



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



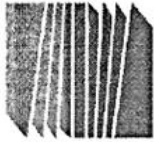
**APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CORPOREIDAD
DESDE EL VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO DOCENTE-NIÑO
EN LA ETAPA MATERNAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UN ETNOMODELO PEDAGÓGICO**

Tesis Doctoral

Autora: Marelvy Camacaro Martínez

Tutora: Ada Tibusay Echenique

Caracas, mayo 2019



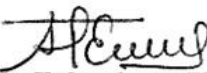
Nº 034-19


ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos el día tres (03) de mayo de dos mil diecinueve (2019) en la Sala de Profesores del Departamento de Educación Especial, del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la *TESIS DOCTORAL* titulada: **"APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CORPOREIDAD DESDE EL VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO DOCENTE – NIÑO EN LA ETAPA MATERNAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ETNOMODELO PEDAGÓGICO"** presentado por la ciudadana: **MARELVY COROMOTO CAMACARO MARTÍNEZ**, titular de la C.I. Nº V- 11.636.748, integrante de la Cohorte 2014-II del Doctorado en Educación, para optar al título de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, emitimos el siguiente veredicto: ****APROBADO****


OBSERVACIONES:

Se considera que es un trabajo con alta consistencia teórica y una propuesta metodológica innovadora, en la construcción de modelos pedagógicos pertinentes cultural, histórico y socialmente, que deriva en un referente teórico pedagógico útil para la formación del Docente de Educación Inicial.


Dra. Ada Echenique (Tutora)
C.I. Nº 12.730.297


Dra. Carolina Blanco
C.I. Nº 5.073.101




Dra. Belkys Bigott
C.I. Nº 6.547.190


Dra. Mariela Cabello
C.I. Nº 9.415.581


Dra. Luismar Puncelles
C.I. Nº 11.925.538

DEDICATORIA

A Dios por ser mi mayor vínculo tónico afectivo.

A mis padres quienes en su senectud me han mostrado que el vínculo tónico afectivo impulsa tanto la edad maternal como el ocaso de la vida.

A mis hijos Abel, Lorein y Alexis por llenar mi vida con vínculos tónicos afectivos amorosos y potenciadores.

A Clara Amaya, quien desde el pregrado de Educación Física en el IPC abrió mi ser al mundo de la corporeidad compartiendo desde entonces caminos profesionales creativos y diversos para educar y fortalecer vínculos tónico afectivos.

A mis alumnos chicos y grandes por ser mi inspiración

† A mi amigo Itachi quien demostró lo que es el vínculo tónico afectivo mientras vivió, acompañándome en las largas horas que dedique a escribir estas páginas. Hoy presente en corporeidad más no en cuerpo.

ÍNDICE

LISTA DE CUADROS	6
LISTA DE INFOGRAMAS.....	7
RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN	10
I CORPOREIDAD Y VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO EN LA EDAD	
MATERNAL: SENTIDOS Y PROBLEMÁTICA	13
Cuerpo: estado del arte.....	17
El cuerpo en la Educación Inicial venezolana: etapa maternal	19
Justificación.....	22
II CUERPO CORAZÓN DE LA EXISTENCIA HUMANA:	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
Corporeidad, VTA y Edad Maternal	25
Significados atribuidos al cuerpo y al cuerpo infantil.....	27
Del cuerpo a la corporeidad	27
Del movimiento a la motricidad humana	32
Vínculo tónico afectivo	34
Vínculo	36
Tónico.....	40
Afectivo.....	43
El niño en edad maternal: Aproximación teórica general	47
III METODOLOGÍA: ETNOGRAFÍA CON NIÑOS	67
Fundamentos de la Investigación	68
Presupuestos Ontológicos	68
Presupuestos Epistemológicos	71
Presupuestos Axiológicos	73
Presupuestos Metodológicos.....	74
Cómo se hizo esta etnografía	78
Credibilidad.....	92
Consideraciones bioéticas	97
IV ENCUENTRO CON CORPOREIDADES Y VOCES.....	100
EN EL CEINS DOÑA MENCA	100
Descripción Densa y Categorización	101
Categorización Abierta.....	103
Categorización Axial.....	106
Categoría Axial 1: Así me muevo.....	110

	Subcategoría 1.3: corriendo, saltando, lanzando y más	135
	Subcategoría 1.4: Jugando.....	166
	Juego Sensoriomotor.....	169
	Juego Presimbólico.....	174
	Juego Simbólico.....	177
	Categoría Axial 2: Así me siento seguro.....	180
	Subcategoría 2.1. Aprendo a estar en la escuela	184
	Subcategoría 2.2: Comunicándome con mi cuerpo.....	188
	Subcategoría 2.3: Y dejo de llorar.....	195
	Subcategoría 2.4: Y quiero jugar.....	200
	Categoría Axial 3: Si estas para mí	205
	Subcategoría 3.1. Disposición y modelaje corporal del docente	211
	Subcategoría 3.2: La libertad del cuerpo en la escuela	218
	Subcategoría 3.3: Comunicación no verbal.....	223
	Subcategoría 3.4. Orientación psicomotriz	225
	Subcategoría 3.5: Formación docente	230
	Categorización Central.....	239
V	ETNOMODELO	243
	Orientaciones teóricas sustentadas en la corporeidad	
	desde el VTA.....	244
	Dimensión Sensoriomotriz Neurológica	247
	Dimensión sensoriomotriz vincular	252
	Dimensión sensoriomotriz subjetiva	264
	Orientaciones metodológicas sustentadas en la corporeidad desde el	
	VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa	
	maternal.....	267
	Estrategias Potenciadoras del VTA.....	268
	Vinculación Tónico afectiva básica permanente.....	268
	Vinculación tónico afectiva en situaciones pedagógicas de	
	pertinencia motriz.....	271
	Vinculación Tónico Afectiva personal del docente	303
	REFERENCIAS	307
	ANEXOS	341

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp
1 Caracterización del cuerpo según dimensiones de la existencia.....	31
2. Cuerpo y movimiento. Aportes de Piaget, Wallón y Vygotsky	49
3 Cuerpo y movimiento. Aportes de Ajuriaguerra y Le Boulch.....	50
4 Matriz básica para orientar la observación.....	85
5 Categorías axiales con sus propiedades	107
6 Categorías axiales, propiedades y subcategorías	108
7 Etapas de evolución del esquema corporal	124
8 Estrategia VTA Área Percepción Auditiva.....	277
9 Estrategia VTA Área Percepción Táctil (1 año o más).....	278
10 Estrategia VTA Área Percepción Vestibular (al alcanzar control tónico de postura sentado)	279
11 Estrategia VTA Área Percepción Propioceptiva (1 año o más).....	281
12 Estrategia VTA Área Percepción Olfativa (1 año o más).....	282
13 Estrategia VTA Área Percepción Gustativa (1 año o más).....	284
14 Estrategias VTA para menores de un año	285
15 Estrategia VTA para madre gestante y niño uterino	287
16 Estrategia VTA Área Organización: tono	291
17 Estrategia VTA Área Organización: Equilibrio	292
18 Estrategia VTA Área Organización: Lateralidad.....	292
19 Estrategia VTA Área Organización: Noción corporal	293
20 Estrategia VTA Área Organización: Estructuración espacial.....	294
21 Estrategia VTA Área Organización: Estructuración temporal.....	294
22 Estrategia VTA Área Organización: Praxia fina.....	295
23 Estrategia VTA Área Organización: Praxia global.....	295
24 Estrategia VTA Área Comunicación: Expresión corporal.....	297
25 Estrategia VTA Área Comunicación: Relajación y respiración.	298
26 Estrategia VTA Área Comunicación: Proxemia.....	299
27 Estrategia VTA Área Comunicación: contacto corporal	300
28 Estrategia VTA Área Acción: Desplazamientos.....	303

LISTA DE INFOGRAMAS

Infograma	pp
1 Representación del VTA.....	47
2 Representación del objeto de conocimiento.....	69
3 Paradigmas, ámbitos académicos y autores asociados al objeto de conocimiento.	70
4 Fases y actividades de la investigación etnográfica.....	78
5 Fases y actividades de la investigación.....	81
6 Representación de la categorización abierta	105
7 Tono	115
8 Tono e integración sensorial	116
9 Referencia espacial a partir del propio cuerpo.....	126
10 Estadios del patrón carrera.....	139
11 Características observadas en las carreras.....	140
12 Estadios de patrón saltar.....	145
13 El salto de M	148
14 Estadios del patrón lanzar	155
15 El lanzamiento de Da	157
16 Estadios del patrón recepcionar	160
17 M recepcionando.....	161
18 Praxia motora fina.....	165
19 Categoría “Así me siento seguro”	183
20 Categoría central mándala.....	241
21 Dimensiones de la corporeidad maternal.	246
22 Ilustración del SNC	247
23 Sentidos, cerebro cortical y subcortical.	249
24 Unidades funcionales de Luria.....	250
25 Funciones psicomotrices distribuidas a través de las unidades lurianas	251
26 Praxia motora global a la luz del VTA.....	260
27 Praxia motora fina a la luz del VTA	263
28 Áreas de Mediación Tónico Afectiva	272
29 Modalidades sensoriales e implicaciones didácticas.....	275

30 “Organización”: Funciones psicomotoras y propuestas didácticas.....	290
31 Modalidades del Área de Mediación Tónico Afectiva Comunicación	296
32 Modalidades del Área de Medicación Tónico Afectiva Acción	301

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación

**APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA CORPOREIDAD
DESDE EL VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO DOCENTE-NIÑO
EN LA ETAPA MATERNAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UN ETNOMODELO PEDAGÓGICO**

Autora: Marelvy Camacaro Martínez
Tutora: Echenique Ada Tibisay
Fecha: 12/12/2016

RESUMEN

Desde el momento de su concepción el ser hace presencia en el mundo con su cuerpo deviniendo en corporeidad al vincularse con los otros. Esta dinámica se instaura primariamente entre la madre y el niño mediante un vínculo condicionado por el tono neuromuscular y la afectividad. Por ende, dicha interacción, se ha denominado vínculo tónico afectivo (VTA), lazo que inicia en el útero, continúa en el hogar y prosigue en la mediación corporal del docente de Educación Inicial, especialmente en la etapa educativa maternal. Este ideal, se inserta en una realidad problematizada por el legado de la dicotomía cuerpo-mente sumada a vacíos epistémicos y curriculares en la atención de esta franja etaria. En consecuencia, la atención pedagógica desde y para la dimensión corporal resulta asistemática, limitada o inexistente en detrimento de la calidad educativa integral además nula en lo que respecta al periodo prenatal. Por ende, el presente estudio se realizó con el propósito de: Generar un cuerpo teórico metodológico sustentado en la corporeidad y enfocado en el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal. En esta línea, se emprendió una investigación etnográfica en un centro de Educación inicial con niños, docentes y el especialista de Educación Física, empleándose la observación participante y la entrevista en profundidad. El análisis se realizó con el Método Comparativo Continuo, deviniendo en un etnomodelo pedagógico para el abordaje de la corporeidad desde el vínculo tónico afectivo en la etapa maternal, el cual aporta contenidos, áreas y estrategias para la vinculación tónica afectiva o mediación corporal desde la gestación hasta el tercer año de vida.

Descriptores: Corporeidad. Vínculo tónico afectivo. Educación Inicial. Edad maternal. Mediación corporal.

INTRODUCCIÓN

Desde el momento de su concepción el ser al corporificarse es y hace presencia en el mundo, siendo una evidencia antropológica, biológica y filosófica que se impone por su propio peso el hecho de que “sin el cuerpo que le da un rostro, el hombre no existiría” (Le Breton, 1998, p.7).

De modo que el cuerpo “se encuentra en el mismo centro neurálgico del pensamiento, de la acción y de los sentimientos de los seres humanos” (Duch y Melich, 2012, p18), por lo que más allá de su entramado físico (células, huesos, músculos, órganos) inscribe la subjetividad del individuo (Merleau Ponty, 1947/2004) así como su dimensión social (Bourdieu, 1998), constituyéndose en corporeidad.

Así, la corporeidad puede definirse como la presencia del ser en el mundo, centro de las relaciones con los otros y con la vida (Merleau Ponty, Ob cit) y en este sentido su condición más representativa es la vincularidad.

Durante la niñez, principalmente la edad maternal (gestación al tercer año de vida) la corporeidad es vivida en vínculo con preeminencia somato psíquica, y ello es la condición misma de la existencia del niño (Aucouturier, 2008), ya que por encima de todo, ontológica y éticamente somos seres vinculares (sociales) por la calidad de las relaciones que, en nuestro mundo establecemos con los otros (Duch y Melich, 2012) sobre la base de la afectividad considerando de acuerdo con (Heidegger, 2003) que el ser y el devenir guardan una tonalidad afectiva.

La vincularidad implica, entonces intercomunicación afectiva y en este sentido todo grupo humano conforma una constelación afectiva donde todos sus participantes como unidades relacionales están entretejidos unos con otros. En la familia y la institución educativa estos tejidos conforman redes que se mantienen como tales por la interacción y la contención o sostén corporal afectivo que producen (Fornasari y Peralta, 2006).

De manera que el ser es cuerpo o corporeidad en vínculo desde su gestación. Primero, unido de forma total y tangible al cuerpo de la madre por el cordón umbilical y habitando en su interior, posteriormente durante la vida extrauterina prosigue este vínculo vital del cual depende la nutrición física y afectiva mediada

inexorablemente por el cuerpo del adulto materno. Y así continúa luego, en una interacción cuerpo a cuerpo, conquistado su motricidad y jugando, lo que permite y condiciona el advenimiento del lenguaje verbal y el pensamiento simbólico. Entonces, los tres primeros años de vida incluyendo el período prenatal, constituyen el debut de la corporeidad vivida en vínculo con el adulto, un lazo que desde este estudio se caracteriza por ser tónico (fundado en la dinámica neuromuscular emocional) y afectivo (sentimientos y pensamientos).

Habida cuenta de ello, el interés del presente estudio versa en la corporeidad desde el vínculo tónico afectivo (VTA) generado entre el niño de edad maternal y el educador, puesto que la experiencia de vincularidad tónica afectiva iniciada en el útero, y prolongada en el hogar prosigue en la mediación corporal del docente de la etapa educativa maternal.

