free.html>

2.5. Diario de Campo No.5

Nombre del Taller: Posturas e historias que construyen mi cuerpo	Fecha: 02 de junio de 2022	Fase de implementación: El cuerpo vivido y en movimiento
Propósitos y objetivos del taller: <ul style="list-style-type: none">Fortalecer el reconocimiento de las posibilidades corporales tanto individual como grupalmente a través de algunas posturas de yoga.		
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER		
<p>Para iniciar el taller, los niños y las niñas se dirigieron a la zona verde, mostrándose entusiasmados por el material que estaba dispuesto y en el espacio en el que se desarrollaría el taller, luego realizaron un círculo y se sentaron para recordar los acuerdos a los que se llegaron para el desarrollo de cada uno de estos, con el fin de buscar el bienestar de todos y todas. Después, las maestras los invitaron a realizar la actividad del “gusanito ula ula”, la cual les generó un poco de frustración, Luis, quien tenía el aro en un principio, exclamó: ¡ay, es difícil!, mientras intentaba girar el aro junto a Sara sin éxito; varios de sus compañeros y compañeras murmuraban “es difícil”, “esta difícil”, “eso se ve difícil”, pero, al descubrir en conjunto que debían pasar su cuerpo a través del aro, todos empezaron a dar ideas de cómo hacerlo y al lograrlo se veían ansiosos y emocionados por que fuera su turno de atravesar el aro ula ula. Los niños y las niñas estaban atentos a la actividad y de repente empezaron a animar a sus pares, haciendo porras a quien estuviera pasando a través del aro para motivarle, proporcionando así apoyo y emoción al ejercicio.</p> <p>Al terminar la actividad, las maestras les propusieron sentarse por parejas en una de las colchonetas dispuestas, y, al estar ubicados, ellas les preguntaron qué sabían o creían que era el yoga, a lo que algunos de los niños y las niñas respondieron: “es hacer ejercicio”, “es entrenar fuerte”, “yoga es pensar con tranquilidad”, “es hacer esto (mientras realizaban la postura de meditación sentada con las piernas cruzadas)”; en ese momento las maestras dieron claridades al respecto, validando y afirmando que lo que habían expresado era correcto. Posteriormente, una de las maestras dirigió la actividad enseñándole a ellos y ellas algunas posturas de yoga (la postura del gato, del perro boca abajo y la de la cobra), que todos imitaron de forma individual, mostrándose interesados y concentrados para llevar a cabo de forma correcta la postura y en el tiempo en el que debían mantenerla; mientras hacían la postura del perro boca abajo Luis mencionó “mi mamá me dice que si me pongo de cabeza me enfermo”, no obstante, continuó haciéndola. Luego, realizaron unas posturas en parejas, como la del árbol doble, que desafiaron la coordinación y equilibrio de los niños y las niñas trabajando en equipo.</p> <p>Para este momento varios de ellos y ellas manifestaron sentirse muy acalorados, tener sed y estar cansados, debido a que el clima estaba bastante soleado, por lo que las maestras les invitaron a realizar una última actividad antes de dirigirse al salón, la cual consistía en que pensarán en una situación o experiencia que les generara una emoción o sentimiento muy fuerte y que contarán esa historia a través de la creación de una postura de yoga, los niños y las niñas se veían emocionados compartiendo historias con sus compañeros; después, empezaron a dialogar de cómo hacer la postura que representara la situación, algunos optaron por hacerla de forma individual y otros mantuvieron las parejas. Pese a que</p>		

crear ocasionó en algunos un poco de frustración expresado “profe, no sé qué hacer”, finalmente todos y todas lograron comunicar y compartir con los otros la postura que hicieron “esta es la historia de un barco de pirata”, “esta es la historia de la meditación”, “esta es la postura del chistoso”.

Posteriormente, reunieron las colchonetas y se dirigieron al salón, las maestras hicieron entrega de los limpia pipas y generaron un diálogo en el que los niños y las niñas pudieron compartir cómo se sintieron mientras moldeaban con el alambre lo vivido, sentido y experimentado en el taller; algunos reflejaron las emociones por las que atravesaron, otros representaron alguna postura o incluso el material utilizado a lo largo de la sesión, y, al mostrar el producto final manifestaron: “mira profe, esta es la postura del corazón porque me gustan todas las actividades”, “esta es la postura de la culebra de arcoíris”, “yo hice una colchoneta decorada”, “me siento como un árbol porque me estaba derritiendo con el calor”, “la postura de cabeza”, “hice una lombriz porque me sentí cómo una lombriz”. Por último, hicieron la postura de saludo al sol para volver a la calma y tomar conciencia de su respiración, dando así cierre al encuentro.

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

En el desarrollo de este taller, el espacio propuesto fue un elemento fundamental, puesto que, aunque en talleres anteriores se ambientó u ordenó el salón de clase haciendo posible que los niños y las niñas tuvieran un lugar que les permitiera moverse, la necesidad de cambiar de espacio se hizo evidente, debido a que, al usar la zona verde como principal lugar para llevar a cabo las actividades, ellos y ellas se incentivaron de forma especial, ubicándose y disponiéndose corporalmente en otro tiempo y espacio diferente al que habitan en la cotidianidad escolar, dejando de lado la quietud y el orden que esta impone. Durante el desarrollo del taller, y puntualmente en el momento de narrar y crear a través de su cuerpo, logramos identificar que los niños y las niñas generalmente prefirieron trabajar en equipo, compartir sus experiencias y vivencias ya no es tan complicado para ellos y ellas, pues ya identifican en los talleres espacios seguros en donde pueden comunicar desde sus diferentes lenguajes sin ser juzgados.

No obstante, en el momento de crear la postura que comunicaría su historia o situación personal se les dificultó, puesto que algunos de los niños y las niñas aún esperaban que las maestras les dieran indicaciones muy específicas de cómo llevar a cabo las actividades; en un principio se mostraron inseguros y muy temerosos, sin embargo, estas barreras se van eliminando cuando otros de sus compañeros y compañeras se arriesgan. Los talleres han logrado que ellos y ellas se desenvuelvan corporalmente y descubran algunas de las posibilidades que su cuerpo les ofrece a través de la exploración y reconocimiento de estas, por lo que los espacios creativos han sido fundamentales, debido a que les permiten interpelar e integrar sus conocimientos, pensamientos y emociones apropiándose así de la multiplicidad de aptitudes que les brinda su expresión corporal.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se mencionó en el marco teórico del presente proyecto pedagógico, la perspectiva relacional, la cual reconoce el cuerpo como fuente de interacción, comunicación y aprendizaje, es una de las bases fundamentales para el desarrollo de los talleres. Por ello, es de vital importancia que los niños y las niñas reconozcan las posibilidades que posee la dimensión corporal en sí misma, puesto que es “un medio de comunicación y lenguaje que interactúa desde el cuerpo y el movimiento expresando sentimientos, emociones y sensaciones que posibilitan al ser expresarse consigo mismo, con el otro y con el entorno” (Blanco, 2009, p.15). Así, los niños y las niñas logran representar mediante sus gestos, posturas, y corporeidad en general, las interacciones sociales, culturales y personales a las que se enfrenan en su cotidianidad. En ese sentido, las experiencias corporales en las que ellos y ellas crean, comunican y expresan situaciones y/o emociones de forma individual o colectiva les permite

interactuar con los otros y el mundo, además de seguir reconociendo las posibilidades que les brinda su esquema y desarrollo corporal de manera más consciente y direccionada, dando así un sentido a lo que se quiere transmitir desde los diferentes modos en cómo es posible hacerlo mediante el lenguaje verbal y no verbal.

Por otro lado, es importante reconocer que las actividades planteadas requerían que los niños y las niñas tuvieran el control de su cuerpo, por lo que se hizo indispensable que mantuvieran la postura y el equilibrio, pues estos,

constituyen juntos el sistema postural, que es el conjunto de estructuras anatomofuncionales (partes, órganos y aparatos) que se dirigen al mantenimiento de relaciones corporales con el propio cuerpo y con el espacio, con el fin de obtener posiciones que permitan una actividad definida o útil, o que posibiliten el aprendizaje (Berruezo, 2002, p322)

Anexo a ello, cada uno de los niños y las niñas ponen a prueba el dominio que poseen sobre el cuerpo propio, teniendo en cuenta que por lo general hay una mayor prevalencia de algunos hemisferios; esto contribuye no solo en el reconocimiento de las capacidades y habilidades, sino además a la exploración de nuevas posibilidades, de esa forma ellos y ellas identifican desde qué lugar les es posible crear y comunicar corporalmente.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Desde que inició la implementación del quinto taller, los niños y las niñas se mostraron muy entusiasmados y ansiosos porque este empezara, por ello, nos preguntamos acerca del motivo por el que estaban tan eufóricos y la respuesta no tardó mucho en ser evidente, puesto que, como hemos visto en el desarrollo de este diario de campo, el lugar en el que se llevaron a cabo las actividades les permitió a ellos y ellas disponerse corporalmente de un modo distinto, siendo importante para nosotras como maestras analizar el ¿Cómo hemos resignificado los espacios ofrecidos por la escuela? y ¿cuáles son las posibilidades de movimiento que estos nos ofrecen para educar corporalmente a los niños y las niñas? A lo largo de esta propuesta hemos logrado realizar algunas comprensiones acerca de cómo el aula de clase puede llegar a convertirse en un espacio poco placentero para ellos y ellas, debido al disciplinamiento y vigilancia corporal que vivencian en la cotidianidad escolar.

Por consiguiente, el hacer uso de espacios con los que los niños y las niñas se relacionan de una forma distinta, como lo es la zona verde, en donde ellos y ellas sienten mucha más libertad al ser el lugar en el que juegan durante el descanso y la clase de educación física, les permitió interactuar desde la amplitud de sus movimientos provocando que estos fueran espontáneos y conscientes al comunicar sus intenciones desde el trabajo corporal; sin embargo, es necesario reconocer el esfuerzo que hemos realizado en talleres anteriores al ambientar el salón de clase o incluso solo disponerlo con el fin de que los niños y las niñas puedan ser, estar, moverse y expresarse en un espacio que es de y para ellos, por lo que ninguno será juzgado. En ese sentido, reconocemos las posibilidades que nos ofrece el salón de clase y otros espacios para el desarrollo y la expresión corporal cuando estos no son vistos únicamente como lugar de orden; así, es importante tener presente lo sucedido y analizar, evaluar y definir qué otros espacios podremos usar en futuros talleres.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1), 15-28.
<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/332/298>

Berruezo, P. (2002). Las conductas motrices. En Llorca, M., Ramos, V., Rodríguez, J. y Vega, A (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 301-353). Aljibe.