Lo expuesto se inserta en una problemática macro de antigua data considerando la visión histórico ideológica que se ha planteado alrededor del cuerpo humano, interpretándolo como distinto, inferior y subordinado a la psiquis o a la razón derivando en un cuerpo silenciado (Foucault, 2002) e incomprendido en la escuela (Scharagrodsky y Southwell, 2004).

En esta línea, se encara una problemática específica en los escenarios escolares venezolanos dedicados a la etapa maternal, la cual exhibe las siguientes condiciones: cuerpos infantiles desatendidos o atendidos de forma asistemática; brechas e incongruencias entre señalamientos curriculares, contenidos y prácticas pedagógicas; vacíos epistémicos y metodológicos; invisibilidad del período uterino; escaso apoyo por parte de la Educación Física, especialidad cuya tradición se ha orientado al tratamiento de los 6 años en adelante. En consecuencia, la atención pedagógica desde y para la dimensión corporal resulta asistemática, limitada o inexistente en detrimento de la calidad educativa integral que necesitan los niños de esta delicada franja etaria la cual requiere imperiosamente del abordaje pedagógico a través del cuerpo, el movimiento y el juego y sus implicaciones con la totalidad del ser, en una palabra, de su: corporeidad.

En atención a lo expuesto, este estudio vislumbró como propósito: Generar un cuerpo teórico metodológico sustentado en la corporeidad y enfocado en el VTA

para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal a partir de una aproximación etnográfica.

Es así que el contenido de las páginas siguientes describe esta experiencia investigativa observando 5 capítulos. El primero titulado “La corporeidad y el VTA en la edad maternal: sentidos y problemática”, dedicado a contextualizar o familiarizar al lector con la temática y la problemática en la cual se inserta y por ende el propósito y justificación de su estudio. Prosigue el capítulo II con los fundamentos teóricos que guiaron la investigación y que dan cuenta del “Cuerpo como núcleo o corazón de la existencia humana”. Continúa el tercer capítulo, con la exposición de la metodología seleccionada, denominado Etnografía con niños, del cual emergió el capítulo IV descriptor del análisis y la construcción de categorías, titulado “Encuentro con corporeidades y voces”... y finalmente el capítulo V contentivo de los hallazgos y la sistematización etnográfica, titulado: Un etnomodelo para el abordaje de la corporeidad desde el vínculo tónico afectivo en la etapa maternal.

CAPÍTULO I

CORPOREIDAD Y VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO EN LA EDAD MATERNAL: SENTIDOS Y PROBLEMÁTICA

El alma, la psique humana vive en unión indisoluble con el cuerpo

Jung, C

En las últimas décadas relevantes declaraciones mundiales han reconocido la edad maternal como una de las etapas más vulnerables y cruciales del ciclo vital, cimiento para el desarrollo social y el progreso futuro. Es así que, la Convención de las Naciones Unidas de 1989 sobre los Derechos del Niño, la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia y la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), junto con su seguimiento el Foro de Educación para Todos (1993), proclamaron la visión del niño y la niña como sujetos de derechos y el inicio de la educación desde el nacimiento incluso antes con la vida misma, y no al comienzo de la escolarización primaria, como anteriormente se consideraba.

En este marco, educar en la etapa maternal (gestación hacia el tercer año de vida) devela un escenario con álgidos compromisos éticos, demandas y retos pedagógicos, al tratarse de un período etario génesis del desarrollo biopsicosocial, cuyo apogeo madurativo per se, va de la mano con la vulnerabilidad característica de la especie humana, la cual a diferencia del resto de los mamíferos necesita imperiosa y prolongadamente del vínculo con el adulto para poder vivir (Español, 2010).

En atención al planteamiento precedente, interesa focalizar el vínculo suscitado en este lapso etario, entendiéndolo como el lazo o conexión primaria que se instaura entre el adulto y el niño, entendiendo que en este lapso etario la corporeidad, más familiarmente conocida como la triada cuerpo-movimiento-juego constituye su más representativa expresión vital. Al respecto Aucouturier (2008) expresa que se trata de una etapa con preeminencia somato psíquica, donde el cuerpo o soma condiciona la existencia infantil.

Es esta línea, se asume que el vínculo primario, el cual fundamentalmente se establece con la madre (en adelante adulto materno para no limitarlo a la madre biológica) y posteriormente con otras figuras significativas¹, como el caso del educador de la etapa educativa maternal, depende y se expresa fundamentalmente en la vivencia corporal infantil, suscitada en la díada fundante, concepto que desde la psicología alude al entorno o sistema de sollicitación recíproca formado entre la madre o cuidador y el niño en sus inicios de vida. (Camacaro, 2012)

Se trata de una dinámica o entorno social fundante en la que el niño materno comunica primordialmente con su cuerpo lo que siente y necesita, siendo un ambiente o sistema de sollicitación recíproca que motiva al niño en su desarrollo como ser uterino y extrauterino (aludiendo al momento postnatal hasta el tercer año de vida como prolongación del primero) a tomar iniciativas sensoriomotrices para interactuar, experimentar, aprender. Por su parte, el adulto responde brindando no solamente las atenciones a nivel de necesidades básicas de crianza como alimentación y abrigo, sino también las de afecto, todo lo cual se realiza y se vivencia a través del cuerpo, del contacto y comunicación corporal. En este sentido Merleau Ponty (1945/2004) y Winnicott (1947/1993) determinaron que el adulto materno es el primer entorno o mundo del infante. De modo que la vincularidad se traduce “en un vivir centrado en la biología del amor como el dominio de las acciones que constituyen al otro como legítimo otro en coexistencia” (Maturana y Verden, 2003, p.34).

El término biología del amor, a la luz de este estudio describe las reacciones tónicas con las cuales el ser uterino, más tarde bebé, se comunica de manera exclusiva para luego ir sumando progresivamente el lenguaje verbal gracias al desarrollo, la maduración y el crecimiento. Las reacciones tónicas son expresiones neuromusculares que traducen las emociones y sentimientos del ser, traducéndose en la postura, la gestualidad y la actitud. De modo que, si el estado emocional afectivo es de satisfacción o bienestar, el tono de la musculatura se traducirá en expansión, distensión, relajación; al contrario si hay insatisfacción o malestar implicará contracción y tensión (Ajuriaguerra, 1996; Wallón, 1965).

¹Referido a todo adulto que cumpla funciones de crianza o maternaje: atención, cuidados, afectos, protección, comunicación, educación o enculturización.

Esta orientación de pensamiento se remonta a Wallón y a Reich (1945), quienes a la vanguardia de su época trataron de entender integralmente al ser humano como un ser fisiológico y a la vez social. En esta línea consideraron el tono muscular como el cimiento tangible de toda relación e intersubjetividad como asimilación de la experiencia vivida del cuerpo en relación con el cuerpo del otro, concluyendo que la emoción y todo el psiquismo se asocian indisolublemente a los procesos tónico posturales y neurovegetativos, lo que es corroborado hoy en día por las neurociencias, los estudios sobre el cerebro límbico y las ciencias sociales desde la perspectiva del humano como ser natural y a la vez cultural. Al respecto, de acuerdo con Lindon (2012) ha emergido en las últimas décadas un devenir del saber con énfasis en la integración del cuerpo y las emociones como dimensiones constitutivas del sujeto, surgiendo la corporeidad como una categoría de comprensión con creciente suma de partidarios científicos y equipos interdisciplinarios.

Sobre la base de estos planteamientos, que avalan la preeminencia de la dimensión corporal y los vincularidad en la edad maternal, la presente investigación se asienta en el paradigma de la corporeidad humana propuesto por la fenomenología adjunto a la concepción sobre vínculo enunciada desde la psicología, el cual se asume en este estudio como vínculo tónico afectivo² (VTA), en función de sus dos elementos básicos constitutivos: (a) un componente motriz: el tono neuromuscular, del cual emergen la postura, la gestualidad y el movimiento –lenguaje pre verbal-; y (b) el componente subjetivo o psíquico: la afectividad y sus pensamientos asociados -subjetividad-.

En esta línea el VTA se inscribe dentro de la corporeidad entendida como la presencia, participación y significación humana en el mundo (Sergio, 1996). Mundo que en este período etario está representado en el cuerpo y en el hacer

²Este concepto derivó de la tesis de maestría realizada por la autora, titulada “Estrategias Potenciadoras del Vínculo Tónico Afectivo mediadas por el docente de Educación física infantil en díadas adulto lactante”, (Camacaro, 2011), investigación etnográfica consistente en el desarrollo y observación de la dinámica psicomotriz educativa generada entre madres y bebé en contextos educativos no convencionales.

corporal del adulto (Mansilla, 2013; Merleau Ponty,1945/2009; Winnicot, 1947/1993) puesto, que el niño en edad maternal al debutar en su escenario vital lo hace de la mano de ese otro, o vale decir de toda su corporeidad desde la simbiosis materno fetal, pasando por el intercambio corporal o diálogo tónico durante el acto de amamantar, sostener, acunar, jugar; y más tarde en los desplazamientos, carreras, saltos, juegos y demás iniciativas que el niño realizará con su cuerpo, animado por el deseo de interactuar, mostrarse o expresarse para con sus figuras afectivas vinculares, incluyendo al docente de etapa educativa maternal.

De modo que, la vincularidad o el VTA iniciado en el útero y en el hogar, prosigue en la escuela en la mediación corporal que realiza el docente de etapa maternal. Al respecto, Soto y Violante (2009) observan que la atención educativa particular de esta etapa consiste en una crianza pedagógica donde es relevante el contacto, la contención corporal afectuosa y lúdica aunada a la capacidad del educador para generar agentividad corporal o apropiación del cuerpo como unidad básica que le permitirá al niño desplegar su subjetivación. Por su parte, Fornasari y Peralta (2006) consideran que la vincularidad es la base y la ruta de todo aprendizaje y línea pedagógica, especialmente en los primeros años de vida, acotando además que la educadora debe asumirla privilegiando las actividades lúdicas que comprometen el cuerpo y la sensorialidad.

Ahora, transfiriendo este orden de ideas al contexto educativo venezolano, es propicio denotar que en nuestro país la atención educativa para los tres primeros es amparada por el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el cual declara el maternal como el primer nivel educativo obligatorio, cuya finalidad es iniciar la atención y formación integral de los niños y las niñas, mediante el desarrollo de sus potencialidades como sujetos de derecho y de cuidado (no objetos).

Con este propósito el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deporte –MED-,2005) enfatiza en sus bases la importancia de los vínculos o lazos afectivos. Aunado a ello, reconoce la importancia del cuerpo, el tono y las emociones como espacio consciente e inconsciente donde se dan vivencias y experiencias de comunicación permanentes.

Lo anteriormente señalado es preceptuado en el mencionado documento como un ideal, el cual no obstante contrasta con la realidad nacional de una Educación Inicial incipiente, consternada por una problemática con diversas aristas, entre las que interesa destacar a continuación las que atañen directamente al cuerpo, observadas por la autora desde su ejercicio como docente investigadora en etapa educativa maternal y como formadora de docentes en el Instituto Pedagógico de Caracas, en las especialidades Educación Física y Educación Inicial.

Cuerpo: estado del arte

Históricamente, dentro del pensamiento occidental el cuerpo se ha concebido como la contraparte o literalmente la sombra de la mente o de la psiquis, asiento de instintos o de concupiscencia, inferior y separado de la razón, subordinado a esta (dualismo cartesiano).

En consecuencia, se ha abordado el cuerpo infantil desde el disciplinamiento y adiestramiento (Foucault, 2002) como objeto instrumento no sujeto y por tanto ajeno a las dimensiones intangibles del ser, luego, confinado a largas horas sentado en un pupitre, con una o dos horas semanales de Educación Física, como espacio exclusivo de atención, como si el resto de las áreas de aprendizaje prescindieran del cuerpo o no dependieran de la corporeidad para alcanzar sus propósitos tanto en las funciones básicas (desplazarse, accionar, percibir, interactuar, respirar), como en las llamadas abstractas o “superiores” (atención, memoria, análisis, cálculo, imaginación)³.

Es así que partir de esta problemática macro, se entiende que en el contexto socio venezolano prevalezca un imaginario sobre el cuerpo y el movimiento, escindido entre lo corporal y lo racional, anquilosado en una visión instrumental o mecánica. De acuerdo con Pateti (2008) se trata de un legado cartesiano, además deportivizado

3 La comprensión lectora, el cálculo matemático o la geografía dependen de la ubicación temporoespacial derivada de la acción motriz, del tono y el ritmo corporal. La inteligencia en general de la integración sensorio motora y el tono de base del cual depende la capacidad atención.

presente en las instituciones escolares en general y en las casas de formación de educadores (incluyendo la formación de Educación Física).

Ahora, resulta probable creer o pensar que esta problemática aminora en los predios educativos iniciales, asumiendo los ideales pregonados en el ámbito de educación infantil donde afortunadamente figuran conceptos como desarrollo integral, juego, psicomotricidad y expresión corporal. No obstante, la observación empírica simple permite denotar en los centros de Educación Inicial prácticas corporales asistemáticas, desactualizadas, inadecuadas a la etapa cronológica o incluso inexistente en algunos espacios. Esta situación ha sido corroborada por estudios como los de Pateti (2008) y González (2007) así como observaciones sistemáticas realizadas por la autora a los centros de Educación Inicial adscritos a la zona educativa de Miranda en el año 2008 bajo la figura de Coordinadora de Educación Física en el Subsistema de Educación Inicial.

Por otra parte, a nivel de formación docente y tomando como referencia la especialidades Educación Inicial y Educación Física en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL -casa de estudio y desempeño laboral de la autora- el abordaje de la dimensión corporal, de por sí subyugado, anulado por el ya mencionado legado cartesiano, no satisface las necesidades en el tratamiento pedagógico de la corporeidad infantil, menos en el área maternal, con el añadido de desatenderse el período prenatal y específicamente para el caso de la especialidad Educación Física, la revisión curricular realizada por la autora junto con los aportes de González (2007) permiten afirmar que históricamente en Venezuela, el área se ha dedicado a las edades superiores a los 6 años, desatendiendo la docencia y la investigación en lo concerniente al desarrollo del acervo motor en los inicios de la escolaridad. A lo anterior se suma el fenómeno descrito por Pateti (2008) como “fagocitosis deportiva”.

Adicionalmente, conviene denotar que en Venezuela la formación docente en torno al cuerpo infantil, tanto general como en Educación Física, en opinión de la experiencia académica y profesional de la autora, ha tributado mayormente de saberes y tendencias asociadas al desarrollo motor, el acondicionamiento físico, el

deporte y la psicomotricidad de corte normativo⁴. Muy poco se ha enriquecido de corrientes o enfoques sustentados en el abordaje afectivo vincular de la dimensión corporal, la empatía y expresividad tónica, representado por la psicomotricidad de corte dinámico⁵ (cuyos más conocidos exponentes son Lapierre y Acucouturrier), las escuelas psicocorporales, psicosomáticas y piklerianas. En cuanto a la expresión corporal, su incorporación ha sido mustia, confundida o mezclada con el teatro y la danza. Finalmente, respecto a la corporeidad como paradigma acuñado por la escuela fenomenológica, se considera para el momento presente (2018) que su presencia es reducida e incipiente. Figurando como estudio representativo la tesis de Pateti (2006).

Lo anterior conviene insertarlo en el panorama latinoamericano, observando que los diseños curriculares y movimientos educativos infantiles de otros países llevan cierto trayecto andado incorporado la corporalidad y el movimiento - incluso el concepto corporeidad- en los currículos educativos (Duarte y Rodríguez, 2017). En este sentido Venezuela no ha sido la excepción, sin embargo, hay brechas entre los preceptos curriculares y la realidad según se expondrá en el siguiente apartado.

El cuerpo en la Educación Inicial venezolana: etapa maternal

Según se expuso anteriormente, en Venezuela, el Currículo de Educación Inicial (MED, 2005), reconoce la importancia del cuerpo, el tono y las emociones como espacio consciente e inconsciente donde se marcan las primeras estructuraciones de la afectividad con la presencia significativa del educador puesto que “la relación cuerpo aprendizaje se da a través de la mediación corporal que desarrolla el docente, en el momento que reconoce su cuerpo y el del niño como espacio afectivo de aprendizaje” (p.48).

4 Con excepción de algunos contados espacios privados o extraordinarios que observan la línea psicomotriz de Aucouturrier.

5 Línea de psicomotricidad orientada al perfeccionamiento de gestos mediante ejercicios y actividades que eduquen el tono, el equilibrio, la lateralidad, el esquema corporal, noción espacio tiempo, coordinación y respiración, facilitando la incorporación al medio y la relación con las personas. Parte de un diagnóstico psicomotor previo y la actitud del educador es directiva (Vizcarro y Camp, 2001).

En esta línea el prenombrado documento observa la importancia de la función tónica y el consecuente vínculo como procesos claves en el desarrollo del niño o la niña según se aprecia en la siguiente cita: “una de las primeras relaciones entre cuerpo y aprendizaje lo constituye el encuentro tónico-emocional entre el/la bebé y su mamá” (p.48). Además, añade que cuando el niño o niña ingresa a la institución educativa, esta relación cuerpo aprendizaje iniciada en la familia debe continuar en la mediación corporal que establezca el docente.

Es así que el Currículo de Educación Inicial, coincide en sus planteamientos con el concepto de VTA generado desde este estudio. De hecho, propone al educador el ejercicio de la mediación corporal definida como actitudes, técnicas y estrategias corporales al servicio del niño o niña “a través del tono emocional adecuado en gestos, posturas, movimientos, toque, miradas, suspensión, la manera de cargar, el uso de la voz, el desplazamiento y la rítmica” (p.48). Sin embargo, no define o explica cuáles son esas actitudes, técnicas, estrategias, o no clarifica lo que es un “tono emocional adecuado” y/o “encuentro tónico emocional”, quedando delimitado a su mención en las bases o principios del texto sin exposiciones que clarifiquen y sistematicen su abordaje. Además, cabe señalar que el mencionado diseño curricular consta de fascículos con lineamientos específicos para la atención de procesos matemáticos, lenguaje oral y escrito, educación musical, sexualidad, expresión musical, hábitos alimentarios y “estilos de vida saludables” -sin alusión a la práctica corporal o motriz-, y ninguno para la corporalidad o la motricidad. Lo cual es en extremo contradictorio. De hecho, en conversaciones informales sostenidas con representantes del Ministerio para el Poder Popular para la Educación (MPPE), la autora ha observado el uso reiterado de la expresión “el cuerpo o lo psicomotor está implícito en el currículo y en los aprendizajes”. Al respecto, se infiere y se concluye que el tratamiento del tópico como “implícito” en consecuencia lo ha invisibilizado, diluido y relegado.

A lo anterior se suma la ya mencionada atención asistemática -incluso inexistente- del cuerpo del niño en edad maternal evidenciada en la cotidianidad escolar, donde mucho menos se aprecia lo concerniente al tono emocional, los vínculos o la mediación corporal. Aunado a ello, la realidad exhibe docentes con

cuerpos o corporeidades “poco activas” en interacción con niños plétóricos de movimiento, expresividad y lúdica corporal.

En conclusión, existen incongruencias y vacíos a nivel curricular, en la formación docente y en la práctica pedagógica en torno al cuerpo infantil maternal, lo que deriva en consecuencia vulnerabilidades en las competencias necesarias para el ejercicio de lo que el Diseño Curricular (MED, 2005) ha denominado mediación corporal, encuentro tónico emocional o educación de la “Psicomotricidad entendida en sentido amplio y no como simple ejercitación” (p.49).

Lo anterior se agrava con el legado de una visión asistencial en la atención educativa de los primeros años de vida, con escasa comprensión de la crianza como acto pedagógico aunada a una visión exigua de los contenidos correspondientes al nivel. (Echenique y Fermín, 2011; Soto y Violante, 2009).

Resta mencionar la presencia de una visión fragmentada, caduca incluso inexistente sobre el período uterino (Fermín, González y Pazo, 2009). En esta arista, es preciso destacar la invisibilidad de la gestación como base del continuum del desarrollo infantil, por tanto vivencia inmanente de la edad maternal con sus propias memorias vinculares uterinas las cuales son corporales u orgánicas –vinculadas al inconsciente- de acuerdo con autores como Cabanyes (2014), Bydlowski y Graindorge, (2008) y Le Boulch (1996).

Los nudos expuestos dibujan entonces un panorama educativo donde emerge la figura del cuerpo infantil incomprendida y desatendida, por ende, el VTA. En consecuencia, se perfiló la presente investigación con el propósito de:

Generar un cuerpo teórico metodológico sustentado en la corporeidad y enfocado en el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal.

Tras el mencionado propósito se determinó encauzar el estudio por la vía cualitativa etnográfica. De modo que la autora se *incorporó* a un Centro de Educación Inicial en calidad de docente especialista de Educación Física con un grupo de etapa educativa maternal, conformado por 22 niños junto a sus docentes,

para poder vivir, sentir y comprender en cuerpo propio la corporeidad de los protagonistas mencionados desde el VTA.

Sobre el diseño de investigación, interesa denotar que fue seleccionado en atención a su coherencia e idoneidad para la investigación con niños, así como el propósito del estudio, dado que etnografía implica insertarse en los entornos grupales para mimetizarse en el “entre nosotros” y así poder compartir la realidad desde las perspectivas de los otros. Esta condición de alteridad característica del método etnográfico coincide con la visión de este estudio sobre corporeidad como experiencia del cuerpo en el mundo con otros, así como la concepción del niño como sujeto de derecho.

Justificación

Protegedme de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe y de la grandeza que no se inclina ante los niños

Khalil Gibran

A partir de precisar las exposiciones precedentes, así como sus implicaciones problemáticas se establecen a continuación las premisas que cimientan la justificación de esta investigación.

Recapitulando, entonces los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, constituyen una etapa del desarrollo humano, privilegiada y especial. Entre las condiciones que determinan el mencionado perfil, interesa enfocar la corporeidad a razón de tratarse de un lapso etario con preeminencia de la dimensión corporal cuyo matiz extraordinario radica en la dinámica de vincularidad tónico afectiva instaurada entre el niño y el adulto.

Como devenir de esta vincularidad primaria el niño construirá modelos internos (afectivos, cognitivos y conductuales) que determinaran sus competencias para relacionarse o vincularse consigo mismo, con los otros y con la vida. Luego, el VTA se inicia en el útero, prosigue en el hogar, y continúa en la escuela, en la mediación corporal que realiza el docente de etapa maternal.

De manera que la atención de los vínculos privilegiando el cuerpo constituyen la ruta fundamental de la tarea docente en la atención de la etapa maternal (Fornasari y Peralta, 2006), por lo tanto esta investigación enfocada en la corporeidad y el VTA docente niño maternal, resultó esencialmente pertinente en

su preconfiguración, luego sustanciosa y novedoso en su despliegue y desenlace con relevantes contribuciones a nivel de integraciones teóricas, sistematización de hallazgos y aportes tanto teóricos como prácticos los cuales enriquecen a la educación maternal, y en extensión por transferibilidad a la educación infantil en general y a la Educación Física para niños.

Adicionalmente, esta investigación constituye un aporte cónsono con la dinámica del saber propia de la contemporaneidad orientada a superar la perspectiva dualista cartesiana además de avalar los enfoques integradores y las realidades complejas. Desde esta perspectiva la contribución de este trabajo es relevante porque sus hallazgos integran saberes desde la neurología, la psicología, sociología, antropología, filosofía y pedagogía para la comprensión del niño maternal lo que entrañó de manera emergente en el estudio la aproximación desde un enfoque de complejidad para comprender o explicar la corporeidad (igualmente compleja) con los niños participantes del estudio etnográfico implicando un elevado compromiso ético por lo delicado y vulnerable del lapso etario.

A lo anterior se suma el hecho de que los primeros años de vida y más aún la vida uterina ameritan del abandono de posturas adultocéntricas, según ilustra poéticamente el epígrafe de esta sección. En esta línea y a propósito de destacar el valor del estudio desde el punto de vista metodológico investigativo, la aproximación a la infancia desde la etnografía con el respectivo etnomodelo emergente, constituye un referente idóneo y veraz como antecedente e incentivo para investigaciones con niños, dado la capacidad de su diseño de brindarles participación y voz, comprendiendo de acuerdo con Grebe (1990) que se trata de personas que dan forma y cuerpo a la realidad, expresándose en lo que el citado autor denomina testimonio kinésico lo que permite, además, una elaboración reelaboración teoría-realidad⁶ que la educación exige y requiere.

6 El concepto mismo de realidad está hoy en crisis, ya que la física cuántica desagregó la sustancia, y la partícula, de ladrillo elemental pasó a ser una noción fronteriza concebible (onda, corpúsculo, cuark)

A lo anterior debe adicionarse el mérito de generar saberes contextualizados con niños y realidades propias lo que fortalece el acervo investigativo nacional superando la dependencia de estudios realizados en otras zonas del mundo.

Por otra parte, y con relación a la Educación Física, en Venezuela la tendencia investigativa del área evidencia la inclinación hacia miradas parceladas del ser focalizando individualmente los aspectos biomecánicos, recreativos o cognitivos del movimiento quedando, en consecuencia la integralidad y/o el aspecto afectivo relacional escaso de asideros investigativos. De modo que este trabajo contribuye como aporte innovador e incentivo para repensar las miradas pedagógicas desde esta importante disciplina acuñando además la importancia y necesidad de enriquecerla mediante investigaciones etnográficas.

CAPÍTULO II

CUERPO CORAZÓN DE LA EXISTENCIA HUMANA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se exponen los asideros teóricos que guiaron el estudio, denotándose entre otros, contenidos como el significado de los términos corporeidad y cuerpo, vínculo y la denominación “tónico afectivo” y la caracterización del niño en etapa maternal desde una visión corporal, todo en ello enmarcado en el contexto pedagógico.

Corporeidad, VTA y Etapa Maternal

El cuerpo humano está en el mundo como el corazón en el organismo
Merleau Ponty

En las últimas décadas, dentro de las ciencias sociales el cuerpo y la corporeidad como tópicos de investigación se han fortalecido destacándose como objeto de estudio, especialmente en el marco de la Fenomenología. En esta línea, según Lindón (2012) se ha multiplicado el interés por descifrarlos conjuntamente con las emociones. Esta tendencia al extenderse al ámbito pedagógico, ha ganado auge dentro de las corrientes innovadoras de la Educación Física así como en los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Infantil y Educación Primaria (Grasso, 2008)

Ambos, cuerpo y corporeidad, se configuran mutuamente, hasta que el primero fallece. Conviene precisar entonces, ambos términos. El termino cuerpo designa toda materia física visible que ocupa un espacio y posee consistencia. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) se conceptualiza como “lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por cualidades que le son propias”. Ahora, respecto al *cuerpo humano*, básicamente puede entenderse como un entramado de huesos, músculos, vísceras, órganos. Todo ello envuelto por la piel. Desde esta perspectiva se trata de un cuerpo-objeto que se

manifiesta como la materialidad física-biológica del ser humano, señalada bajo diversos nombres: soma, basar, corpus, body, körper, palabras que suelen referirse a la presencia visible y tangible del ser, algo que se mantiene pese a cambios fisicoquímicos y que termina por desintegrarse en el momento de la muerte. A esta visión del cuerpo-objeto interesa sumar la del cuerpo-sujeto, entendido como dimensión de la existencia humana. En esta visión, el cuerpo es “un sistema sinérgico cuyas funciones todas se recogen y se vinculan en el movimiento general, de ser- del- mundo, en cuanto que es la figura estable de la existencia”. (Merleau Ponty, 1947/2004, p. 249) el punto central para la producción de sentidos y significaciones diversas, eclosión denominada corporeidad (Rico, 2007).

Como se mencionó inicialmente, el término corporeidad emerge en el ámbito de la Fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938). Dentro de esta línea, Merleau-Ponty, es uno de los primeros fundantes del concepto, refiriéndolo como la experiencia corporal o del cuerpo la cual involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

De modo que, el mencionado autor entiende al ser humano como cuerpo-mundo vivido con sensibilidad. Luego, la corporeidad es fruto de la experiencia propia que se va conformando a través de la apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros.

Entonces la corporeidad es la experiencia de ser cuerpo (Merleau Ponty, 1945/2004). En este sentido, el cuerpo no es solo una presencia tangible, es estar presente activamente en la realidad participando, y en ese carácter de actualidad el ser se funda como expresión, significándose. Por tanto, en concordancia con Sergio (1996) la corporeidad es “la condición de presencia, participación y significación del hombre en el Mundo” o en palabras de Zubiri (1989) “la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer” por tanto, el ser humano es y se vive a través de su corporeidad.