2.6. Diario de Campo No.6

Nombre del Taller: Mimos en acción	Fecha: 08 de junio de 2022	Fase de implementación: El cuerpo representado y en relación.
<p>Propósitos y objetivos del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar la capacidad expresiva del cuerpo, identificando algunas de las posturas que este adopta según las sensaciones que experimenta en situaciones particulares. 		
<p>1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER</p>		
<p>Al iniciar el taller los niños y las niñas se mostraron curiosos y ansiosos, pues al ingresar al salón ellos y ellas se dieron cuenta que las maestras se encontraban caracterizadas como mimos, preguntaban “¿qué vamos a hacer hoy?”, “profes, ¿por qué no hablan?” y “¿nosotros también nos vamos a pintar como mimos?”. A continuación, las maestras decidieron salir del salón para realizar ademanes, gestos, movimientos y posturas, mientras los niños y las niñas las observaban por los ventanales del salón, al llegar al centro del aula se sentaron junto a ellos y ellas y simulaban quitarse un candado de la boca, las maestras saludaron y dialogaron frente los acuerdos a los que se llegaron para el desarrollo de los talleres; antes de empezar, una de las maestras preguntó si sabían qué eran los mimos, a lo que algunos respondieron: “son personas que no hablan”, “son los que remedan a las personas” y “se pintan la cara como tú profe”, a lo que la maestra respondió “muy bien, los mimos son personas que imitan los movimientos de otras personas, se pitan la cara, y, sobre todo, de su boca no sale ni una sola palabra, pues su cuerpo es el que expresa lo que quiere comunicar”. Allí la maestra indicó que se agruparían en parejas puesto que ese día todas y todos se convertirían en mimos.</p>		
<p>Enseguida, los niños y las niñas ansiosos y en silencio se hicieron en parejas mientras las maestras les disponían a cada dupla pintucaritas, para que con ayuda de su compañero se personificaran como mimos, ellos y ellas se encontraban entusiasmados por pintarse, aunque algunos se mostraron incómodos por ser tocados y pintados por sus parejas, pero después de un tiempo se sintieron más seguros, pues veían que la mayoría de sus compañeros disfrutaban el maquillarse; se reían, llamaban la atención de otras parejas con miradas y carcajadas, las cuales impidieron a los niños y las niñas mantenerse en silencio como los mimos. Algunos de los niños prefirieron no usar pintucarita roja en sus labios, pues expresaron “el labial es para las mujeres, yo no quiero pintarme los labios”, a diferencia de las niñas, las cuales, en su mayoría, empezaron su maquillaje por los labios. Después de un tiempo, los niños y las niñas iniciaron a levantarse y dirigirse a una de las mesas, pues en esta se encontraban algunos espejos, ellos y ellas se mostraban curiosos por ver cómo habían quedado pintados, por lo tanto una de las maestras indicó que a cada uno se les proporcionaría uno de los espejos cuando terminaran todo el maquillaje; al mirarse muchos expresaron sorpresa, asombro y felicidad, pues nunca se habían pintado así, detallaban su maquillaje y no se reconocían a sí mismos y se reían, pero otros expresaron disgusto por como los maquillaron sus compañeros, lo cual manifestaron con sus gestos y palabras de enojo, como Luis, quien dijo “yo lo maquillé bonito y él me dejó feo profe” y Violet “Ella no me maquilló toda”, por lo que fue necesario que las maestras ayudaran a terminarlo.</p>		
<p>Después, los niños y las niñas se dispusieron corporalmente para realizar el juego dramático de pantomima, que consistió en que una las maestra indicó una situación que debía simular con su cuerpo;</p>		

en un primer momento, se mencionó que todos tenían en uno de sus pies una roca muy pesada, Laura, Sara y Adrián empezaron a mover un pie hacia adelante y el otro con mucho esfuerzo, arrastrándolo traban de desplazarse por el salón, otros dejaban un pie atrás y uno adelante manteniendo su equilibrio y con ayuda de sus manos intentaban mover el pie que tenía la roca. Luego, la roca pasó a su espalda, los niños y las niñas empezaron a colocar sus brazos hacia atrás, sus piernas tomaron una postura inclinada y temblorosa y sus rostros mostraban cansancio y esfuerzo por mantenerse de pie con la roca encima. Por último, ellos y ellas se pusieron en la situación donde todos tenían una cuerda, inmediatamente empezaron a saltar por todo el salón, pusieron sus manos a los lados y, como si estuvieran agarrando un lazo, saltaban sobre sus dos pies y otros los intercalaban para saltar el lazo; después de un tiempo saltando Sara empezó a dar vueltas como una bailarina, colocaba sus manos hacia arriba y con ayuda de sus pies giraba, y varias de sus compañeras la imitaron.

Seguido a lo anterior, se propuso a los niños y las niñas que a través de sus movimientos corporales y gestualidad expresarían situaciones de su vida cotidiana, se mencionó “¿cómo reaccionarían cuando están comiendo algo que no les gusta?”, algunos sacaron la lengua e hicieron cara de desagrado, otros pusieron sus manos en el cuello como si fueran a traspasar, sacaban la lengua y colocaban sus manos en el estómago; posteriormente, una de las maestras preguntó “¿qué hacen cuando están en clase y no entienden lo que están explicando?”, inmediatamente los niños y las niñas pusieron las manos en la cabeza y ceñían la cara como si estuvieran frustrados, pensativos o confundidos. Y como última situación se dijo “su equipo de fútbol ha metido un gol”, ellos y ellas, empezaron a celebrar, movían sus manos de arriba a abajo con entusiasmo y sus caras denotaban felicidad y alegría. Enseguida, las maestras anticiparon que era hora de quitarse el maquillaje, para ello se dispusieron toallas húmedas, algunos, como Sara, expresaron a viva voz “no quiero desmaquillarme, quiero quedarme así para mostrarle a mi mamá” y “yo quiero irme así a la casa”; estas y otras expresiones se escucharon mientras las maestras ayudaban a los niños y las niñas al desmaquillarse, al terminar ello Danna dijo “ya volví a la normalidad”.

Por último, se procedió a la elaboración del registro de las bitácoras, esto permitió que ellos y ellas volvieran a la calma, pues cada uno y cada una se sentaron y se dispusieron a escribir mediante letras y dibujos el cómo se habían sentido durante el taller, evidenciando que a muchos les había gustado el maquillarse, pues cotidianamente en el colegio no dan espacios donde los niños y las niñas puedan maquillarse, por tanto este tipo de experiencias permitieron enriquecer el taller, ya que estando personificados como mimos tuvieron la oportunidad de soltarse más con su cuerpo y expresar corporalmente; el cómo se siente ante algunas situaciones de su vida cotidiana, sin la necesidad de recurrir a las palabras, aunque en algunos momentos del taller se hicieran presentes.

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

Uno de los aspectos que se presentaron durante este taller, fue el entusiasmo de los niños y las niñas por maquillarse como mimos, pues desde un principio, al darse cuenta de que sus maestras estaban personificadas, se preguntaron si ellos y ellas también podían pintarse, se les veía inquietos e impacientes debido a que en las escuelas muy pocas veces se les permite hacerlo o en muchos casos está prohibido, puesto que no se le da importancia a este tipo de actividades, considerando que esto solo se debe realizar en fechas especiales como lo es la celebración del Halloween o en el día de los niños, en las cuales son los padres de familia o los maestros quienes se encargan de maquillarlos y/o personificarlos muy similar a una imagen de referencia; en muchos casos no se da la libertad de que el niño o la niña por sí mismos realicen su maquillaje o lo escoja, por ende, al proponer este tipo de talleres, donde ellos y ellas tienen la libertad de maquillarse sin ser impuesta una imagen de referencia por otros, sus gestos denotaron felicidad y seguridad por lo que estaban haciendo. Se puede observar que la mayoría se preocupaban por los pequeños detalles, como lo son las cejas y los labios, y, aunque las maestras dieron la indicación de maquillarse como mimos, ellos y ellas tuvieron la libertad de hacerlo como más le gustaba, haciendo uso

de las pintucaritas que se les había dispuesto, dejando volar su imaginación; dando como resultado variedad de mimos, a diferencia de algunos que se guiaron por el maquillaje que las maestras tenían, aun así le dieron su propia personificación.

Por otro lado, se logra observar lo importante que es para los niños y las niñas el mirarse a los espejos, pues en un principio se encontraban impacientes por ver qué estaba haciendo su compañero y cómo estaban quedando, se preguntaban “¿cómo me veo profe?”, “¿si me está maquillando bien?”, “¿yo quiero ver como estoy quedando?”, entre otras preguntas. Al tener la oportunidad de mirarse en el espejo, se sorprendieron por el resultado, muchos se encontraban satisfechos y otros disgustados debido a que se preocuparon por cómo habían quedado. Esto nos permite reflexionar sobre lo relevante que es verse bien para ellos y ellas, puesto que en esta edad ya hay una maduración de su imagen corporal, por tanto, se preocupan por cómo se ven a sí mismos y se perciben en contraste con lo que los demás ven y perciben de ellos o ellas, pues al verse al espejo y no ser lo que esperaban, también se vieron afectados sus sentimientos y emociones, demostrando incomodidad e inseguridad; por ello, fue de vital importancia de que como maestras estuviéramos a la disposición de los niños y las niñas para ayudarlos a mejorar su maquillaje, y que de esta forma se sintieran más a gusto consigo mismos.

Por último, al ingresar al aula de clases, a los niños y las niñas se le hizo complejo entender por qué las maestras no estaban hablando como normalmente sucede, a pesar que sabían que era porque estaban personificadas como mimos no dejaban de preguntarse el por qué no hablaban, pero después de un tiempo empezaron a leer el cuerpo de ellas, sus movimientos, posturas y ademanes, para comprender que querían comunicarles, pues en un principio fue difícil para ellos y ellas no escucharlas debido a que en la escuela se les enseña que la única forma de expresarse es por medio de palabras; por ende, cabe resaltar que en este taller el cuerpo tomó mayor protagonismo, a pesar que en un principio, mientras se maquillaban, las palabras tenían mayor protagonismo, pero después de estar personificados como mimos, los niños y las niñas hicieron uso de su máxima expresión corporal y gestualidad para comunicar aquello que estaban sintiendo sin recurrir a estas, lo que permitió que exploran su cuerpo y las capacidades de este a partir de diferentes posturas, movimientos y gestualidades, mediante las situaciones planteadas.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se mencionó en el nivel descriptivo, durante el taller a los niños y las niñas les costó mantenerse en silencio absoluto, pues era inevitable que entre ellos y ellas se dirigieran la palabra, puesto que en su cotidianidad, tanto en la escuela como en los hogares, se les enseña que para comunicarse con las otras personas es importante hacer uso de su lenguaje verbal, por lo tanto, al entrar en el personaje de mimos, muchos se mostraban confundidos y abrumados por lo que estaba pasando, debido a que no comprendían que mediante la observación del cuerpo en movimiento y la gestualidad de sus compañeros, compañeras y maestras podían comunicarse, sino que se les hacía necesario el uso de su lenguaje verbal para expresar el cómo se estaban sintiendo a lo largo del taller. A pesar de ello, los niños y las niñas, en el momento que se hizo el juego dramático de pantomima, lograron hacer uso de su máxima expresión corporal, pues dispusieron su cuerpo de modo que el lenguaje verbal quedo en un segundo plano, comprendiendo que no solo las palabras pueden comunicar sino también el cuerpo y la gestualidad; así, “la concientización de la importancia significativa del cuerpo confiere a los gestos y a las actitudes un carácter intencional que hace de ellos un medio de comunicación que refuerza el lenguaje verbal” (Sassano, 2014, p.121). Por tanto, este tipo de espacios de juego permiten que los niños y las niñas tomen conciencia de que sus cuerpos también pueden comunicar el cómo se siente ante diferentes situaciones.