De manera que nacemos con un cuerpo que se adapta desde antes del nacimiento, a través de la acción y la percepción sensorial, transformándose y conformándose como corporeidad. Es así que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos

hacemos al interpretar el mundo. Este proceso acaba con la muerte, entonces dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo (Paredes, 2003).

Luego, el cuerpo es la realidad más cercana de la existencia, presencia y a la vez evidencia de vida, desde la gestación hasta el deceso, continuamente inmerso en un proceso de cambios que configura la corporeidad de cada ser humano, dada por el bucle percepción-acción-comunicación.

De modo el “cuerpo vivido” o “corporeidad” es un hecho fenomenológico constante dado que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo y de esa forma nos relacionamos con los otros. (Van Manen, 2003)

Es así que, cuerpo y corporeidad no solo representan la condición esencial y primigenia de la experiencia vital, sino de toda mediación social, comunicativa y cultural. (Sola, 2013). En este aspecto, se entiende que el hombre y la mujer se humanizan gracias a la interacción mutua entre congéneres, vínculos o socialización.

El planteamiento expuesto además de observar una perspectiva filosófica (ser-existencia) involucra una visión antropológica. Desde ésta última se tiene en cuenta cómo la conquista corporal de la bipedestación y la consecuente libertad para el ejercicio manual funcional dieron paso a la capacidad creadora, la simbolización, el lenguaje y por ende, la contemplación del logos, la filosofía y las artes, proceso generado junto a otros y para otros. Condiciones sociales que ontogenética y filogenéticamente permitieron el desarrollo del cerebro superior, el lenguaje y la cultura, distintivos de la especie humana (Damasio, 2010; Da Fonseca, 2004; Lain, 1989)

Significados atribuidos al cuerpo y al cuerpo infantil

A continuación se describe la evolución histórica en las formas de concebir el cuerpo y su adjunto el movimiento, destacando especialmente su imbricación con la infancia con atención al ámbito escolar, para arribar luego a los constructos corporeidad y motricidad.

Del cuerpo a la corporeidad. Históricamente, en la cultura occidental la representación del cuerpo, estuvo subordinada al legado platónico cuya visión lo equiparó a una “prisión del alma”, siendo mayor su declive con el punto de vista religioso judeocristiano, el cual lo significó como asiento de la concupiscencia y

los bajos instintos (Porter, 1996). Posteriormente, en la modernidad pasó a suscribirse dentro del cartesianismo, polarizándose en la dicotomía mente-cuerpo, “la cosa pensante” -res cogitans- del cuerpo no pensante, eso que tiene extensión y partes mecánicas” -res extensa-. En esta separación, Descartes atribuiría al alma, el pensamiento, la razón, la voluntad, la palabra y para el cuerpo, los afectos y las emociones. (Llorente, 2016; Damasio, 2006)

Es así que el cuerpo ha sido significado bajo una mirada displicente incluso peyorativa, lo que terminó subsumiéndolo a lo orgánico funcional, un cuerpo maquina u objeto cuyo movimiento permite al individuo un cambio de posición o de lugar en el espacio como producto observable y medible.

Ahora bien, llama la atención que al revisar históricamente la concepción sobre cuerpo se advierte que, en paralelo, la concepción sobre infancia recibió un tratamiento similar. Al respecto, el examen de la siguiente frase de la edad media: “Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones” (Enesco, 2000, p. 1) permite concluir que entre esas imperfecciones figura protagónicamente la triada cuerpo-movimiento-juego característica de la infancia. De hecho, Escobar, González y Manco (2016) señalan que acorde con la concepción implícita en la mencionada frase, se desplegaron prácticas de crianza donde el mediador fue la vigilancia y el castigo en lugar de ser el juego, la lúdica, el arte según la visión de grandes pedagogos como Montessori y Comenio.

De modo que, estas concepciones sobre cuerpo e infancia, trasladadas a la institución escolar, derivaron en un tratamiento injusto y displicente del soma infantil, el cual fue intervenido de dos maneras: (a) sometido y silenciado, a través de las restricciones, imposiciones y estereotipos dados a su movimiento; (b) y/o subvalorado como objeto o medio para los aprendizajes quedando a la sombra de la educación de las facultades mentales (Barbero 2005).

En relación al primer modo, desde sus inicios la institución escolar se configuró para someter y vigilar el cuerpo infantil, expresándose en un dispositivo disciplinario, una tecnología de poder sobre el cuerpo de acuerdo con Foucault (2002) contribuyendo al surgimiento del cuerpo dócil, cuerpo a “educar” o adiestrar con movimientos estereotipados, controlados, medidos. Un cuerpo que aparecería en la escuela mudo y silencioso en el aula (Lacueva, 2006). De hecho, en el siglo

XVII surge el concepto de salón de clases, con una cuadrícula o celda para cada cuerpo y el escritorio en un tramo más elevado para que el adulto vigilara. (Scharagrodsky y Southwell, 2004). Así, Narodowski (1994), refiriéndose al cuerpo infantil, afirma que éste ha sido blanco de métodos para su disciplinamiento y silencio en un salón, en un pupitre, en una rutina centrada en el aprendizaje mental con poco movimiento, adiestrado, estereotipado, incluso mortificado en la Educación Física y el deporte escolar (Toconas, 2007; Barbero, 2005), espacios que toman todo lo que es incomprendido, silenciado o prohibido en el aula ósea “el cuerpo despedagogizado” al decir de Pateti (2008) o el “cuerpo silenciado” de Vaca (2007).

Sobre el segundo modo Scharagrodsky y Southwell (2004), esgrimen que el legado racionalista y enciclopedista esparcido por la educación escolar configuró la supremacía de saberes vinculados a la lectura, la escritura, la matemática, la historia u otras disciplinas en detrimento -en algunos casos en menosprecio-de lo corporal. Aunado a ello, la Educación Física y otros ámbitos escolares ligados al cuerpo como las danza, el teatro, la vida al aire libre, han sido consideradas de poco valor, de menor prestigio y estatus con relación a las otras asignaturas escolares en el dispositivo curricular, según se evidencia en las cargas horarias y en la valoración que adquieren en la evaluación.

No obstante, a partir del siglo XVIII, cobrarían fuerza otras miradas sobre la infancia no como algo imperfecto a corregir sino como una etapa humana de espíritu abierto para reconocerse a sí mismo a partir de su relación con el mundo por medio de los sentidos (Rousseau, 2002), lo cual es equivalente a corporeidad. De igual manera, en relación al pensar sobre el cuerpo, hacia finales del siglo XIX su concepción superaría la del objeto máquina o soporte de la razón, para significarse como dimensión existencial que configura al sujeto, perfilándose así la significación del cuerpo hacia corporeidad de la mano de notables pensadores como Husserl, Bordieu, Marcel, Merleau Ponty y Foucault.

Sobre la base de los planteamientos expuestos, interesa focalizar la temática del cuerpo, en el marco de la fenomenología desarrollada en Francia en el siglo XX, dentro de la confluencia entre la tradición fenomenológica y la filosofía de la existencia, matriz epistémica que asumió como centro de reflexión la existencia

corpórea y el sujeto encarnado, visión que corresponde, entre otros, a Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Maurice y Merleau-Ponty (Gallo, 2006)

Con referencia especial a Merleau Ponty (1945/2000), interesa exponer su pensamiento inspirado en Husserl, desde el cual plantea la percepción como punto axial de las referencias a la realidad en el exterior y en el interior del ser, involucrando así fenomenología y ontología a partir del cuerpo como condicionante, vehículo, lugar y medio de la percepción y relación con el mundo. En este sentido, la capacidad perceptiva ha de considerarse no en los términos tradicionales como aprehensión pasiva del objeto de forma lineal, sensación-registró-respuesta, supeditada a la cognición, sino en su carácter de doble dimensionalidad, integrándose junto con el sentir, actuando ambos en consonancia, reflejados en el movimiento. Esta perspectiva, cobra eco en los aportes de Maturana y Varela (1994), quienes explican que no vemos el espacio sino vivimos nuestro campo visual; no vemos los colores reales, sino nuestro espacio cromático, por tanto, el mundo tiene que ver con un hacer interaccional del sujeto con su entorno significado en mundo.

En concordancia, Perinat (2007) afirma que la percepción no es para contemplar el mundo sino para actuar en él. Luego, el ser humano se organiza internamente determinando su propio mundo perceptivo sui generis de carácter adaptativo retroalimentado con la motricidad, por tanto “la percepción y la acción se complementan recíprocamente, son dos polos de un bucle en continua realimentación” (p.27). Así, la percepción significa la primacía de la experiencia corporal, en la medida en que presenta una dimensión activa y constitutiva del mundo y del conocimiento, visión, por demás necesaria en la educación y más aún en la Educación Física de acuerdo con Moreno (2014).

De esta manera el ser dota de sentido la experiencia, en el momento en que él se prolonga a la realidad, realizando un quiasmo (del griego Khiasma: cruce) término que alude a la reciprocidad, reversibilidad, mutua referencia, recursividad; pues, lo que se percibe es también percibido. Tocar es ser tocado, ver es ser visto, oír es ser escuchado, así toda conciencia es siempre una experiencia, es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los otros (Merleau-Ponty 1945/2004). Gracias a este cruce, nos corporeizamos sintiéndonos a lo largo de la vida hasta que

en nuestro deceso dejamos de ser corporeidad para ser un cuerpo sin vida. En esta trama vital, todas las dimensiones de la existencia se inscriben en el plano corporal, de acuerdo con el siguiente cuadro elaborado por Romero (1999).

CUADRO 1

Caracterización del cuerpo según dimensiones de la existencia

Dimensiones	Fenómenos Característicos
1. Interpersonal	- el cuerpo tal como es percibido por el otro - el cuerpo y el deseo (deseado-deseante) -el tipo estético dominante y las normas de control del cuerpo (de las necesidades e impulsos)
2. De la Praxis	- el cuerpo como instrumento -el cuerpo como fuente de energía
3. Axiológica	- la auto-imagen corporal -el poder y la miseria del cuerpo según los valores culturales
4. Temporal	-el desenvolvimiento del cuerpo en el proceso de crecimiento, maduración y de envejecimiento -los ciclos y reguladores crónicos del cuerpo (los ritmos circadianos, los periodos hormonales, etc.)

Cuadro 1(cont.)

5. Motivacional	-las necesidades biológicas como factores motivantes
------------------------	--

	-la senso-percepción -el cuerpo como centro
6. Afectiva	-una interacción de lo psíquico y de lo físico-biológico en la emoción: los fenómenos psicósomáticos -el registro corporal de las actitudes vivenciales
7. Autoconciencia	-el cuerpo y la formación de la autoidentidad -la superación permanente del plano corporal por el movimiento de conciencia -el cuerpo como centro expresivo del Dasein -la facticidad de la existencia del cuerpo

Tomado de: Romero, E. (1999). *As Dimensoes da Vida Humana: Existencia e experiencia*. Novos Horizontes, p. 138-139.

De esta forma, la corporeidad es un punto de partida para comprender los distintos fenómenos presentes en la experiencia de los seres humanos, debido a que toda experiencia siempre es vivenciada en y a través del cuerpo como el medio de nuestro “ser-hacia-el-mundo”. Un medio de vitalidad y significación existencial, que se expresa y comunica en sociedad en forma de corporeidad, por demás mediadora entre la propia subjetividad y la de los otros. (Merleau Ponty, 1945/2004; Pedraza, 1999). En palabras de Duch y Melich (2012) la corporeidad humana necesita de la corporeidad de los otros porque es eminentemente dialogal y a partir de las relaciones entre nos, construye un mundo de significados que dan sentido a la vida (Zubiri, 1989).

Del movimiento a la motricidad humana. La opacidad del cuerpo en la historia occidental, igualmente repercutió en la visión de su adjunto, el movimiento humano, cuya concepción se limitó a un cambio de posición en el espacio como

respuesta del aparato motor a estímulos internos y externos (Meinel y Schnabel, 1988; Zhelyyaskov, 2001).

Posteriormente, dentro de los giros del pensamiento moderno, el movimiento fue trascendido a fenómenos más integrales, reconociéndose que el ser humano, al moverse, compromete todo su ser, dotando su experiencia de un carácter simbólico que surge de su corporeidad (Tirado y Petic, 2017). En esta línea, Motricidad/Corporeidad, son dimensiones inmanentes, caras de una misma moneda.

No obstante, la concepción mecánica o instrumental de la motricidad aún persiste en la Educación y concretamente en la Educación Física. Al respecto, Parlebas (2001) señala que el termino movimiento comúnmente empleado en la mencionada disciplina es inadecuado por cuanto denota una concepción antigua que responde a la idea de un cuerpo biomecánico definido por desplazamientos captados desde afuera obviando a la persona que se mueve. Al respecto, Murcia y Lopera (2016) plantean que esta perspectiva prevalece en las prácticas escolares a través de las formas dominantes, estereotipadas del deporte, e incluso las formas funcionales de la recreación o la danza.

Ahora, bien, desde perspectivas más integrales, importa lo humano del movimiento y el para qué, lo que ha devenido en el paradigma Motricidad Humana, el cual concibe la motricidad como el impulso y/o motivación ontológica y consecuente capacidad humana para accionar en el mundo con un sentido, con una intención (Tirado y Petit, 2017).

Este punto de vista, es abordada por Sergio (1996) quien refiere la motricidad como un proceso adaptativo, evolutivo, creativo cuyo accionar resultante traduce la voluntad del Hombre y la Mujer de realizarse como sujeto:

...el proceso adaptativo a un medio ambiente variable; el proceso evolutivo de un ser con predisposición a la interioridad, a la práctica dialogal y la cultura; el proceso creativo de un ser en que las praxias lúdicas, agonísticas, simbólicas y productivas traducen la voluntad y las condiciones del Hombre de realizarse como sujeto (P: 78)

En la línea de Sergio, Trigo y De la Piñera (2000) la definen como la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano. Al

respecto, acotan que la motricidad, se contextualiza únicamente en la persona y no en el animal que posee movimiento, pero, carece de conciencia del mismo, en tanto movimiento instintivo sin el componente cultural. Así, el ser humano, está dirigido al mundo, lo anticipa y/o se proyecta en él, superando la tendencia biológica natural en la energía ontológica o pulsión motriz del cuerpo. Esta función es lo que Merleau-Ponty llamó proyecto motor, en el que el ser humano activa en sinergia sus partes bajo el impulso de la tarea que hace surgir lo sensible y lo convierte en un espacio virtual o simbólico.