Así mismo, en el juego de pantomima algunos de los niños y las niñas se detuvieron a observar a sus compañeros y compañeras para imitar los movimientos que estos hacían según la situación propuesta por las maestras, esto permitió que se desarrollaran y soltaran un poco más corporalmente, pues al tener una guía cerca se sentían seguros ante lo que estaban haciendo, convirtiéndose en una competencia sana de

quién hacía mejor la simulación de la situación propuesta, debido a que el niño y la niña “imita tan sólo las personas que lo atraen profundamente o cuyas acciones lo han cautivado. En la raíz de sus imitaciones hay amor, admiración y también rivalidad, pues su deseo de participación se transforma rápidamente en deseo de sustitución” (Sassano, 2014, p.96).

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Durante la implementación del taller “mimos en acción”, pudimos observar que los niños y las niñas aún les cuesta expresarse mediante su cuerpo, pues prefieren recurrir al silencio o a las palabras, para decir el cómo se sienten, que a la expresión corporal; por ello, al estar expuestos en situaciones donde implica moverse, se muestran tímidos, abrumados e indiferentes a lo que está sucediendo, esto debido a que desde muy pequeños se les insiste que es necesario el uso del lenguaje verbal para comunicarse con los demás, dejando a un lado la importancia de la expresión corporal y los otros tipos de lenguajes, por esto nos preguntamos ¿por qué principalmente en la escuela se cohibe a los niños y las niñas expresarse corporalmente ante situaciones cotidianas y se les obliga y limita a que hagan uso de su lenguaje verbal para comunicarse?; como se mencionó anteriormente en la escuela y en los hogares se da prioridad al lenguaje verbal, pues se considera que es el único medio de comunicación que se debe utilizar para lograr una comunicación asertiva.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Sassano, M. (2014). *Cuerpo, función tónica y movimiento en psicomotricidad*. Miño y Dávila.

2.7. Diario de Campo No.7

Nombre del Taller: Personajes fantásticos	Fecha: 10 de junio de 2022	Fase de implementación: El cuerpo representado y en relación
<p>Propósitos y objetivos del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar un espacio de representación y expresión corporal a partir de lo que suscita la narración de una historia, descubriendo las posibles reacciones corporales frente a las situaciones cotidianas. 		
<h4>1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER</h4>		
<p>Para dar inicio al taller, junto a los niños y las niñas se dialogó sobre los acuerdos que ayudan a promover y procurar el bienestar de todos y todas. Luego, con el fin de dar introducción a la temática de la sesión, las maestras representaron el cuento “<i>El Misterio de las Máscaras</i>”, mientras, a través de gestos y movimientos corporales, daban vida a la historia que este narraba; los niños y las niñas al ver a sus maestras se mostraron motivados a moverse, por lo que empezaron a imitarlas y a reflejar a través de su cuerpo lo que el cuento les transmitía. Cuando este se terminó, cada niño y cada niña recibió un antifaz en blanco que pudieron personificar con los materiales que se dispusieron en el centro del salón; algunos de ellos decidieron adoptar la temática de pueblos antiguos de la historia que escucharon, tratando de plasmar líneas y figuras que aludieran a tribus ancestrales, pero la mayoría, optó por recrear los atuendos de los superhéroes, dibujando, pintando, o dando forma sobre el antifaz a los accesorios representativos del personaje que elegían. Mientras realizaban esto, los niños y las niñas estuvieron bastante efusivos, corrían de un lado a otro en búsqueda de los materiales con los que pudieran completar sus creaciones, por lo que hubo un poco de caos en el manejo de estos dejando escarcha y papeles regados en el salón; en ese momento fue necesario que las maestras intervinieran y se hiciera una pausa en el desarrollo del taller</p>		

para recordar el acuerdo sobre el cuidado de los materiales, con lo cual ellos y ellas cayeron en cuenta de lo que sucedió, recogieron lo que estaba esparcido sobre el suelo y fueron más cuidadosos al retomar lo que estaban haciendo.

Al terminar el antifaz, los niños y las niñas se lo pusieron para empezar a darle vida a su personaje, las maestras formularon algunas preguntas que los guiaron a crear y descubrir la personalidad, carácter y características varias que le querían dar a este, lo cual condujo a que, por iniciativa de ellos y ellas, se generara un juego espontáneo en el que interactuaron manteniendo el rol que habían decidido adoptar; así, se vieron luchas entre tribus por conseguir el alimento para su comunidad, alabanzas a los dioses para que la siembra diera muchos alimentos, batallas entre superhéroes para derrotar a los villanos, y, superhéroes volando, utilizando su super fuerza, corriendo velozmente y teletransportándose. Al ver que no hubo cohibición alguna en la propuesta de juego que ellos y ellas mismas construyeron, los niños y las niñas se sintieron en la confianza de expresarse libremente, arriesgándose a realizar movimientos amplios y en los diferentes planos que han ido explorando y experimentando a lo largo de los talleres, sin embargo, hubo un niño y una niña (quienes no pertenecían al grupo) que se mostraban abrumados ante todo el movimiento que sentían y veían a su alrededor, sus cuerpos expresaban inseguridad y no se atrevían a interactuar con los otros; ante esto, las maestras iban a intervenir para ayudarlos a sentirse más cómodos, pero en ese momento otros niños y niñas se acercaron y los incluyeron en su juego, incentivándolos a moverse.

En vista de lo anterior, las maestras anticiparon la culminación del juego libre y espontáneo, y luego, al terminarlo, propusieron a los niños y las niñas que representaran, principalmente con su cuerpo y gestualidad, algunas situaciones que ellas describirían a partir de lo que su personaje haría al enfrentarse a estas; a ellos y ellas les gustó mucho la idea, mostrándose entusiasmados por saber cuáles serían los retos que iban a asumir, y así mismo, por explorar y construir las formas que su cuerpo adoptaría para darle vida a su personaje. En el desarrollo de esta actividad los niños y las niñas siempre mantuvieron su rol y se mostraron interesados por exhibir a sus compañeros cómo actuaban sus personajes ante las diferentes situaciones, así, se escucharon frases como: “corran, me voy en pijama”, “si me coge la tarde no hago nada”, “ya llegué rápido a la escuela” y “vamos a llegar tarde si no vuelan”. Además, dispusieron sus cuerpos como si hubieran sufrido un gran golpe que los tiró al suelo, en donde esperaron a que llegara una ambulancia, como si rompieran el piso bajo sus pies con su superfuerza para poder anclarse y sostener a sus mascotas que habían escapado, como si persiguieran a su mascota con su súper velocidad para alcanzarla y que no escapara, y/o, como si volaran por los cielos para alcanzar a llegar al colegio.

Por último, a causa de que la maestra titular solicitó que el taller se terminará antes de lo previsto para culminar unos pendientes con los niños y las niñas, no se alcanzó a llevar a cabo la actividad de valoración, no obstante, para dar valor a los sentires de ellos y ellas, y que se sintieran escuchados respecto a estos, se generó un diálogo en el que pudieron expresar lo que sintieron con el desarrollo del taller; en él se escucharon frases como: “me gustó ser un superhéroe”, “me sentí muy bien porque pude ser otra persona” y “me gustó buscar comida como los pueblos lo hacían antes”.

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

Como maestras sabemos que los desarrollos de los niños y las niñas son completamente diferentes, puesto que cada uno y cada una tiene un ritmo único en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual no podemos comparar los avances o retrocesos entre ellos y ellas, solo ha de ser comparable con la evolución individual. Consideramos necesaria la anterior aclaración debido a que, con el aspecto que se reflexionará a continuación, no buscamos que se interprete como una comparación que invada o desestime los procesos individuales de los niños y/o las niñas, sino tomado como un punto de referencia de los logros conseguidos hasta el momento con la propuesta pedagógica. Con ello dicho, es interesante y satisfactorio ver que los

talleres han favorecido la desinhibición del movimiento, y, la pérdida de la censura frente al cuerpo y las formas en que este se expresa, aspectos que pudimos evidenciar en la diferencia existente entre las maneras en que se expresaron a través del movimiento los niños y las niñas que han hecho parte de los talleres y la niña y el niño que no. Mientras que los primeros sienten y muestran la seguridad y confianza (que tanto el espacio como las maestras les ofrecen), exploran posturas distintas a las de su cotidianidad, experimentan los diferentes planos en los que se pueden mover, interactúan mediante el juego espontáneo, disfrutan de su autonomía acudiendo a sus maestras cuando consideran que necesitan un mayor apoyo para lograr lo que desean, más no para ser aprobadas sus acciones, y representan mundos imaginarios a través de su voz y cuerpo; por el contrario, en los cuerpos de los segundos es visible el miedo que causa la represión presente en las dinámicas de la escuela tradicional, por lo que no se arriesgan a experimentar su cuerpo desde movimientos diferentes a los que ya conocen, se muestran tímidos ante las invitaciones de interacción que los otros les hacen y acuden a sus maestras para que instruyan y dirijan con exactitud lo que deben hacer. Con ello podemos reafirmar que las propuestas para el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión corporal de los niños y las niñas son ampliamente necesarias, y, contrario a lo que opinan muchos agentes de la comunidad educativa (guiados por una mentalidad tradicional), si favorecen el desarrollo integral de ellos y ellas, por lo que es de suma importancia seguir propiciándolos.