Sólo por su capacidad “virtual”, el cuerpo puede transformar las sensaciones-acciones en un mundo simbólico con valores y significados. Mauss (1971) padre de la sociología del cuerpo, lo refirió en sus palabras como las diversas técnicas corporales o “maneras en que los hombres, en cada sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo” (p. 343) en un mundo cultural sobre el fondo del mundo natural, que se traduce en las distintas posturas y gestos, maneras de caminar, de asir los objetos, en todo el hacer y comunicar humano, incluso en la salud y la estructura del cuerpo (Le Boulch, 1985; Keleman, 1999 ; Lowen, 1999; Reich, 1945).

En concordancia, Mansilla (2013) traduce el *être au monde* de Merleau Ponty (ser en el mundo, según traducción común) denotando que “Somos *ser-al-mundo* porque nuestro comportamiento está insaciablemente direccionado hacia el mundo natural para transformarlo en un mundo cultural” (P: 49).

Por tanto, la corporeidad, implanta un juego de relaciones humanas en interacción constante entrañando comportamiento e intencionalidad, lo que convierte al ser humano en sujeto en devenir, en permanente construcción con otros para su desarrollo y trascendencia.

el otro se hace presente en mi mundo a través de su cuerpo y, como estoy en el mundo, el otro debe hacerse presente en mi mundo para que yo lo encuentre. El cuerpo del otro me hace participar en su mundo y me posibilita la entrada en su mundo (Gallo, 2006. P: 59)

Vínculo tónico afectivo

Hay más sabiduría en tu cuerpo que en tu filosofía más profunda.
Nietzsche

En el discurso hasta ahora expuesto se ha subrayado la corporeidad como experiencia, comunicación, mediación, humanización, socialización, encuentro, culturización, reciprocidad. Este carácter se ha destacado a propósito de la edad maternal, porque en esta etapa la presencia, significación, participación y desarrollo del niño en el mundo, en una palabra, su corporeidad, depende inexorablemente del vínculo con el adulto, dada su condición de inmadurez y dependencia.

A diferencia de las otras especies, el ser humano en su etapa inicial de vida, esta indefenso, no cuenta con conductas o capacidades para afrontar el ambiente, con excepción de la habilidad para solicitar la interacción y establecer sincronidad incluso empatía. Así, la infancia de los primates humanos es un período sensible y a la vez prolífico en el desarrollo de las potencialidades del ser al estar dedicado a procesos fundantes como el ejercicio neuronal de espejar corporal y emocionalmente al otro, la integración sensorial, la construcción de representaciones multimodales (visuales, auditivas, táctiles, olfativas), y el establecimiento del vínculo con el adulto materno, los otros y con la vida. (Piñeiro, 2016; Joubert, 2015; Iacoboni, 2009; Stern, 1985)

El vínculo, es el lazo o conexión que el niño establece, fundamentalmente con la madre (en adelante adulto materno no limitado a la madre biológica) y posteriormente con otras figuras significativas, generando una representación afectivo cognitiva de sí mismo a partir de las relaciones con los otros, y a través de estos con la vida.

A la luz de este estudio enfocado en la corporeidad en edad maternal, se reconocen dos elementos básicos constitutivos en su definición: (a) Un componente motriz: el tono neuromuscular, del cual emergen la postura, la gestualidad y el movimiento, materia prima de la comunicación y soporte del lenguaje; y (b) el componente subjetivo o psíquico: la afectividad y sus pensamientos asociados.

A continuación, se desarrolla la definición de vínculo tónico afectivo a partir de la exploración de cada uno de los conceptos que conforman el término: (a) Vínculo, (b) Función Tónica, y (c) Afectividad.

Vínculo

El niño adquiere conciencia del cuerpo propio en relación a las vivencias con el cuerpo del otro.

Merleau-Ponty

Término abordado principalmente por la literatura psicológica en su búsqueda de respuestas sobre las relaciones humanas y la génesis de la personalidad. Como categoría de estudio, trata sobre la tendencia y capacidad del ser humano para establecer lazos duraderos, significativos, de gran carga afectiva, con repercusiones cognitivas en la representación del sí mismo, de los otros, del entorno y de la vida; así como los efectos de la pérdida o inestabilidad de estas relaciones. El estudio del vínculo tradicionalmente, se ha dirigido, hacia la explicación de la relación establecida entre el niño o niña y su cuidador principal, que suele ser el adulto materno.

En esta línea de pensamiento, el vínculo es una necesidad inherente a nuestra especie, desde el punto de vista filogenético, considerando que la naturaleza humana sólo puede realizarse en vínculo con los demás. En otras palabras, el ser humano llega a ser propiamente humano porque se vincula afectivamente con otros miembros de su especie, puesto que, en solitario, no lo lograría, como así lo confirman los casos conocidos de niños y niñas fierinos o criados en aislamiento con graves déficits socio afectivos (Dorr y Banz, 2010). Se trata de una tendencia que garantiza la protección y supervivencia de la especie, en tanto abarca la necesidad de seguridad emocional, con la que se relaciona el apego del niño y el instinto de protección del adulto, además, la necesidad de afecto, la necesidad de pertenencia y filiación (Calatayud, 2009; Bowlby, 1990). De hecho, el ser humano nace provisto genéticamente con un sistema de conductas interactivas, que le permitirán durante la etapa maternal, relacionarse, buscar y mantener proximidad con la figura de apego, que satisfaga sus necesidades básicas y de filiación afectiva o vínculo. (Español, 2010; Lencannelier, 2006; Wallón, 1995; Brazelton y Cramer, 1993; Bowlby, 1990; Stern, 1985).

Es preciso destacar que los términos vínculo y apego, tienden a emplearse como sinónimos, no obstante, la revisión teórica derivó que el apego está subsumido en

el vínculo, como un comportamiento preprogramado biológicamente, determinado por las necesidades del momento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido por su condición protectora y proveedora de atenciones, por tanto, está guiado instintivamente por el ya comentado sentido biológico de supervivencia y protección que anima la especie humana y que exhiben otros mamíferos (Bowlby,1990).

Muchos autores vienen expresando esta idea de distintas formas. Así, Cyrulnik (2006) sobre la base de numerosos experimentos etológicos concluye que el afecto constituye una verdadera biología periférica, un conjunto sensorial de gestos, de gritos, de mímicas y palabras que rodean al niño como un alimento afectivo. Por su parte, según Servam (2004) diferentes investigaciones evidencian que el equilibrio fisiológico de los bebés mamíferos incluidos los humanos dependen del afecto que se les proporcione. Estas y otras aportaciones en esta misma línea ponen de manifiesto que existe una biología periférica hecha de caricias, sensualidad, vínculo afectivo y amor entendido como aceptación y reconocimiento del otro en el placer y la convivencia. A esto Maturana y Davila (2006) lo han denominado la matriz biológica de la existencia humana. Si no se dan las suficientes interacciones de este tipo, si un niño es negado o rechazado no va a poder desarrollarse como una persona sana y tendrá problemas en su desarrollo, en los aprendizajes o en su salud o socialización.

El vínculo, más complejo que el apego, es un lazo afectivo profundo que emerge entre dos personas, trasciende en el tiempo y genera un marco de seguridad, de confianza en el otro y en el mundo, configurándose en una organización afectivo cognitiva que incluye sentimientos, recuerdos, expectativas, deseos e intenciones, representaciones, todo lo que sirve para la interpretación de la experiencia interpersonal, lo que promueve su continuidad desde la infancia hasta la adultez.(Di Bartolo, 2016;Torras de Bea, 2015; Tonella, 2012; Enríquez, Padilla y Montilla 2008; Blatt y Levi, 2003).

Dentro de esta temática, autores de referencia como Winnicot (1945), Spitz (1965) y Pikler (1969/1985) hasta estudiosos más recientes (Salinas y Posada, 2014) al referirse al comportamiento del adulto, plantean que éste atiende de manera activa e intuitivamente las necesidades del niño, en una relación de reconocimiento

y reciprocidad en la cual ambos son agentes activos con la diferencia de que el adulto es un mediador cultural que verbaliza y provee alimentos, cuidados y protección.

Así, el adulto contribuye con estas interacciones al aportar respuestas sensibles, estas se caracterizan por la calidad con la cual atiende las necesidades del niño o niña, proceso en que lo hace sentir reconocido y merecedor de cuidado. En este sentido, autores clásicos en materia de apego han tomado como modelo a seguir las competencias que desarrolla la madre en relación con su primogénito. Cabe denotar a Ainsworth (citado en Salinas y Posada, 2014) quien describió la habilidad desarrollada por la madre para interpretar correctamente las señales corporales del hijo y responder pronta y apropiadamente, con la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista del niño, sincronizar actividades, negociar ante conflictos, ajustarse o lidiar con estados emocionales, adecuarse al momento evolutivo y a las particularidades del sujeto infantil. Otro clásico emblemático que merece mención es Winnicott en 1945, quien describe tres funciones que aprende el adulto materno: el sostén corporal que brinda seguridad y confort (Holding), los cuidados, manipulaciones y traslados (Handling) y la presentación de los objetos y del entorno.

Luego, de acuerdo con la calidad responsiva y/o disponibilidad afectiva de los adultos cuidadores, el niño construye modelos internos representaciones de sí mismo y del otro. En esta línea, se han definido 4 modelos o estilos de apego formados a partir de las experiencias de vínculo: (a) Apego seguro; (b) Apego inseguro o evitativo; (c) Apego ambivalente. (Torras de Bea, 2015; Oliva, 2004; Marrone, 2001; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, citados en Calatayu, 2009)

- a. Apego seguro: Sí el adulto es sensible, cariñoso, dispuesto, receptivo, consecuente, el modelo mental afectivo que internaliza el niño estará asociado a seguridad y sentimientos positivos respecto a los otros, y a sí mismo como alguien que merece ser cuidado y querido. Lo que le permite reconocer sus necesidades y hacerlas valer al pedir o buscar apoyo y protección en una medida adecuada, paralelamente le permite la capacidad de distanciarse del adulto para aventurarse en el mundo, con la certeza de que el otro estará allí y que a él puede volver. Estos niños pueden

inquietarse o no en respuesta a las separaciones prolongada o inesperada con su figura de apego, pero siempre la reciben positivamente tras su regreso, logran el consuelo y buscan de forma activa proximidad, contacto e interacción, reanudando eventualmente sus actividades exploratorias, lo que les permite fomentar progresivamente su autonomía.

- b. Apego inseguro o evitativo: asociado a experiencias con adultos maternos que rechazan el contacto corporal, acompañado de una consistente oposición al niño, disposición irritable, poca paciencia o tolerancia, tendencia al reproche continuo, escasa expresión emocional y rechazo de los intentos de proximidad del niño. En consecuencia, en su modelo mental, el niño asumirá que no necesita o no merece ser cuidado implicando una percepción negativa de las relaciones con los otros en términos de disposición y reciprocidad afectiva. En consecuencia, el niño reprime su necesidad de apego y asume conductas de evitación e indiferencia, no busca consuelo y genera como mecanismo defensivo una falsa autosuficiencia emocional, restando importancia a dar o recibir afecto.
- c. Apego ambivalente: deriva de experiencias con adultos cuyo funcionamiento interpersonal es incongruente, esporádico e inconsistente; pueden reaccionar de manera positiva en ocasiones, y en otras se muestra indiferente. Su reacción está determinada por sus propios estados de ánimo y necesidades y no por los estados emocionales del niño. El modelo mental consiguiente se caracterizará por la internalización de una incertidumbre ansiosa con la idea de relaciones inestables, no permanentes, deseadas e indeseadas, -“si me distancio él o ella no estará para mí”- así se manifestará una respuesta emocional hipersensible, provocando que el niño muestre una extrema dependencia, limitándose su conducta exploratoria del entorno sintiéndose ansioso por la posibilidad de una separación y entrañando en consecuencia un comportamiento demandante incluso coercitivo con llantos, rabietas, agresión, entre otras estrategias para conseguir la deseada y debida atención; además, la subyacente preocupación hace ineficaz o reduce en sus efectos cualquier intento de consuelo.

Tónico

Con mi cuerpo adquiero conciencia de lo que me rodea, mi propia existencia y la del mundo circundante

Wallón

Tónico derivado de tono. Desde un punto de vista neurofisiológico, el tono es un estado de ligera tensión o contracción permanente de los músculos, actividad que prepara, permite y mantiene el movimiento y la postura, inducido por el sistema nervioso con el cual establece un continuo feedback sensorial, desde el nivel medular hasta el cortical, para la equilibración del cuerpo en el espacio y la repartición armoniosa y adecuada de tensiones musculares necesarias para organizar y permitir el movimiento o el mantenimiento de una postura, lo que garantiza la funcionalidad y precisión motora (Sastre, 2002; Da Fonseca, 1998; 1996).

Gracias a la función tónica mientras algunos músculos se contraen y aumentan la tensión, otros se relajan disminuyéndola. Este juego armonioso regulado por el funcionamiento nervioso permite el movimiento y las posturas. Dicha regulación se produce desde la gestación afinándose en el transcurso de la vida, especialmente en la niñez temprana con el aprendizaje del control postural, los desplazamientos y las manipulaciones. En otras palabras, las habilidades motrices y su secuencia común: control de la cabeza, reptación, gateo, control de la posición sentado o sedente, agarre, control de la posición de pie, marcha, salto, otros. Sin la regulación u organización tónica adecuada los movimientos no podrían adaptarse a propósitos definidos, en consecuencia, el ser tendría dificultades para poder accionar y comunicar.

Adicionalmente, el tono posee una función ideomotriz o cognitiva imbricada con la atención o reactividad cerebral y los procesos perceptivos a través de la estructura anatómica conocida como formación reticular. En este sentido, siguiendo a Da Fonseca (1998) el tono es una función de alerta y vigilancia que activa sistemas de procesamiento, selección de información y conexión sensorial sin lo cual ninguna actividad mental podría desplegarse. Tal y como señaló Wallon (1964) en su célebre premisa se requiere pasar del acto al pensamiento.