En este sentido, se hace evidente la importancia de nuestra labor docente, pues para la transformación de las formas en las que opera la escuela tradicionalmente, es necesario propiciar este tipo de espacios que favorezcan la exploración del cuerpo propio y de los otros a través del movimiento, en escenarios que, aunque sean propuestos por nosotras, no invadan la autonomía de los niños y las niñas, ni mucho menos impongan formas de actuar frente a determinadas situaciones, sino que aporten a la autorregulación de ellos y ellas desde la comprensión de su cuerpo en movimiento, mediante la seguridad y confianza que como maestras podamos brindar desde las miradas, el contacto y las palabras.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se mencionó en el nivel descriptivo, durante el taller los niños y las niñas generaron un juego espontáneo en medio de la apropiación de los roles que ellos mismos habían creado a través de la personalización de sus antifaces, sin embargo, para que este se diera no fue necesario que establecieran un diálogo en el que acordaran a qué iban a jugar, cuáles serían las reglas o cómo iban a actuar frente a las situaciones que se propusieron, demostrando así la importancia de la comunicación y expresión corporal, en la que las palabras no son necesarias para la interacción con los otros; así, “el acuerdo tónico que demanda el juego corporal pone a prueba la plasticidad actitudinal, lúdica y observante. El que juega corporalmente se transforma, se arma y se desarma insinuando con la actitud, manifestándose en las acciones y en los gestos.” (Calmels, 2018, p.74). Por lo que bastó que los niños y las niñas adoptaran posturas corporales que imitaban superhéroes o tribus para que los que les rodeaban comprendieran sus intenciones y se unieran a un juego corporal en el que expresaban sus deseos y motivaciones a través del movimiento.

En lo anterior, las maestras también tuvimos un papel clave, pues aunque no fuimos parte del juego como personajes que tenían un rol determinado en el desenlace de la historia (puesto que no se ha de intervenir o introducirse en el juego espontáneo de los niños y las niñas, a menos que ellos así lo soliciten), jugamos el papel de soporte emocional al que ellos y ellas podían acudir cuando necesitaban reafirmar su seguridad y confianza en lo que estaban haciendo; además, propusimos un escenario de representación que brindó la posibilidad de que ese juego espontáneo se diera, por lo que “el adulto, entonces, introduce el jugar en la vida del niño, lo pone en situación lúdica. Para que esto sea posible, debe estar posicionado en una actitud lúdica, disposición a generar un espacio de juego en el cual se instala y desarrolla el jugar. Lo actitudinal constituye así una base sobre la cual el juego es posible.” (Calmels, 2018, p.64); así, aunque no fuimos superhéroes o parte de una tribu, nos mantuvimos dispuestas corporalmente frente a las necesidades lúdicas de los niños y las niñas.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

A lo largo de los talleres hemos logrado evidenciar que a los niños y las niñas les cuesta mover su cuerpo en el plano bajo, pues al estar allí ellos y ellas se limitan a acostarse, sentarse, o solo mover sus pies y manos, e incluso, en muchos casos, prefieren no moverse, por lo cual, las maestras debían intervenir para guiar algunos movimientos, pero, en especial en este taller, observamos que muchos, por sí mismos, decidieron arriesgarse a moverse en este plano, se lanzaban, deslizaban, giraban y rodaban, mostrando confianza y mayor libertad de expresión corporal en lo que estaban haciendo, incentivando así a sus compañeros a jugar entre ellos; esto debido a que todos y todas pudieron asumir, apropiarse y desenvolverse en un rol mediante el uso de los antifaces, los cuales fueron personalizados y caracterizados según el personaje que ellos y ellas habían elegido, lo que les permitió proponer sus propias reglas de juego e interacción, y de esa forma, experimentar sin temor a lo que las maestras pudieran decir, puesto que se estaban moviendo desde los límites que ellos mismos establecieron. En este sentido, nos preguntamos ¿qué otros espacios de representación y juego propiciar para que los niños y las niñas puedan experimentar su cuerpo en movimiento desde mundos imaginarios con los que desarrollen su expresión corporal a tal punto que no solo se mantenga en aquellos sino también en el mundo real de su cotidianidad? y ¿qué objetos brindar a los niños y las niñas que les permitan entrar en roles para favorecer la expresión corporal, a través de los cuales se arriesguen a seguir explorando todos los planos y las posturas en las que el cuerpo puede moverse?

En vista de lo anterior, tomamos la decisión de que el taller final sea un espacio de representación y juego con una temática de sus intereses (que, según lo sucedido en el taller del presente diario de campo, será superhéroes y superheroínas), esto con el fin de que en él puedan retomar lo vivido en otros talleres y los aprendizajes construidos a lo largo de estos; así, visualizamos un espacio lleno de objetos que los niños y las niñas puedan simbolizar a través de su imaginación, y prendas y accesorios que los lleven a asumir otro rol con el que puedan situarse en un tiempo y espacio diferente al de la escuela, es decir, que sea libre de cohibiciones o limitaciones por parte de los adultos, en el que puedan experimentar su cuerpo en movimiento en su máximo esplendor, y en donde, desde un recorrido por las memorias de todos y todas, se reconozcan y valoren los avances conseguidos en su expresión corporal con la implementación de los talleres.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

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

2.8. Diario de Campo No.8

Nombre del Taller: Trazando mis movimientos	Fecha: 13 de junio de 2022	Fase de implementación: El cuerpo proyectado y en creación
Propósitos y objetivos del taller: <ul style="list-style-type: none">• Propiciar un espacio que posibilite el movimiento desde las sensaciones corporales causadas por entornos sonoros que lleven a plasmar con trazos sobre papel los recorridos que realiza el cuerpo al moverse.		
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER		
Iniciando el taller, los niños y las niñas ingresaron al aula de clase, muy curiosos, ansiosos y emocionados por lo que podrían llegar a realizar en este, pues ver el papel pegado a la pared era algo nuevo para ellos		

y ellas, tanto, que los llenó de intriga y comenzaron a preguntar: ¿para qué es el papel? ¿qué debo dibujar ahí?, a lo que una de las maestras les respondió que primero debían sentarse a dialogar y recordar los acuerdos a los que se han llegado en los talleres, para así evitar conflictos entre cada uno de los participantes. Se les invitó a sentarse en el centro del salón, se recordaron los acuerdos y se procedió a contarles un poco de lo que se iba a trabajar en el papel. Activamente y muy emocionados tomaron los colores que más les gustaron y comenzaron a realizar trazos, se inició reproduciendo variedad de melodías que generaran en los niños y las niñas emociones y sensaciones. Durante el ejercicio ellos y ellas manifestaron sentir agrado y desagrado con las diferentes melodías, por ejemplo, Daniela dijo: “ese ruido me hace sentir tranquila y alegre” representando este en trazos livianos, de color claro y poco perceptibles, al igual que ella Camila manifestó: “me gusta mucho esa melodía”, y se desplazó por los diferentes papeles realizando un trazo seguido, sin despegar su color del papel, teniendo el mismo con fuerza y seguridad de no dejar de colorear. Por otro lado, José Manuel, Valery, Juan Diego, Laura y algunos otros optaron por hacer dibujos de su preferencia, constituidos por algunas figuras geométricas (como cuadrados, círculos, rectángulos, etc.) haciendo la representación de sus familiares, sus mascotas y personajes favoritos, ignorando un poco las melodías dispuestas.

A continuación, se les pidió cambiar el lugar en el que se encontraban, al estar ellos y ellas posicionados en un nuevo papel se reprodujeron sonidos de situaciones que han escuchado en su cotidianidad (sonidos de hospital, las sirenas de las ambulancias y patrullas, la euforia de la hinchada en un partido de fútbol y el tráfico de la ciudad); Sara, Bryana y Kevin muy sorprendidos por escuchar este tipo de sonidos tomaron sus colores y empezaron a colorear muy fuerte el papel, realizando un trazo rígido y seguro en donde las principales protagonistas fueron sus manos, que se deslizaban con el color por el papel mientras sus piernas eran el apoyo y la fuerza para no caerse encima de él, debido a que este se encontraba en el piso, Valery decidió tomar un papel que estaba en la pared en una esquina aun sin ser rayado, y, sin decir una sola palabra y moviendo solo sus manos que sostenían el color, comenzó a trazar circularmente sobre el mismo, pero, unos minutos después, le agregó el mismo movimiento a su cabeza, es decir, así como trazaba en el papel al ritmo de la sirena de la ambulancia así mismo movía su cabeza. Por otro lado, Danna dijo “no quiero dañar lo que ya dibujaron mis amigos” así que optó por hacer trazos muy pequeños que no ocuparan demasiado espacio en el papel; además su disposición corporal era neutra, pues no realizó ningún movimiento con su cuerpo y su expresión facial se mantuvo imparcial, solo utilizó su muñeca derecha y con ella realizó los trazos.

Se les pidió una última vez a los niños y las niñas cambiar de papel, teniendo en cuenta que no podían volver a donde ya habían estado, al estar ubicados, se reprodujeron nuevamente melodías y sonidos que ya habían escuchado, en ese momento Sara dice: “voy a hacer una pizza” y Bryana le responde: “pero no es dibujar, es hacer tus movimientos, así mira”, toma su color y se empieza a desplazar por todo el papel moviendo su cuerpo al ritmo de los sonidos armoniosos que se escuchaban, trazando con una mano y con el otro brazo moviéndolo libremente, sin despegar del piso sus pies los desplazaba suavemente para tener movimiento y su cabeza la movía de derecha a izquierda. Inmediatamente se escuchó el sonido de un cuarto de hospital y Adrián dijo: “no me gusta ese sonido” y hace con su cabeza un movimiento de lado a lado mientras con su cara refleja la molestia que este le genera, al mismo tiempo tiene su color en la mano, lo pone sobre el papel y empieza a trazar muy fuerte a tal punto de romper este.

Al terminar esta parte del taller, las maestras en formación invitaron a los niños y las niñas a sentarse en el centro del salón para observar los trazos realizados con el cuerpo en movimiento, y buscar entre estos diferentes formas que reflejaran las características y partes del cuerpo, para con ellas realizar un personaje ficticio. Adrián dijo “aquí están los ojos” señalando con su dedo dos círculos que había allí trazados, Sara indica “aquí está la cabeza” haciendo referencia a la figura que se formaban entre los trazos de dos de sus compañeros, Luis menciona “aquí esta una pierna” y con su dedo señala una figura abstracta que estaba pintada en el papel; de esa forma entre todos lograron imaginar cómo sería su personaje. Al terminar, la maestra les propone ponerle un nombre a dicho personaje, y se escuchan diferentes propuestas, pero se

llega a la conclusión de llamarlo Bugui Bugui. Posteriormente, las maestras les invitan a retirar el papel de las paredes indicándoles que los pueden romper, rasgar, cortar o arrugar, para formar con el mismo a Bugui Bugui; en ese momento los niños y las niñas corrieron emocionados a retirar el papel reflejando con sus gestos el placer y goce que sentían al destruirlo, jugando con este a lanzarlo hacia el techo, poniéndoselo en la cabeza y envolviendo a sus compañeros. Luego, las maestras les recuerdan la intención de construir colectivamente a su personaje, en ese momento algunos de los niños empiezan a construir la cabeza de Bugui Bugui, mientras los demás se organizaban para formar las otras partes del cuerpo; por ejemplo Salome le dijo a Valentina “usted haga los pies y yo las piernas”, Danna dijo “ mira profe el sombrero de Bugui Bugui”, Kevin menciona “aquí estoy haciendo el brazo, mira este brazo se puede doblar como el mío”, Dany expone “aquí está el corazón que se mueve para que pueda vivir”, Isabela dijo “aquí está la cola para que se pueda sentar”. Al terminar, los niños se hicieron alrededor de la figura corporal y lo observaron identificando las partes que les permitían moverse en el cuerpo propio y del otro.