Aunado a lo anterior, el tono guarda una relación insoslayable con las emociones, a través de las conexiones nerviosas con el sistema cerebral límbico. En consecuencia, los estados emocionales se expresan mediante estados tónicos traducidos en tensiones musculares y viceversa, se pueden provocar vivencias emocionales con la sola emulación de las posturas, contracciones y gestos que se corresponden con determinada emoción (Kepner 2000; Tonella, 2000).

A continuación, se describe la progresión del tono muscular desde el período uterino de acuerdo con los aportes de Cabanyes (2014), García y Quero (2012) y Gento, Ferrandiz y Orden (2011).

Desde la quinta hacia la octava semana de gestación ya hay un tono muscular que permite movimientos vermiculares, (semejantes a una oruga) en cabeza, tronco y extremidades, a la par de los inicios de los movimientos del corazón, todos coincidentes con una faceta aneural del desarrollo (sin participación del Sistema nervioso en vías de formación), luego se trata de movimientos espontáneos primarios originados en el propio músculo, producidos posiblemente por estímulos endógenos.

Posterior a la novena semana, el ser fetal muestra sobresaltos y un conjunto de movimientos amplios coincidentes con un sistema nervioso incipiente, razón por la cual ha sido denominada fase neuromuscular de la conducta fetal. De hecho, a partir de la semana 7,5 de gestación, se identifican respuestas reflejas con un patrón de movimiento global. Estos movimientos tienen su origen en las primitivas estructuras espinales y mesencefálicas. Progresivamente, se observa un incremento del tono fetal en relación con la maduración musculoesquelética y con el desarrollo de las estructuras cerebelosas.

Además de estos movimientos espontáneos y generales, se irá desarrollando la actividad refleja concomitante con la maduración de la médula espinal y de la musculatura. Conviene, precisar que, a diferencia de los movimientos espontáneos, los reflejos son reacciones automáticas e involuntarias, dirigidos desde la médula espinal o tallo cerebral, consistentes en una única respuesta ante un determinado estímulo.

Luego, dada su aparición en esta etapa prenatal, se consideran reflejos primitivos, representantes de la función de los centros subcorticales

filogenéticamente antiguos. Su evolución experimentará cambios como reflejo de la maduración de la organización jerárquica del sistema nervioso, ya que el córtex asumirá progresivamente el control de las funciones motrices, manifestándose los cambios significativos de los tres primeros años de vida.

Es preciso destacar que, a diferencia de los primeros estudios del movimiento prenatal realizados a principios del siglo XX, investigaciones posteriores consideran los movimientos del feto no como un epifenómeno del desarrollo del sistema nervioso central, según el supuesto establecido, sino como una motricidad con un papel funcional en la adaptación a la condición intrauterina. Luego, la información nerviosa aferente producida por el movimiento influye determinantemente en la arquitectura nerviosa del ser en desarrollo (modulará la división, adhesión, migración y poda de las células, así como la extensión y retracción de axones, para la selectividad de redes neuronales).

Luego, desde el primer contacto del lactante con el adulto materno y en adelante, el tono es, producto y a la vez medio de todo lo que el niño o niña experimenta especialmente en sus intercambios corporales con el entorno, al jugar, al ser tocado, sostenido, movido, en un entorno vincular.

Es oportuno destacar que fue Wallón, quien definió el papel de la función tónica y de la emoción en los procesos de vínculo adulto materno-hijo. Posteriormente, Ajuriaguerra (1996) acuñaría el término *diálogo tónico*, definiéndolo como el intercambio de señales corporales que se producen entre el adulto y el niño recién nacido expresado en estados de tensión o distensión muscular que reflejan sensaciones de displacer y/o placer respectivamente (Da Fonseca, 1996).

Por su parte, Levín (1991) añade una interesante óptica al señalar que no es a partir del tono que se genera el diálogo, sino a la inversa. “Porque hay diálogo, pero en tanto lenguaje se genera en ese puro tono muscular algo del orden de lo humano.” (p.72). Tal es el caso de los niños autistas, hay un tono muscular, pero no un sujeto que dialogue con otro. Según esta línea la acción sin subjetividad, el hacer por hacer, atender (alimentar, sostener, asear) sin afecto, creará una relación donde habrán dos tonos musculares, pero no habrá diálogo o vínculo, por tanto no habrá un sujeto infantil.

Sobre esta temática la fundamentación del Currículo de Educación Inicial (MED, 2005) respecto a la visión walloniana⁷ denota que “el desarrollo se estructura en torno a la emoción entendida como una reacción tónica afectiva, vínculo entre lo biológico y lo psíquico que cumple una función de comunicación inmediata entre personas”(p.47).

Afectivo

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir. Nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.
Jean Jacques Rousseau.

El cuerpo, la corporeidad presentan un nexo insoslayable con la afectividad, entendida como el conjunto de estados y sensaciones que todo individuo posee, lo cual posibilita la conciencia y la identidad de sí (subjetividad), y que además influye en su conducta y personalidad, especialmente en su capacidad de comunicación (intersubjetividad), expresándose entre dualidades como placer-dolor, alegría-tristeza, agradable -desagradable, atracción-repulsión. (Vallejo, 2011)

De acuerdo con Wallón (1979/1982) la afectividad es la génesis de la vida psíquica al ritmo de las relaciones, y la emoción sería el eslabón entre lo psico, lo corporal y lo social. Por su parte Piaget (1954), declaró la afectividad como el motor primordial del acto de conocer y del hacer. Vigostky (citado en Moll, 1993) igualmente, señaló que la afectividad cumple un papel central en el proceso de desarrollo y que su constitución y expresión se retroalimenta de acuerdo con un contexto socio histórico cultural. En concordancia, estudios actuales dentro de las ciencias sociales y las neurociencias revalidan y enriquecen la visión de estos autores clásicos, renovando el entendimiento sobre la afectividad aunándola a la corporeidad (Lindon, 2012).

⁷El documento textualmente emplea equivocadamente la cita “Callón (citado por Betler, 2001)” en la página 47. De acuerdo con revisión exhaustiva los autores con los nombres correctos son Wallon citado por Franc (Franc Nuria Betler)

Dentro de esta línea de pensamiento, se considera que el punto de partida de la experiencia o corporeidad afectiva, es la emoción, evento corporal tangible, suscitado en el “teatro del cuerpo” puesto que se expresa a través de respuestas fisiológicas orgánicas. El sentimiento, en cambio debuta en el “teatro de la mente”, tratándose de una experiencia subjetiva sobre el estado o movimiento emocional (Damasio, 2006).

Retomando a la emoción, esta constituye una forma de movimiento orgánico físico y de hecho etimológicamente procede del vocablo latino *e moveré*. Verbo que comprende *movere* (mover, trasladar) con el prefijo *e* (de, desde), lo que alude a mover de un sitio, cambiar, mover hacía.

Sí bien, las emociones pueden entenderse desde un punto de vista biológico como actividades vegetativas y endocrinas que se originan en el hipotálamo y que generan movimiento en el sujeto, también han de comprenderse como una estrategia con la que el ser humano valora el mundo en el que vive de un modo inmediato y pre-racional, de un modo simplemente vivido y no pensado. Luego, todo sujeto se siente determinado por las cosas que le afectan y así siente atracción o rechazo por ese algo que le está afectando, derivándose de su valoración la acción consecuente (Torres,2017). Luego nos hacemos seres humanos y sociales en torno a la coexistencia cargada de emoción y significada en afectos. La siguiente cita de Maturana y Vender (2003) ilustra este planteamiento:

La emoción que constituye la coexistencia social es el amor, esto es, el dominio de aquellas acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno, y nosotros, los seres humanos, nos hacemos seres sociales desde nuestra infancia temprana en la intimidad de la coexistencia social con nuestras madres. Así, el niño que no vive su infancia temprana en una relación de total confianza y aceptación en un encuentro corporal íntimo con su madre, no se desarrolla propiamente como un ser social bien integrado. (p.35)

Ciertamente, el vínculo generado entre el niño y el adulto materno, primer eslabón de la socialización, compromete la afectividad de uno y otro dinamizándola en el entre nos. En esta dinámica el ser infantil cuenta con el a priori de la comunicación: el de la expresión y comprensión empático corporal emocional. Empatía que al debutar en los inicios de la vida no está mediada por procesos

cognitivos de tipo representacional. Luego, es una estrategia pre-racional que vehicula la transmisión de emociones. Expresión y comprensión que no hay necesidad de pactar porque funcionan por sí mismas emanando de la intercorporeidad, en el dialogo tónico, en los vínculos establecidos durante los primeros años de vida (Lindon, 2012; De Wall, 2011; Pintos, 2010).

En este proceso hay que diferenciar la captación “intuitiva” de las emociones del otro, de la captación “racional” sobre lo que el otro siente o piensa. La comprensión racional sólo será posible a partir de una edad determinada y no durante los primeros años de vida, en los cuales el infante realiza una proyección afectiva en el otro, anticipando sus gestos, más que imitándolo aprendiéndolo en lo intencional afectivo, espejándolo neuronalmente asentado el lenguaje –incluyendo el verbal- (Mansilla, 2013; Iacoboni, 2009).

De acuerdo con esta línea de pensamiento, el niño desde su disposición innata a la empatía corporal emocional, alberga en su modo infantil interés por los sentimientos del otro, postura que difiere de psicología racionalista que ventila el egocentrismo. Así, cada individuo adquiere una mirada afectiva personal de sí mismo y de los otros a través de la sintonía afectiva vincular de los primeros años.

Sobre la base de lo antes expuesto, se concluye que en el niño maternal la afectividad y corporeidad se crean e impulsan recíprocamente, si bien el sentirse, el corporeizarse, o palabras de Soto y Violante (2009) “el hacerse de un cuerpo” como primera experiencia vital, solo será posible gracias al vínculo con el otro. En concordancia Calmels (2009) explica que el adulto con sus contactos y afectos corporales dota de corporeidad al ser infantil significando su estadía en el mundo. Lo que Levin (2010, 1995,1991) reconoce como estructuración del sujeto infantil a partir de la inscripción de lo humano en el cuerpo gracias a la presencia y acción subjetivante del otro adulto o en términos del presente estudio, gracias al vínculo tónico afectivo

Luego, se asume el VTA como una categoría conceptual pertinente para comprender la corporeidad en la edad maternal, partiendo de su reconocimiento en la diada adulto materno niño en edad maternal y su paso hacia la diada docente niño en edad maternal.

Desde esta perspectiva, el primer entorno del vínculo tónico afectivo, lo constituye la diada madre ser uterino, ecosistema primario donde la plenitud del vínculo no se compara con ninguna otra etapa del desarrollo, configurándose desde el diálogo molecular embrionario hasta el comportamiento motriz fetal en resonancia con la fisiología emocional de la madre, quien por su parte experimenta una serie de cambios físicos, neuroquímicos únicos e impactantes en su experiencia corpórea, sensorial y afectiva (López, 2008; Odent, 1981).

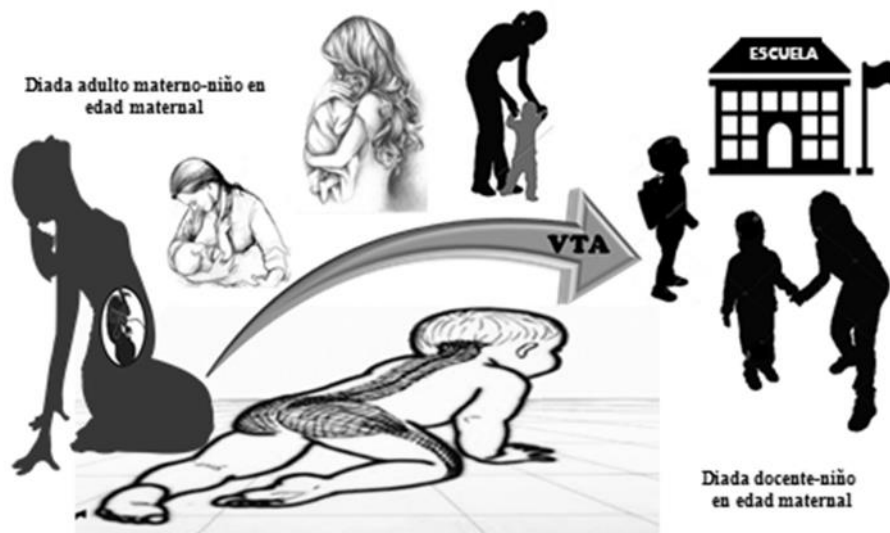
Después del nacimiento, el bebé continúa su desarrollo como sujeto, en la diada madre lactante así se apropia del entorno con las extraordinarias conquistas motrices del primer año de vida través del contacto piel a piel, la mirada, el pataleo, el manoteo, la aprensión de la mano, la succión, la relajación y el juego en el regazo materno; a la par de tales experiencias domina progresivamente la postura y los desplazamientos en apogeo de su inteligencia sensoriomotora mientras el adulto provee la atención, el cuidado y el afecto, humanizando así la experiencia vital del infante, quien significa afectivamente esta experiencia y va conformándose como un sujeto al instaurar su identidad además de generar a nivel bioquímico sustancias que potenciaran la maduración del sistema nervioso gracias a los efectos vago tónicos consecuencia del bienestar emocional (Escudero, 2003).

Posterior y progresivamente, desde el segundo hacia el tercer año de vida toda esta plasticidad orgánica y psicológica ira entramando movimiento, inteligencia, afecto y lenguaje, en el advenimiento de las capacidades de simbolización, cuyo escenario, además, del hogar será la escuela, por tanto el nuevo entorno afectivo de aprendizaje será la díada docente niño en edad maternal.

Sobre la base de las consideraciones expuestas, se concluye que el punto de partida de la humanización es el vínculo. Luego, los componentes tónico y afectivo, ya descritos pueden entenderse como una biología del amor. En este sentido, se coincide con Maturana (1997) quien plantea que como homínidos surgimos del amor y dependemos para la armonía biológica de nuestro vivir cotidiano de la cooperación y la sensualidad, de las caricias y de vínculos positivos y sintonía emocional con los demás.