Para finalizar, las maestras dieron a cada uno de los niños y las niñas una hoja blanca y temperas de diferentes colores para que pintaran lo vivido, sentido y experimentado en el taller, por medio de preguntas mediadoras ¿Cómo me sentí en el taller? ¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller? ¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?; algunos reflejaron sus emociones, sus trazos, su cuerpo y a Bugui Bugui, acompañado de diferentes contextos y lugares que ellos mismos planteaban, como el parque, el espacio, el aula de clase y el planeta Marte.

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

En el desarrollo de este taller, el ambiente sonoro propuesto fue un elemento fundamental, puesto que pudimos evidenciar cómo los trazos y movimientos que realizaban los niños y las niñas cambiaban cuando este les generaba tranquilidad, frustración, alegría, tristeza, entusiasmo u otras emociones. Se evidenció que cuando son melodías o sonidos que generan sentimientos positivos en los niños y las niñas en algunas ocasiones los trazos fueron suaves, delgados y de colores claros, pero cuando percibieron sentimientos negativos el trazo solía ser rígido, fuerte, grueso y usualmente de colores más oscuros; lo que nos lleva a pensar en la importancia de la disposición de suficiente material de diferentes texturas y tonalidades que les permitan a ellos y ellas expresar emociones experimentadas a lo largo de cada acción a realizar, de la manera en que se desee.

Anexo a ello, fue evidente que los niños y las niñas se liberaron corporal y emocionalmente en el ejercicio de destruir el papel, con esa libertad de movimiento que se permitió y se presenció, se sintieron seguros de expresar sus emociones, les generó placer y goce, motivándolos a moverse espontáneamente, haciendo uso de todas las partes de su cuerpo en los diferentes planos de movimiento (alto, medio y bajo), al mismo tiempo que se imaginaban y representaban situaciones ficticias, como Sara que realizaba angelitos de papel simulando estar en la nieve o Jonathan que simuló estar en el espacio mientras decía que los trozos de papel eran planetas. Cabe mencionar la importancia de estas actividades, puesto que por lo general no están permitidas ni se llevan a cabo en el aula de clase, por ello es importante fomentar estos espacios debido a que les permite a los niños y las niñas desenvolverse corporalmente y explorar las posibilidades de movimiento de manera genuina y sin ninguna directriz, puesto que estos promueven el desarrollo corporal y la identificación de las habilidades y capacidades que les ofrece cada una de las partes del cuerpo, mediante el descubrimiento de las infinitas formas que este adopta.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Es importante mencionar que las vivencias corporales son experiencias que aportan positivamente a la corporeidad de los niños y las niñas, pues por medio de estas ellos y ellas descubren por sí mismos lo que su cuerpo es capaz de realizar y entienden el cómo lo hace. Mediante lo analizado y planteado a lo largo de la propuesta pedagógica, hemos comprendido las diferentes formas en que se presenta la expresión

corporal, es decir, cómo esta se manifiesta en cada una de las acciones de los niños y las niñas, cómo influye en su cotidianidad y cómo con un desarrollo óptimo de la misma, se constituyen en individuos capaces, consientes y autónomos del movimiento al que se enfrentan en su diario vivir.

Esto nos lleva a pensar y reflexionar que en el presente taller se vio reflejada la importancia de la expresividad corporal en relación con el trabajo gráfico plástico que realizaron los niños y las niñas, pues al tomar los colores, manipular el papel y realizar trazos, ellos y ellas plasmaron sus movimientos dándole un valor importante al sentir que el entorno (principalmente el sonoro) les provocaba, puesto que “las actividades de representación permiten que el niño/a tome distancia de las vivencias sensoriomotrices y afectivas y las traslade a un plano más racional, o lo que es lo mismo, a una óptica cognitiva” (Arnaiz, et al., 2008, p.113); siendo este, el espacio en que se hizo evidente el proceso de análisis que ellos y ellas elaboraron de sus emociones posibilitando el buen desarrollo de su expresión corporal. Por lo que con este taller queda en evidencia que nosotras como maestras debemos fomentar espacios que permitan la realización de estos ejercicios gráfico-corporales, y que se lleven a cabo desde la libertad y amplitud de sus movimientos.

En conclusión, se tendrá en cuenta la importancia de lo anterior para el desarrollo del último taller, puesto que es fundamental aportar desde allí al fortalecimiento de la expresión corporal; habitar y expresarse sin sentir la limitación del espacio les permite desplazarse, mantener una postura, deslizarse e interactuar desde sus emociones y narrativas, aportando a la espontaneidad corporal.

4.PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Este taller fue bastante enriquecedor para los niños y las niñas desde las vivencias propias enfocadas a la corporalidad, debido a que reconocieron que desde sus movimientos, posturas y sensaciones se pueden construir situaciones que les permite expresar libremente lo que se siente, piensa y disfruta. Sin embargo, algunos de ellos y ellas a pesar de que participaron activamente del taller, al inicio de la sesión se sintieron un poco intimidados de realizar el ejercicio, pues, en algunas ocasiones, solo escuchaban los sonidos y se quedaban visualizando el papel, es allí donde nos preguntamos ¿pueden los entornos sonoros influir positiva o negativamente la forma en que los niños y las niñas ven y expresan corporalmente sus emociones y actitudes en las diferentes situaciones que la vida cotidiana les plantea? Frente a lo anterior, se pudo evidenciar que los ambientes sonoros influyen en las expresiones corporales de los niños y niñas, en lo que realizan, piensan y hacen, pues en varias ocasiones los trazos de ellos y ellas dependían de lo que les producían los sonidos, por ejemplo, rabia, fastidio, malestar, alegría, tranquilidad, etc. No se podría hablar de si estos generan en los niños y las niñas algo negativo o positivo, puesto que en cada uno de ellos y ellas se manifiesta una emoción y sensación diferente, lo que hacía que su expresión fuera completamente distinta a la del compañero o compañera. De lo que si podemos dar cuenta es que, así como en el taller los entornos sonoros influyeron en sus trazos y su expresión corporal, estos también repercuten en cómo expresan sus emociones frente a situaciones que el diario vivir les plantea, por ello la importancia de realizar experiencias que permitan el autocontrol de las mismas en momentos de dificultad y/o tranquilidad.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.

2.9. Diario de Campo No.9

Fecha: 15 de junio de 2022	Grado: Primero
Maestra (as) en formación: Michel Samantha Mora Fontecha Karen Natalia Poveda Martínez Leidy Geraldine Benito Ángel Karen Johanna Silva Zabala	Código: 2018158052 2018158065 2018158085 2018158076
Nombre del Taller: Los superhéroes y las superheroínas de la expresión corporal.	Fase de implementación: El cuerpo proyectado y en creación
Propósitos y objetivos del taller:	
Posibilitar un espacio de expresión y juego libre en el que a través del movimiento los niños y las niñas reconozcan y recuerden los avances logrados frente a la expresión corporal a lo largo de los talleres.	
1. NIVEL DESCRIPTIVO - DESARROLLO DE LA SESIÓN DEL TALLER	
<p>El taller inició con los niños y las niñas sentados afuera del salón, allí, junto a las maestras, recordaron los acuerdos que se mantuvieron a lo largo de los talleres para conseguir el bienestar corporal de todos y todas; a continuación, las maestras les contaron que ese día se convertirían en superhéroes y superheroínas, y que para ello habían transformado el salón de clases en un cuartel de superhéroes, lo cual los emocionó bastante y les generó intriga sobre cómo estaba dispuesta el aula. Cuando fueron a ingresar, se dieron cuenta que había una puerta de seguridad, por lo cual crearon una clave secreta para desbloquearla y abrirla, la cual fue una dinámica que les pareció divertida y les generó aún más ansias de descubrir qué había en el salón; al entrar, todos expresaron sorpresa y asombro con su rostro y con frases como: “¡Wow!, miren los edificios”, “¡están los escudos de los superhéroes!”, “¡sí es como un cuartel!”, “yo quiero ser Batman”, “yo quiero ser Thor”.</p> <p>Al terminar de observar la disposición del aula, todos y todas se sentaron en un círculo, en el que las maestras los invitaron a recordar al amigo que habían creado en el taller anterior, quien se llamaba “Bugui Bugui”, y a partir de ello dieron inicio la historia de superhéroes y superheroínas que los niños y las niñas desenlazarían en el taller; se comenzó planteando que los villanos de todos los superhéroes se habían reunido para cometer un mismo mal, el cual fue secuestrar a su amigo “Bugui Bugui”, en ese momento todos gritaron casi al unísono “nooooooo”, mostrando cómo desde un principio se apropiaron tanto de la historia, como de los roles que asumirían para el desarrollo de la sesión, pues en vista del panorama de riesgo para su amigo y de los personajes que enfrentarían para salvarlo, estuvieron de acuerdo en que como seres humanos comunes y corrientes no lograrían hacerlo, por lo que tendrían que transformarse en superhéroes y superheroínas con poderes que les permitieran derrotar a los villanos.</p> <p>Partiendo de ello, se ofreció a los niños y las niñas una primera cápsula sorpresa, quienes se mostraron curiosos frente a lo que encontrarían en el interior de esta, por lo que la abrieron con</p>	

gran rapidez y sacaron de inmediato su contenido; al ver que eran capas, antifaces, y demás accesorios para convertirse en superhéroes y superheroínas se entusiasmaron y gritaron de la emoción. Todos y todas eligieron la vestimenta que más les gustó y con la que podían representar el superhéroe o superheroína en los que se convertirían, algunos querían los mismos accesorios que otros, y aunque en un principio les fue difícil ceder para que ambas partes quedaran satisfechas, ellos mismos, después de que dialogaran de qué intercambio podían hacer y de que recordaran por su cuenta los acuerdos con los que se inicia cada taller, resolvieron la situación de forma respetuosa y consiguiendo que todos quedaran a gusto con su atuendo. Cuando ya estuvieron conformes con el aspecto visual de su superhéroe y/o superheroína, empezaron a moldear las características de la personalidad y el carácter de su personaje, miraban lo que llevaban puesto y expresaban con gestos y movimientos corporales fuertes y amplios, y con palabras en un tono de voz más grueso para mostrarse más poderosos: “yo tengo súper fuerza”, “yo vuelo muy alto”, “yo lanzo rayos”, “yo soy muy rápido”.

Luego, se dispusieron de nuevo en un círculo, y en su centro se colocó la segunda cápsula, pero antes de que fuera abierta, las maestras realizaron una representación como ejemplo de la dinámica que se llevaría a cabo con los objetos al interior de aquella; a los niños y las niñas les pareció interesante los variados usos que se le podían dar a los elementos, esa puesta en escena por parte de las maestras los motivó e incentivó a buscar todas las formas posibles de darle vida a un mismo objeto, por lo que en el instante en que tuvieron uno en sus manos empezaron a experimentar de qué manera podían usarlo dentro del rol del que se apropiaban cada vez más. El juego libre y espontáneo apareció, se evidenciaron batallas entre héroes y villanos, alianzas para derrotar el mal y enfrentamientos entre los mismos héroes para salvar a la ciudad; en medio de ello, frente a los objetos que encontraron dentro de la cápsula, mientras hacían el gesto de movimiento que correspondía a la forma que adopta el cuerpo según el elemento, expresaban con la voz: “mira, esta es mi gran espada”, “esto lo uso para mirar qué tienen debajo de la ropa los villanos”, “este es el escudo con el que me protejo de todos los ataques”, “este es un látigo con el que enrolló a los villanos”.

Las maestras anticiparon la finalización del espacio de juego para poder pasar a la siguiente actividad, en la cual les propusieron a los niños y las niñas emprender una misión de rescate de su amigo “Bugui Bugui”, con lo que los ellos y ellas manifestaron entusiasmo y emoción; para el desarrollo de esta, se ofrecieron unas pistas con el fin de descubrir los lugares a los que se tenían que dirigir, y retos corporales que cada uno y cada una asumió desde lo que los talleres han aportado a su expresión corporal. Así, sin mayor explicación por parte de las maestras, sino solo planteando los desafíos a enfrentar, los niños y las niñas se expresaron corporalmente sin pena y sin cohibirse, al contrario, seguros y libres. Caminaron sigilosamente (como explicó Kevin: “pasitico, con cuidado y con movimientos pequeños para no ser vistos”) para llegar al comedor y llenarse de energía para enfrentar al Guasón, actuaron como si estuvieran siendo electrocutados por Electro y las consecuencias corporales que ello traería, por lo que su cuerpo se dispuso como si estuvieran heridos, cada uno de la parte que eligió, pero en ningún momento la cambiaron o se les olvidó, estaban tan inmersos que sabían exactamente cuál era su dolor y cómo ese se reflejaba en el cuerpo; se dirigieron regañados por el coronel Furia hacia el lugar de mando, cabizbajos, con los hombros hacia al frente, con cara de dolidos y tristeza, se

transportaron y combatieron en el área de batalla solo utilizando sus poderes, por lo que saltaban lo más alto que podían y de forma continua para volar, corrían muy rápido para mostrar su súper velocidad, mostraban sus músculos y los tensionaban al máximo para exhibir su gran fuerza, se cubrían con sus capas o sus manos para hacerse invisibles, extendían sus brazos hacia el frente y abrían sus manos para que de ellas salieran rayos y/o poderes de inmovilización.

Finalmente vencieron a los villanos y encontraron a “Bugui Bugui”, a quien enviaron a casa en una burbuja de jabón gigante que con la gestualidad y los movimientos de su cuerpo ellos mismos inflaron y dirigieron hacia el lugar correcto; y, por último, recibieron un regalo de su amigo, una última cápsula secreta que buscaron corriendo, y al encontrarla así mismo se dirigieron de nuevo al área de batalla. Allí, abrieron la cápsula y descubrieron con gran sorpresa y exaltación fotos de sí mismos, se sintieron valorados y reconocidos, surgiendo en sus rostros grandes sonrisas, ojos que se abrían muy grandes por el asombro de ver lo que sus cuerpos habían logrado en los talleres y bocas abiertas por la admiración de sus conquistas; se escucharon frases como: “¡oooh!, esta foto me hizo recordar este día, fue chévere”, “mira, aquí está mi foto”, “pásame mi foto Andrés”, “¡gracias Bugui Buigui, que regalo tan lindo!”, “mira, es valentina y Johan”, “mira este día, ¿lo recuerdas?”, “ese día vimos un espejo y nos dibujamos la cara”. Para cerrar, regresaron al cuartel de superhéroes y superheroínas y se generó un diálogo en el que los niños y las niñas expresaron sus sentires frente a los talleres que se realizaron, en este, fueron bastante participativos, no querían que la charla se acabara, y se escucharon intervenciones como: “me gusta porque hicimos como caballos y nos montamos encima”, “me gustó porque nos escondimos y me gustó las cápsulas”, “esta me gustó por las cajas, los disfraces y las máscaras y las capas”, “nos gustó la de los lobos porque nos atrapan”.

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

Siendo el último taller, es necesario mirar en retrospectiva para identificar los logros y desaciertos a través de los objetivos que nos planteamos para el desarrollo de la propuesta pedagógica, dentro de los cuales, uno de los principales era que los niños y las niñas consiguieran avanzar en su expresión corporal de forma libre y espontánea, desde la exploración del cuerpo y el movimiento, aspecto que buscábamos se hiciera cada vez más evidente taller tras taller, y con lo observado hasta el momento, podemos decir que se logró un gran avance en la desinhibición, tanto por parte de los niños y las niñas, como de nosotras como maestras, pues estos talleres fueron de doble vía, por lo que hubo un aprendizaje mutuo. Frente a este taller puntualmente, y respecto a la forma en que los niños y las niñas se desarrollaron, en ningún momento se tuvo que indicar las formas que debían adoptar los cuerpos, ellos y ellas ya no preguntaron (incluso desde algunos talleres atrás) de qué forma debían hacerlo, simplemente experimentaban (ya no en un solo plano, sino en varios) hasta encontrar las posiciones o movimientos que fueran acordes al reto corporal que se propusiera; así mismo, nosotras como maestras nos descubrimos en la espontaneidad de la disposición corporal, no hemos tenido que detenernos tanto como antes a pensar de qué manera estamos disponibles para los niños y las niñas sin intervenir de forma abrupta en sus experiencias de movimientos, sino que nos sentimos en un fluir constante entre las necesidades de ellos, ellas y nosotras.

En relación con lo anterior, vemos avances en la comunicación asertiva que se ha logrado con los niños y las niñas, pues al poner total confianza en el diálogo tanto verbal como corporal que se ha generado a través de los acuerdos del principio de los talleres, hemos progresado en la resolución de problemas, teniendo siempre presente el bienestar de todos y todas; así, no ha sido necesario la intervención de nosotras las maestras cuando los niños y las niñas tienen algún tipo de desacuerdo, ellos mismos fueron capaces de, por ejemplo, cuando Danny y Emely querían el mismo antifaz, dialogarlo, buscar beneficios para ambas partes y solucionarlo, solo acudieron a nosotras para que validáramos los acuerdos a los que llegaron ellas mismas, y de la misma forma sucede con todos los demás, son muy pocos los que aún van hacia nosotras para solucionarles sus inconformidades.

Por último, es de recalcar lo importante, enriquecedor y satisfactorio que fue para los niños y las niñas el que las memorias de los talleres retornaran a ellos y ellas como forma de reconstrucción de lo vivido y de las experiencias, puesto que a través de las fotografías y las bitácoras se reconocieron a sí mismos y a los otros en sus avances, demostrando con sus gestos, movimientos y palabras que fue de gran agrado el espacio que les posibilitamos, y reafirmando en nosotras la creencia de que es sumamente relevante seguir ofreciendo este tipo de propuestas pedagógicas para lograr un verdadero desarrollo integral, debido a que fue amplia la evolución que tuvieron frente a la seguridad sobre sus cuerpos y las formas que estos adoptan en diversas situaciones.

3. NIVEL ARGUMENTATIVO - CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Como se ha evidenciado tanto en la teoría como a lo largo de los talleres, los objetos cumplen un papel importante en el desarrollo de las experiencias de movimiento, debido a que, no solo permiten que los niños y las niñas descubran, conozcan y exploren el mundo que les rodea, sino que son mediadores en las relaciones que establecen consigo mismos y con los otros; de esta forma, y particularmente en este último taller, pudimos ver “cómo el niño/a, a través de todo el material disponible para él en la sala, inviste los objetos de manera dinámica, ocupa el espacio y, poco a poco, va pasando a una utilización más simbólica de los mismos y, en algunos casos, hasta fantasmática” (Arnaiz, et al., 2008, p.53), pues estos les posibilitaron que se establecieran relaciones más armónicas de cuerpo a cuerpo al interactuar de forma libre y espontánea desde creaciones propias, pero siempre teniendo en cuenta los acuerdos para el bienestar y respeto de todas y todos. Además, al situarse en un tiempo y un espacio fantástico, en los que simbolizaron los objetos desde el movimiento y las formas que adoptaban sus cuerpos, les dieron una funcionalidad diferente a la que tienen comúnmente en el mundo real, creando así uno de los tantos mundos posibles que la imaginación favorece construir.

Ahora bien, se consiguió con el desarrollo de los talleres construir vínculos de seguridad y afecto, lo cual ha llevado a que los niños y las niñas, aún más en este último taller, gracias al recorrido evolutivo que se planteó y se puso en marcha en la propuesta de implementación, se sintieran en la confianza de expresarse libremente; así, como maestras, hemos logrado comprender y resignificar las formas en que cada niño y cada niña asume su cuerpo en diferentes situaciones, y cómo esto depende de la relación que se construya con ellos y ellas, pues su movimiento es reflejo de las experiencias positivas o negativas que hemos compartido tanto en los espacios de expresión corporal, como en los externos a estos. En ese sentido, “por medio de la observación

del movimiento, se detecta rápidamente la calidad y las cualidades del mismo, reflejo de cómo el sujeto se sitúa frente al mundo. No debemos olvidar que la inadaptación al movimiento es esencialmente de orden psicoafectivo.” (Arnaiz, et al., 2008, p.42), por lo que, según lo recopilado en todos los diarios de campo, hubo una adaptación armónica a las experiencias de movimiento, lo cual refleja que aportamos favorablemente a su desarrollo psicoafectivo.