El siguiente infograma ilustra este recorrido del VTA. En el mismo se observa de izquierda a derecha una secuencia de imágenes que inicia con la silueta de una

mujer embarazada y el ser uterino, seguidamente figuras alusivas a la evolución del vínculo diádico hasta llegar a la escuela a las manos de la maestra de maternal en el vivir cotidiano donde el contacto corporal es fuente y medio de sintonía emocional, desde el vientre materno hasta la diada docente niño maternal:



Infograma 1. Representación del VTA. Elaboración de la autora con imágenes vía on line tomadas de: Kissping.com ([Silueta de mujer embarazada].s.f); Canstockphoto.com ([Silueta feto NIDDK Image Library ([Dibujo de mujer amamantando].s.f); Pinterest ([Dibujo de mujer abrazando bebé].s.f); Shutterstock.com([Siluetas mujer enseñando a niño a caminar]; Depositphotos([Silueta niño escuela; silueta niño con mujer; escuela].s.f); Fuente desconocida: ([imagen bebé gateando exhibiendo cadena muscular]).

El niño en edad maternal: Aproximación teórica general

Yo y el Otro somos uno, vestido de piel y palpante de músculos, superficie y profundidad, cuerpo que pregunta y que responde.

Ajuriaguerra




En la línea argumental enunciada, corresponde ahora describir al niño en edad maternal, observando que en los primeros años de vida el niño asienta las bases de su identidad, su subjetividad corpórea, cognitiva y afectiva incluso inconsciente.

Así, (Aucouturier, 2008) refiere este periodo como una etapa somato psíquica donde la corporeidad es la condición misma de la existencia.

A la par de estas premisas, interesa a continuación realizar una aproximación teórica general sobre el desarrollo del niño, considerando los referentes más renombrados en Educación Infantil y en la Educación Física Infantil. Con este propósito, el siguiente cuadro presenta una síntesis de los aportes de Wallón (1979, 1982), Piaget (1990), en torno a los estadios evolutivos concernientes a la edad maternal, donde se aprecian elementos puntuales en torno al cuerpo y la acción; aunado a ello un enunciado representativo de la visión de Vygotsky (citado en Moll,1993; Perinat, 2011). Posteriormente, se ofrece un cuadro sobre el desarrollo a la luz de Ajuriaguerra (1996) y Le Boulch (1985) enfocado en el aspecto madurativo motriz.



CUADRO2.

Cuerpo y movimiento. Aportes de Piaget, Wallón y Vygotsky

AUTORES	PRIMER AL SEGUNDO AÑO	SEGUNDO AL TERCER AÑO
<p>Piaget</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Periodo sensoriomotriz: El niño conoce e interactúa con el entorno apoyándose en su motricidad refleja y progresivamente en la combinación de sus capacidades sensoriales y motrices o inteligencia basada en esquemas de acción que se interiorizan y automatizan con la práctica más aun no son representados en abstracción mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio del periodo preoperatorio: Los esquemas de acción motriz ahora tienen un carácter pre simbólico aunado a un mayor lenguaje verbal
<p>Wallón</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadio de Impulsividad motriz (1 a 6 meses): el infante responde a impulsos o estados corporales emocionales internos y a eventos externos (interocepción y propiocepción) mediante su motricidad refleja y a través de movimientos para descargar energía. ▪ Estadio emocional (6 a 12 meses): La satisfacción o insatisfacción de necesidades por el intermediario humano transforma los reflejos tónico-emocionales y las descargas en actitudes posturales y mímicas cada vez más variadas y socializadas. ▪ Estadio sensoriomotor (1 a 2 años): la maduración del sistema sensoriomotriz posibilita nuevas formas intencionalizadas de interacción con el entorno (control postural, desplazamiento y manipulación) y la expresión emotiva corporal progresivamente más socializada se apoya ahora en la palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadio proyectivo (2 a 3 años): La actividad pasa de ser sensoriomotriz a ideomotriz. Las imágenes mentales son proyectadas en actos. Se perfecciona la marcha y la carrera, el equilibrio dinámico y el control postural.
<p>Vygotsky</p> 	<p>El niño por medio de la acción con el entorno sociocultural, desarrolla y adapta las funciones elementales de la conciencia, – atención, sensación, percepción, memoria- en procesos más sofisticados y eficaces transformándolas en funciones psicológicas superiores. Toda función psíquica aparece en escena dos veces en dos planos, primero social y luego psicológico; primero, entre las personas de manera intersíquica, y luego en el interior del sujeto, de modo intrapsíquico. Bajo esta perspectiva, para desarrollar diferentes tipos de acciones es indispensable lograr primero el dominio intersíquico (interacción con otro), y posteriormente, el intrapsíquico (manejo interior de las acciones). La acción exterior se vuelve representación mental, en donde el signo y su empleo son sido determinantes. Luego, todo el psiquismo humano tiene un origen social.</p> <p>Vygotsky precisa dos niveles de desarrollo: El primero es el nivel del desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema sin ayuda. El segundo, es el nivel de desarrollo potencial (desarrollo próximo), determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto u otro más capaz. Así, se establece, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. La zona define aquellas funciones que se hallan en proceso de maduración. Para determinar esta zona es necesaria la mediación de otra(s) persona(s). La interacción entre las personas se interioriza, convirtiéndose en una nueva función del individuo. En este sentido la imitación no es mecánica al estar relacionada con el pensamiento abstracto.</p>	

CUADRO3.

Cuerpo y movimiento. Aportes de Ajuriaguerra y Le Boulch.

AUTORES	SÍNTESIS DE SUS APORTES
<p>Ajuriaguerra</p> 	<p>El desarrollo del acto motor implica un funcionamiento neurológico, delineado por tres sistemas que interactúan entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema piramidal (efector del movimiento voluntario). ▪ El sistema extrapiramidal (se ocupa de la motricidad automática y asigna la adaptación motriz de base a diversas situaciones). ▪ El sistema cerebeloso (sistema regulador del equilibrio y la armonía que concierne tanto a los movimientos voluntarios como involuntarios). <p>Pero el acto no es solamente una suma de contracciones musculares, también es deseo y toma de contacto por tanto la función aparece mientras se hace a partir de la dinámica del diálogo con el entorno.</p> <p>A través del contacto materno y las caricias se desarrollan la somatognosia (descubrimiento y conocimiento del cuerpo) y la practognosia (el cuerpo vivido como operante sobre el medio). Así, las expresiones motrices, corresponden a mecanismos ya constituidos prestos a un funcionamiento temprano; sin embargo el receptor adulto les da significación, inaugurando así la mutualidad, las primicias del diálogo cuyo concepto es entonces extendido al de diálogo tónico.</p>
<p>Le Boulch</p> 	<p>El desarrollo psicomotor está ligado a la evolución del esquema corporal o conciencia del propio cuerpo, la cual comprende tres etapas: cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado. Corresponden a la edad materno la primera y la segunda etapa mencionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuerpo vivido (a lo largo de la vida uterina): La función muscular tónica traduce el primer modelo de expresión del embrión. Luego a lo largo de la vida fetal el cuerpo del niño experimenta sensaciones cutáneas, sonoras y propioceptivas en simbiosis con la madre. La motricidad es refleja e impulsiva. ▪ Cuerpo vivido (nacimiento hacia los tres años): El recién nacido oscila en un estado de necesidad que se manifiesta por una elevación del tono con descargas musculares impulsivas más llanto, y un estado de quietud, correlativo con disminución del tono. El equilibrio de este comportamiento tónico emocional depende de la atención que presta el adulto al niño. Estas experiencias se registran en la memoria inconsciente del cuerpo. El conocimiento del cuerpo es vivido a través del cuerpo de la madre en diálogo tónico. Predomina la actividad refleja y automática. Inicia la actividad intencional a partir del deseo motor en la medida que el adulto facilite su acceso afectivo al entorno. Luego, se inician las primeras praxias con un conocimiento vivo y global del cuerpo. ▪ Cuerpo percibido (se inicia en el segundo año): con el progreso de la interiorización avanza el conocimiento del cuerpo, reconociéndose como propio con sus partes diferenciadas. El lenguaje incluye el término “yo” con avances en el aparato motor fónico. Hay progresos en el control tónico postural con mayor posibilidad de atención y funcionamiento perceptivo, aunado a progreso de la mímica a partir de una naciente imagen mental.

Conviene hacer notar que, los mencionados autores al discurrir sobre el desarrollo infantil, no ofrecen mayores referentes sobre el período gestacional, (cuando mucho, Le Boulch). Al respecto, es necesario observar las limitaciones tecnológicas del momento histórico, sumados al legado de un imaginario social que desconocía al ser uterino o lo consideraba como un ente pasivo, aislado en el vientre materno -el plus de la expresión “tabula rasa”. - Hoy en día, existen avances científicos que han incrementado las concepciones acerca de la vida fetal.

Avanzando en el tema, a continuación, se ofrece una caracterización del niño en etapa maternal focalizando su corporeidad a través de las etapas: a) Gestación; b) Del nacimiento al primer año; c) Del primer al segundo año; d) Del segundo al tercer año. Conviene destacar que dada la necesidad de referentes sobre corporeidad durante el período prenatal, se dedicará al punto una mayor exposición:

1. **Gestación:** Durante la vida uterina, el ser se desarrolla en el entorno uterino, cálido, ingravido y envolvente, condiciones que propician y motivan el movimiento y el contacto, a través de la vivencia sensorial especialmente de índole táctilo kinestésica y vestibular principalmente, sumado luego a la progresiva experiencia sonora, visual y gustativa. (Illanez, 2013; Bertin, 2006) Por tanto, contrariamente a la creencia establecida, no es un lugar neutro o aislado, especie de limbo o nirvana, sino una “escuela activa”, un entorno dinámico donde se inaugura la motricidad refleja en simbiosis materno fetal o en términos de este estudio en VTA. En este vínculo, el ser uterino vive y se comunica cuerpo a cuerpo con la madre en principio por vía molecular durante la etapa pre embrionaria (López, 2008). Según Keleman (1997) en esta dinámica embrionaria las células están conectadas directamente, no separadas por capas, pulsando rítmicamente en contracción y expansión, en constante movimiento rítmico y sincronía tisular para crear espacios, conductos, futuras formas y estructuras fetales como una motilidad o movimiento primario. Luego, alcanza un nivel corporal de progresiva connotación emocional según la dinámica bioquímica uterina derivada de la actitud materna. Sobre esto último,

es pertinente observar que la madre está inserta en un contexto social el cual conforma un ambiente extrauterino continente de aquel, por tanto, igualmente influyente e incluso, en acuerdo con González, Fermín y Pazo (2009) responsable de la calidad del entorno materno constituyéndose como “familia y sociedad gestante”.

De acuerdo con García y Quero (2012), en el feto humano la motricidad parece comenzar tan pronto como se forman las estructuras neurales y, particularmente cuando los axones forman placas neuromusculares con el músculo en desarrollo. Al respecto, a diferencia de los primeros estudios del movimiento prenatal realizados a principios del siglo XX, investigaciones posteriores consideran los movimientos del feto no como un epifenómeno del desarrollo del sistema nervioso central, según el supuesto establecido, sino como una motricidad inteligente con un papel funcional en la adaptación y supervivencia específica a la condición intrauterina. En atención a este modelo, la información nerviosa aferente producida por el movimiento influye determinadamente en la arquitectura nerviosa del ser en desarrollo (modulará la división, adhesión, migración y poda de las células, así como la extensión y retracción de axones, para la selectividad de redes neuronales).

Continuando con la descripción de la dimensión corporal durante este período, el ser uterino exhibe movimientos espontáneos sin secuencia, indiferenciados, masivos, mezclados con la actividad refleja, la cual es concomitante con la génesis y progresiva maduración de la médula espinal paralelo a la musculatura. De modo que, a diferencia de los primeros, los reflejos son reacciones automáticas e involuntarias, dirigidos desde la médula espinal o tallo cerebral, consistentes en una única respuesta ante un determinado estímulo.

Dada su aparición en esta etapa prenatal, se consideran reflejos *primitivos*, representantes de la función de los centros subcorticales filogenéticamente arcaicos. Su evolución experimentará cambios como reflejo de la maduración de la organización jerárquica del sistema nervioso, ya que el córtex asumirá

progresivamente el control de las funciones motrices, manifestándose los cambios más significativos después del nacimiento, por lo que constituyen indicadores de maduración y de salud del sistema nervioso. (Hopkins y Smith, 2001; Coriat, 1974/2017). Numerosos autores coinciden en señalar que los reflejos garantizan la sobrevivencia y además proporcionan la preparación básica para las futuras habilidades motrices. Así, pueden apreciarse en el periodo fetal, reflejos orales como la deglución (del líquido amniótico) y la succión del pulgar, ambos preparatorios para la conducta alimenticia postnatal. También, conductas pre respiratorias, como el hipo o el llanto fetal (Goddard, 2005).

Los movimientos fetales, además permiten la experiencia de orientación y cambio de posición en el espacio uterino, gracias a rotaciones del tronco, movimientos generales y movimientos alternos de las piernas, que mediante el contacto de los pies con la pared uterina, rechazan dicha superficie con un movimiento similar al salto o en otros momentos a la caminata, originando los cambios de posición fetal e incluso giros.

Es así, que dentro de toda esta dinámica sensorio motriz interactiva o comunicativa de la “escuela uterina” progresivamente, los movimientos del feto adquieren mayor complejidad neuromotora, tornándose más variados (creativos), aumentando a nivel de las extremidades inferiores (las conocidas “pataditas”) hacia las 28 semanas. Para el período de 30-32 semanas se observan movimientos de rotación del tronco combinados con flexión-extensión de las cuatro extremidades. Toda esta copiosa actividad obviamente retroalimenta el sentido propioceptivo o información sobre la postura y movimiento del cuerpo. Por otra parte, respecto a la lateralización motora, en el feto de 30 semanas, se observa un predominio funcional del hemisferio derecho asociado a una mayor reactividad del hemisferio izquierdo a la vocalización materna, pero sin que se haya podido demostrar aun una clara dominancia motora (Cabanlles, 2014). Estos datos sugieren el progresivo ajuste

del movimiento de tal manera que la motricidad fetal va teniendo características que superan la reactividad tornándose en interacción o comunicación.

En esta línea, suman los estudios sobre los movimientos faciales, los cuales se registran a partir de la semana 10 de gestación inducidos por cierta regulación límbico cortical, por tanto, involucrando la expresión de emociones. Al respecto, los estudios con Ecografía 4D evidencian la evolución de las expresiones faciales, desde las meramente reflejas hasta las de contenido social, llegando a identificarse el espectro completo que puede mostrar el adulto (Cabanyes, Ob cit). Luego, al final del segundo trimestre y en paralelo con una progresiva disminución de los movimientos corporales debido a la reducción del espacio uterino, incrementan los movimientos faciales, identificándose con mayor frecuencia las expresiones que sugieren sonrisa, enfado, tristeza, llanto fetal (Costa, 1995).