4. PREGUNTAS E INQUIETUDES - TOMA DE DECISIONES

Una de las grandes inquietudes que surgió en nosotras al culminar este proceso con los niños y las niñas, es: al no compartir más este espacio de expresión corporal ¿se perderán todos los avances logrados hasta el momento a causa del retorno a las dinámicas escolares de su cotidianidad?, y, ¿de qué forma podemos seguir aportando al desarrollo de la dimensión corporal de los niños y las niñas? Pues bien, consideramos que ellos y ellas expresaron, tanto con su voz como con su cuerpo, que los talleres no fueron actividades pasajeras o de momento, sino que son experiencias que dejaron huella tanto en su memoria como en su corporalidad, por ende, aunque muchos de los avances se irán perdiendo con el tiempo a causa de no continuar con un proceso que dé la importancia que merece la expresión corporal y que fortalezca las construcciones y logros conseguidos con esta propuesta, podemos afirmar que, gracias a la evolución corporal conseguida, los niños y las niñas no serán los mismos cuerpos quietos y obedientes, sino que se darán la oportunidad de explorar nuevas formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo que les rodea, debido a que ya fueron interiorizados varios elementos expresivos que les permitirán reconocerse como sujetos en movimiento.

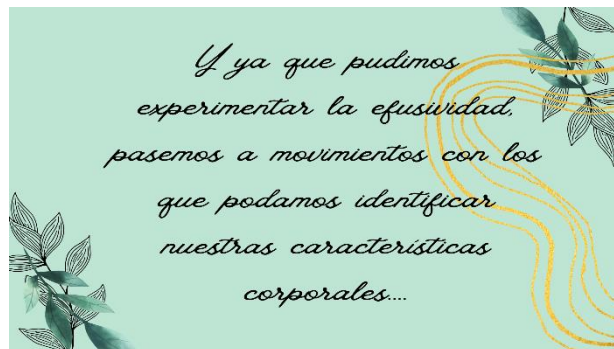
Anexo a ello, aunque continuáramos durante lo que resta de año escolar con los talleres de expresión corporal, nada asegura que los profesores de los siguientes cursos propicien este tipo de espacios (sabiendo que aún no se le da cabida a experiencias que resignifiquen el cuerpo y el movimiento al interior de la institución), por lo que sucedería lo que se mencionó anteriormente; así, lo que podemos hacer como maestras de determinado grupo, es seguir proponiendo acciones y proyectos pedagógicos que den sentido a la importancia de la expresión corporal en el desarrollo integral de los niños y las niñas, posibilitando que aquellos sean significativos para ellos y ellas, y de esa manera, por su cuenta, continúen un proceso en el que el cuerpo y el movimiento sean los protagonistas, a pesar de que sus próximos maestros no propicien los espacios para ello.

5. REFERENCIAS DE CONSULTA

Arnaiz, P; Rabadán, M y Vives, L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.

3. Proceso de Documentación Pedagógica

3.1.Documentación Pedagógica No.1





*Tu cara se ve muy suave.
¿La puedo tocar?*



Oh mira, tú tienes un lunar que yo no tengo



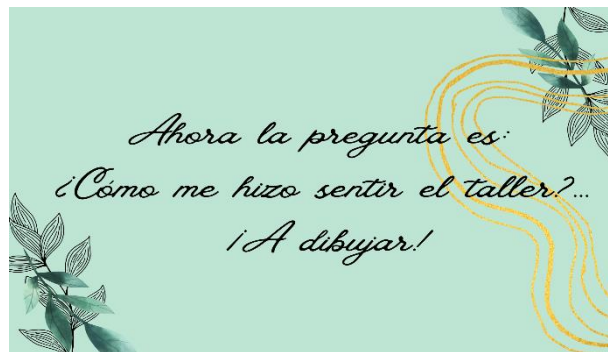
Mira, mueve tu mano así...



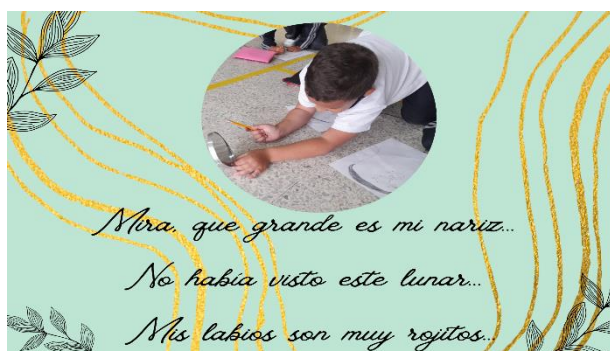
*Nosotros nos arriesgamos más,
¿qué tal si hacemos un arco?*



*Las profes también son espejos: ¿será que lograr seguir mis movimientos?
¡pongámoslas a prueba!*



*Ahora la pregunta es:
¿Cómo me hizo sentir el taller?...
¡A dibujar!*



*Mira, que grande es mi nariz...
No había visto este lunar...
Mis labios son muy rojitos.*



Ahora, a guardar nuestros recuerdos...

3.2.Documentación Pedagógica No.2





NOSOTRAS SOMOS
PEQUEÑAS AVES CON
NUESTRAS ALAS
RECOGIDAS PARA
CUBRIRNOS DEL FRÍO



DE REPENTE LLEGA
UNA FUERTE
TORMENTA, SUENAN
TRUENOS Y CAEN
RAYOS, LOS ÁRBOLES
SE AGITAN Y LOS
ANIMALES CORREN A
RESGUARDARSE



UNOS SOBRE SUS PATAS Y OTROS
SOBRE SUS MANOS, UNOS VUELAN Y
OTROS REPTAN



¡EL BOSQUE SE ESTÁ
INCENDIANDO!

"MIREN, UNA CUEVA
EN LA QUE NOS
PODEMOS ESCONDER
DEL FUEGO"



¡TALARON
LOS
ÁRBOLES!

"¡OH, NO!, DAÑARON NUESTRO HOGAR"



SIN HOGAR, SIN COMIDA,
SIN FAMILIA, POR TODO
LO QUE SUFRIÓ EL
BOSQUE...
ASÍ LLEGA LA CRUEL
MUERTE DE TODAS LAS
ESPECIES



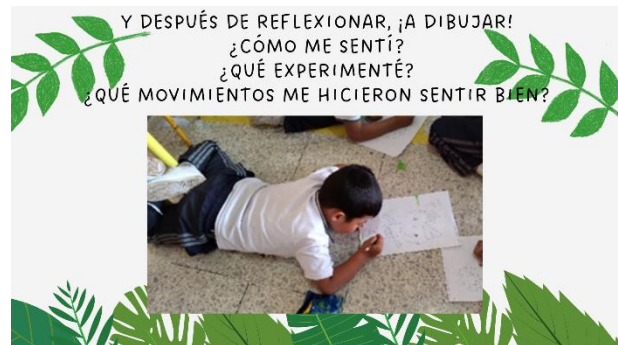
¿QUÉ PASÓ AQUÍ?
¿SÉGUIMOS O NO LOS
ACUERDOS A LOS QUE
LLEGAMOS?

¿REALMENTE
RESPETAMOS
NUESTROS
CUERPOS, LOS DE
LOS OTROS Y EL
MATERIAL?

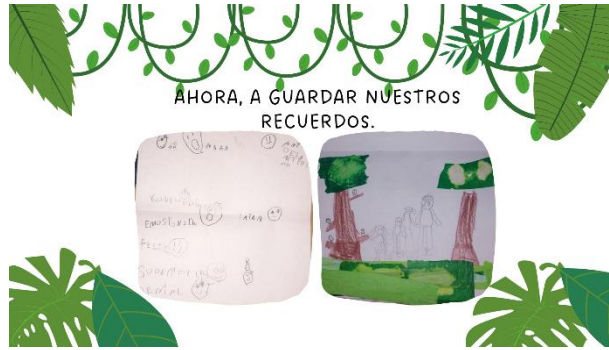


HABLEMOS UN POCO EL RESPETO...

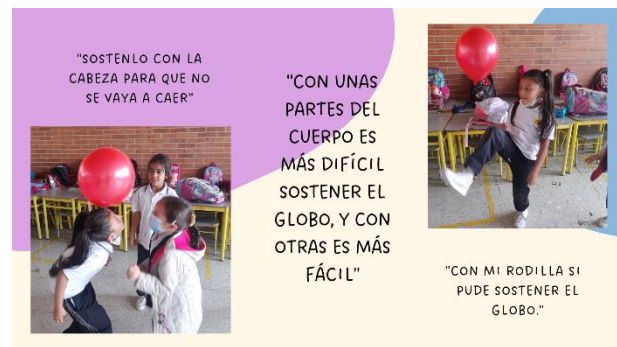
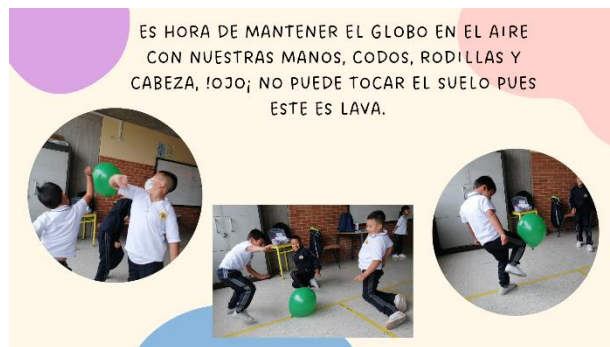
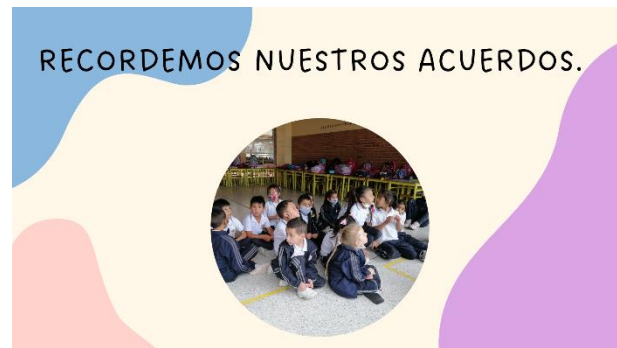
- "PROFE, NO ESTUVO BIEN QUE DAÑÁRAMOS EL MATERIAL, PORQUE DAÑAMOS EL BOSQUE"
- "PROFE, NOS LASTIMAMOS ENTRE NOSOTROS, Y ESO ESTUVO MAL"



Y DESPUÉS DE REFLEXIONAR, ¡A DIBUJAR!
¿CÓMO ME SENTÍ?
¿QUÉ EXPERIMENTÉ?
¿QUÉ MOVIMIENTOS ME HICIERON SENTIR BIEN?



3.3.Documentación Pedagógica No.3



LUEGO DE TANTO MOVIMIENTO CON EL GLOBO, ACOSTÉMONOS, CERREMOS LOS OJOS Y PENSEMOS... ¿QUÉ ES MOVERSE?



¿CÓMO NOS PODEMOS MOVER ESTANDO ACOSTADOS?



ME ACURRUCO



ME ESTIRO



HAGO "COMO SÍ" ESTUVIERA HACIENDO UN ÁNGEL EN LA NIEVE

"INTENTARÉ LEVANTARME DEL PISO CON AYUDA DE MIS PIERNAS Y BRAZOS"



¿CÓMO NOS PODEMOS MOVER ESTANDO ARRODILLADOS?



"CON AYUDA DE MIS RODILLAS PUEDO HACER EQUILIBRIO"



"AHORA SIN MANOS"



"¡MIRA! CON UNA SOLA RODILLA Y NO ME CAIGO"

"¿Y SI ME SUBO A TU ESPALDA?"

NOSOTROS CABALGAMOS COMO JINETES ENCIMA DE NUESTROS CABALLOS.



"¿QUIERES SER MI CABALLO?"

¿CÓMO NOS PODEMOS MOVER ESTANDO DE PIE?



"¿Y SI NOS AGARRAMOS DE LAS MANOS Y GIRAMOS MUY MUY RÁPIDO?"



"YO SALTO MUUUUY MUUUUY ALTO"

VOLVAMOS A LA CALMA

INHALO

SOSTENGO EL AIRE

EXHALO



¡AHORA A DIBUJARNOS!



ME GUSTÓ
MOVER...



PERO NO ME
SENTÍ BIEN
MOVIENDO...

¡ASÍ ME SENTÍ HOY!



3.4. Documentación Pedagógica No.4

**EXPLORANDO EL
CUERPO DEL OTRO**



**Recordemos nuestros
acuerdos**



¿Explorar el cuerpo de los demás?
¿cómo?
Miren, aquí hay pelotas...




¿Por aquí?



Levanta el brazo, te hare
cosquillas con la pelota
jajaja

¡Plumas!
Son suavecitas y hacen cosquillas...



Hazme aquí, hazme aquí...
¡ay, que divertido!



yo también quiero,
jajajajaja

¡Limas!
Recuerden tener mucho cuidado

¿Te duele?

Mira profe, parece una araña, ¡se pega a la ropa!

Me está raspando pero no duele...

¡Algodón mojado!
Que frío

¡Esto es un reto!

-Así...
-No, mejor así

¡Espera! ya me cansé...

Se va a caer... ¡cuidado!

¡Con los pies!
Despacio, despacio...

¡Soplando!
Fuuuuu, fuuuuu, fuuuu...

Recordemos cuidar y respetar nuestro cuerpo...



3.5.Documentación Pedagógica No.5



QUE SUAVE ESTA,
PARECE UNA NUBE

SOY COMO UN TRIANGULO...

LAS SERPIENTES SON MUY FLEXIBLES, SSSSSSSSSSSS...

ESTO ES MUY DIFICIL, ME DUELEN LAS
PIERNAS

1 ES IMPORTANTE RESPIRAR...

2

3

1

2

3

¡AY!

NOS CAIMOS, JAJAJA

SOMOS UN GRAN ÁRBOL

NO ME DEJES CAER...

¡ES MOMENTO DE CREAR!

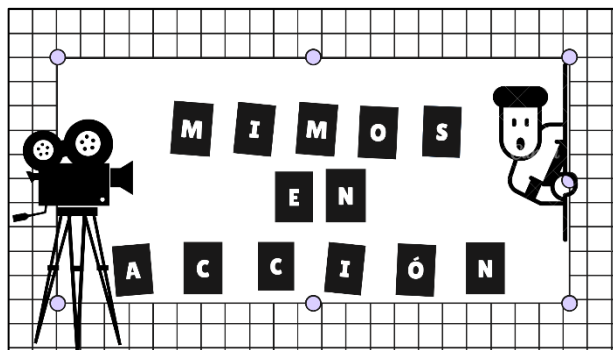
LA POSTURA DEL CHIISTOSO

LA POSTURA DE PENSAR

HA HA



3.6.Documentación Pedagógica No.6





¡OH NO, LAS PROFES NO HABLAN!



- WOW, ¿QUÉ VAMOS HACER HOY?
- "MIREN, SUS MANOS Y SUS GESTOS NOS QUIEREN DECIR ALGO".
- SON LOS ACUERDOS QUE HACEMOS PARA CADA TALLER.



- ¿Y AHORA QUÉ HACEMOS?
- ¿SERÁ QUE YA NOS PODEMOS MAQUILLAR COMO MIMOS?



LLEGÓ LA HORA... A MAQUILLARNOS



"¡OH NO, YO NO QUIERO PINTARME LOS LABIOS ROJOS!"

ES SOLO UN POCO, LOS MIMOS SE PINTAN ASÍ.

AHORA ES TU TURNO.



CLICK, CLICK, CLICK.

¡OH, MIREN QUE MIMOS TAN ÚNICOS!



LAS PROFESORAS TAMBIÉN NOS AYUDAN A MAQUILLARNOS.



¡YO QUIERO VER COMO ESTOY QUEDANDO!

MIRA COMO TE ESTOY MAQUILLANDO.



¡A MIRARNOS EN EL ESPEJO!







3.7.Documentación Pedagógica No.7





"Mira profe, hacemos máscaras con nuestras manos como tu"

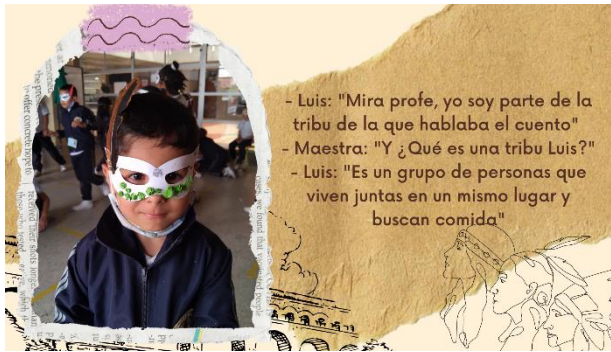


Para saber de qué tratará el taller de hoy escuchemos un cuento; una historia de pueblos antiguos, máscaras y dioses...



¡A CREAR!

Escarcha por aquí, papelitos por allá, unos trazos con diferentes formas, y ¡ya está!



- Luis: "Mira profe, yo soy parte de la tribu de la que hablaba el cuento"
- Maestra: "Y ¿Qué es una tribu Luis?"
- Luis: "Es un grupo de personas que viven juntas en un mismo lugar y buscan comida"



¡A JUGAR!

- Sara: "Yo te lanzo un rayo"
- Violet: "¿Ah sí?, pues yo lo sostengo en mi mano y lo apago para que no me haga nada"
- Valentina: "Y yo te estoy enfriando con viento muy frío que sale de mis manos!"



"Yo vengo de otro planeta, uno con extraterrestres"



"Nosotras tenemos super fuerza, y estamos luchando a ver quién gana"



"Oh no!, justo en mi punto debil, mis manos que son muy delicadas por los rayos que lanzo"



"¡Oh no!, me dejaste paralizado, ya no puedo usar mis poderes!"

"Espera, espera, me hacees cosquillas en mi estómago"



"A mi me quedó chueca una pierna"

Ouuuch, nos caimos de una bicicleta y estamos esperando la ambulancia.

"Yo me caí de cola"



Nuestras mascotas se escaparon

"Que triste, mi perritoooo"

"¡A correr super rápido detrás de mi perro!"

¡Ayyyy, que cansancioooo, ya no lo quiero perseguir más"



3.8.Documentación Pedagógica No.8





Mira, aquí abajo también podemos trazar nuestros movimientos



Miren, el resultado de todos nuestros **SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y SENSACIONES**



Despegar el papel de las paredes

Juntar y buscar las partes del cuerpo

Crear a Bugui Bugui

RASGAR, ROMPER, DOBLAR, ARRUGAR Y CORTAR



¡Me encanta romper!
sin límites ni regaños



¡MIRA! una pierna para Bugui Bugui



¡Encontré el brazo! y se dobla como el mío

Hemos terminado y creado a **¡BUGUI BUGUI!**



AHORA...

¿Qué movimientos disfruté realizando en el taller?

¿Cómo me sentí en el taller?

¿Qué experimentó mi cuerpo en el desarrollo del taller?



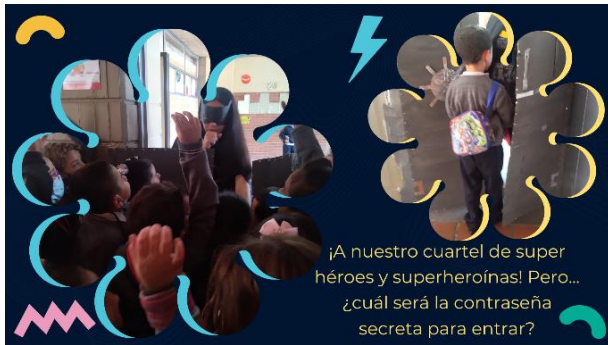
3.9.Documentación Pedagógica No.9



Los superhéroes y las superheroínas de la expresión corporal



¡A luchar por el bienestar de todos y todas con los acuerdos de nuestros talleres!



¡A nuestro cuartel de super héroes y superheroínas! Pero... ¿cuál será la contraseña secreta para entrar?



¡Una cápsula secreta! ¿Qué habrá adentro?



Había super trajes...
...y ahora somos superheroínas.



¡Otra cápsula!, veamos qué contiene.



Son espadas, escudos, látigos y más...
Ahora si somos superhéroes y superheroínas por completo.



¡A jugar!

¡OYE MAMAAAA!

HAN SEQUESTRADO A NUESTRO AMIGO
BUGUI BUGUI, QUE EMPIECE LA MISIÓN DE
RESCATE.

Vamos a recargar energía al comedor, SIGILOSAMENTE para que el Guasón no nos vea.

Logramos llegar, pero... ¡ahhhhhh!... Electro nos descubrió y nos ELECTROCUTÓ

Estamos tan HERIDOS, vamos a la enfermería a curarnos.

OOPS

El coronel nos REGAÑÓ por quedar en evidencia frente a los villanos.

Pero no nos dejaremos vencer.

¡a COMBATIR el mal!

INFLEN e INFLEN la burbuja de jabón Y ahora que VUELE hasta el cielo.

¡Lo logramos!, ahora enviemos a nuestro amigo a casa.

Bugui Bugui nos ha dejado una última cápsula de regalo, CORRAMOS como superhéroes para encontrarla.



SUPER!



"¡Gracias Bugui Buigui, que regalo tan lindo!"

WOW!



Echemos un vistazo a nuestras memorias para despedir nuestro espacio de expresión corporal.

WOW!