Sensorialidad prenatal y vínculo. El primer sistema sensorial que se desarrolla totalmente (se mieliniza a los cinco meses de la concepción) es el vestibular que controla la sensación de movimiento y equilibrio. Con los desplazamientos de la madre, el ser uterino experimenta el vaivén de su cuerpo en el medio acuoso e ingrávito del útero por lo que su sistema vestibular fetal encargado del equilibrio, es permanentemente estimulado aunado al efecto de amortiguación de líquido amniótico. La conexión entre el sistema vestibular, la neocorteza cerebral, los ojos y la musculatura es de suma importancia para captar la información espacial respecto al entorno uterino y la equilibración en el mismo (Gordon, Fletcher y Mac Donald, 2000; Ibarra, 1997).

Paralelamente, la piel del feto está constantemente masajeadada por el líquido amniótico, las contracciones del músculo uterino, paredes uterinas y la pared abdominal, todos componentes que estimula su sistema táctil (tacto pasivo) brindándole información para su registro tónico, brindándole, además sensaciones táctilo kinestésicas, de estabilidad y de una contención acogedora, necesaria para el equilibrio afectivo y físico. A medida que se mueve y a medida que el bebé va creciendo se va reduciendo el espacio, brindándole mayores

sensaciones de contacto y soporte. Adicionalmente, al percibir a través del sistema táctil tal contención aunada a las vibraciones derivadas de las pulsaciones del corazón e intestinos así como las posibilidades de moverse y ejercer presión contra los continentes uterinos y contra otras partes de su cuerpo al movilizar sus extremidades (tacto activo), el ser uterino retroalimenta, madura y fortalece su desarrollo nervioso, sensorial y motriz funcional y comunicativo en un entorno de bienestar sólo si la madre propicia un vínculo tónico afectivo potenciador (Camacaro, 2010; Mercau, 2008; Veldman, 2004).

Con respecto a la audición, el entorno materno uterino es un espacio dinámico, activo en vibraciones y sonidos rítmicos que abarcan desde el pulsar del corazón, pulsaciones de las paredes de la cavidad uterina y del medio acuoso, resonancias pulmonares, borborigmos intestinales, la voz de la madre y los sonidos del exterior –familia y sociedad gestante-.

Tomatis (1990) indica que el ser uterino, desde el período embrionario recibe las vibraciones sonoras a través de las células receptoras de su piel, de sus músculos, de sus articulaciones, pero cuando el oído empieza a funcionar (la cóclea es funcional hacia la semana 18 y 20) filtra los sonidos graves y sólo percibe los agudos. Este sistema de protección y selectividad de los sonidos permanentes del organismo materno, resulta indispensable, para garantizar el reposo del feto y su preferencia por algunos sonidos. En esta línea Field (2004) reporta estudios que comprueban la predilección de bebés por relatos leídos durante las últimas semanas de gestación, así como el incremento de la actividad fetal ante la música o el canto y el habla materno. Al respecto, Macfarlane, (1980) sugieren que, aunque el infante no entienda el lenguaje como tal, es sensible al mensaje emocional contenido en la inflexión, el timbre, la entonación y el ritmo. Al respecto, Cogollor y Gonzalez (1983) refieren la tendencia de los neonatos a relajarse al oír sonidos rítmicos similares al pulsar del corazón materno y a la par denotan como en diferentes culturas y sociedades, las madres acunan instintivamente a sus bebés sobre el lado izquierdo (lado del corazón), lo que realizan incluso madres zurdas.

Conviene denotar que el oído interno está compuesto por dos sistemas: el sistema vestibular y el sistema coclear. El sistema vestibular controla el equilibrio y los movimientos corporales, direccionando la orientación de la cabeza, mientras el coclear, permite la transformación de vibraciones acústicas en influjos nerviosos posibilitando la percepción del sonido y el ritmo. (Le Boulch, 1995; Macfarlane, 1980).

Desde esta perspectiva, el útero es una escuela rítmico musical, pues a las doce semanas de gestación, los nervios, pulmones y diafragma del feto empiezan a sincronizarse con estos patrones sonoros (Ibarra, 1997).

Continuando con el sistema olfativo, deben referirse los efectos del líquido amniótico, ya que éste además de acariciar y empapar al ser uterino, también baña sus cavidades orales, por tanto el ser fetal ejercita sus vías nasales y faríngeas, en los que serán los futuros movimientos respiratorios y deglutorios, ensayando además los primeros aprendizajes vinculados a reconocer sabores así como a distinguir la información química precedente de los futuros olores. Así en el útero, el feto detecta lo que serán a futuro los olores, gracias a un órgano específico llamado vomeronasal, que desaparecerá después del nacimiento, y que le ayudará a guiar su olfato hacia el seno materno, a la leche de su madre. De hecho estudios señalan que el líquido amniótico “se perfuma y cambia al gusto” según los alimentos que tome la madre. De esta forma el niño se va sensibilizando a los alimentos propios de la zona o país en el que nacerá (Lecanuet y Schaal, 2002).

En cuanto a gustos y sabores, en la escuela uterina el ser fetal absorbe cada día cierta cantidad de líquido amniótico (más de un litro al final de la gestación). Sobre ello, hay estudios que evidencian reacciones de glotonería, en una mayor ingesta del líquido uterino, si a éste se le ha inyectado azúcar. Ocurriendo lo contrario al inyectarse una sustancia amarga. En ambas, situaciones la ecografía ha permitido captar expresiones de agrado y desagrado respectivamente (Menella, Beauchamp, 1996).

Finalmente, en relación con el sistema visual y los movimientos oculares, durante el desarrollo prenatal, la maduración de ambos, es relativamente tardía en comparación a los otros sistemas, en función de la limitada experiencia visual que ofrece el útero, lo cual cambiará exponencialmente luego del nacimiento.

Así, y aunque hacia las 27 semanas, el ser uterino abre sus párpados, percibiendo el entorno con una tenue tonalidad rojiza, matizada por sombras, claros oscuros y formas, tal experiencia no produce mayor desarrollo visual y del mismo modo que los movimientos espontáneos, los movimientos oculares y el pestañeo son reflejos de la actividad del tronco cerebral y están asociadas al ritmo cardíaco, a movimientos corporales o como respuesta a estímulos vibroacústicos. (Sadurni, Rostan, y Serrat, 2008).

Sobre la base de lo antes expuesto, se comprende que la actividad sensorial influye tanto en la maduración y funcionalidad neuromotriz como en el paso de ésta hacia la comunicación motriz o en términos de este estudio de VTA (Le Boulch, 1995), lo que se suscita principalmente por la creciente interacción entre las señales que la madre percibe (motricidad fetal) y la forma en que dichas señales son correspondidas por ella, directamente al tocar su vientre, hablar o cantarle al ser uterino e indirectamente en el ser uterino es afectado por: sus hormonas y/o su bioquímica uterina determinadas especialmente por su estado anímico; las vibraciones y movimientos derivados de la rítmica pulsatoria del organismo materno y/o a causa de los desplazamientos de la madre al moverse, caminar, nadar, ejercitarse o danzar. Dentro de esta dinámica, el feto responde o interactúa con su propia bioquímica y conducta. Así, su propia fisiología emocional conllevará a un “aprendizaje emocional primario” compartido en vínculo con la madre (Relier, 1996; Keleman, 1997); y también de manera especial, cuando el entorno uterino es compartido otro feto (Castiello, et al 2010).

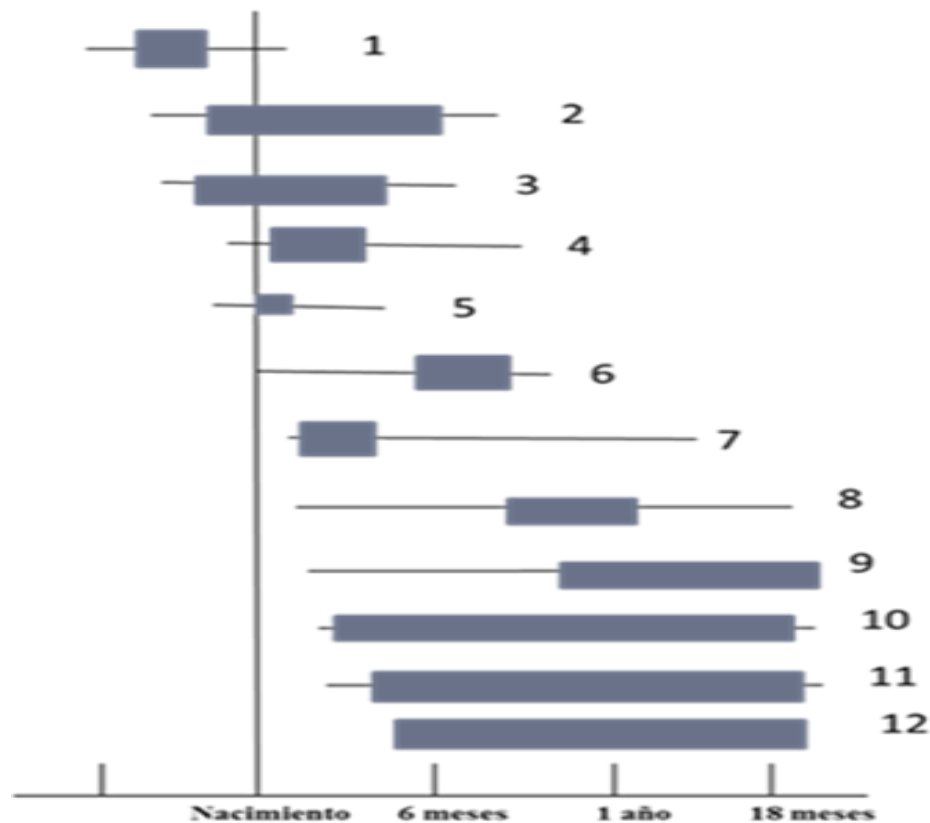
Toda esta dinámica comunicativa con la madre – y/o con otro ser uterino-, ha permitido el avance de teorías y estudios sobre psiquismo y/o personalidad

prenatal, los cuales establecen que el ser uterino posee cierta conciencia de sí mismo y de su entorno. Sería a partir del segundo trimestre de embarazo, que el feto podría sustentar un estado de conciencia puesto, que ya cuenta con un sistema nervioso capaz de procesar sensaciones físicas y experiencias, en relación con el mundo interior y su mundo exterior, el útero materno. No obstante, el debate sigue abierto, atizado por quienes afirman la imposibilidad de separar la evolución biológica del desarrollo y la organización psíquica por ende la existencia de un psiquismo fetal y de un protoesquema corporal (Pichon,1985; Verny- Kelly, 1982; Raskowsky; 1977).

Al respecto, es interesante considerar los estudios sobre mujeres gestantes cuyo rechazo al embarazo concurrió con síndrome de apatía del neonato (aumento de tiempo de sueño, poca movilidad); síndrome hiperactivo (excitación, llanto continuo, etc.), entre otros (Cogollor y González de Rivera, 1983).Por su parte, Piontelli (2002) da cuenta de la continuidad entre la vida pre y postnatal al observar el comportamiento corporal de los fetos como anticipación del temperamento relacional y emocional del futuro bebé. En esta línea, los más tempranos sentimientos serían entonces codificados en la memoria emocional fetal centrada en la amígdala, estructura distinta del sistema de memoria declarativa centrada en el hipocampo. Se trata de una memoria primal que en sus inicios es totalmente corporal o motriz (Bydlowski y Graindorge, 2008; Le Boulch, 1995). por tanto, la vivencia del vínculo instaurado desde esta etapa se suscita en las sensaciones del cuerpo mucho antes de su representación mental, en los iniciales patrones de reacción ante la percepción de sensaciones producto de los estímulos o acontecimientos del entorno materno uterino, verdadero cofre de resonancia del estado anímico de la madre.

2. **Del nacimiento al primer año:** Gracias a la dinámica del período prenatal, al nacer el lactante cuenta con la mayoría de las vías nerviosas o aferentes o sensoriales ya totalmente maduras o mielinizadas, a diferencia de las vías

eferentes o eectoras de la acción y las vías nerviosas de asociación aferente-
 eferente. Para mayor detalle informativo puede apreciarse en el siguiente
 grafico las etapas de mielinización de las principales estructuras del sistema
 nervioso:



1. Nervio auditivo; 2. Capsula interna; 3. Fascículo piramidal; 4. Vías ópticas; 5. Cerebelo; 6. Cerebelo; 7. Cuerpo caloso; 8. Cerebelo; 9. Cortex frontal; 10. Áreas corticales motrices; 11. Áreas corticales sensitivas; 12, Cerebelo

Infograma etapas de la mielinización. Tomado de G. Barrayo, 1990. «Edad y Deporte» (p. 26) Barcelona.

En consecuencia, aun no es posible la total y certera discriminación de información sensorial y la consecuente respuesta motora organizada e intencional, además de las novedades del medio extrauterino que demandan adaptación y exigencia lo que compromete las emociones y sentimientos del

sensible recién nacido. De manera que en principio sus movimientos son globales e indiferenciados, obedientes a la actividad refleja y a descargas motoras impulsivas, no obstante, el neurocientífico Lamarre (2002) descubrió novedosas redes neuronales que responden al contacto cargado de afecto aun sin estar mielinizadas.

Es así que durante su primer año mientras maduran las vías eefectoras, el lactante depende del adulto quien confiere a su motricidad incipiente sentido y significado incluso modos de movimiento (culturización de los modos corporales o hábitos). Así, por ejemplo, el reflejo de succión se activa cuando la madre coloca el pezón en la boca de su hijo, más es el deseo entre ambos lo que da sentido humano y vincularidad a la acción, al respecto Levin (1995) plantea que se trata de la subjetivización del acto motor reflejo. Así se configura la corporeidad en la infancia desde el origen neuromotor (reflejo) hacia la intersubjetividad gracias a la intervención del adulto como horizonte humanizante del niño.

De manera que, paralelo o sumado a la maduración y el crecimiento, la experiencia vincular tónico afectiva con el otro, inscribe, motiva en el niño el deseo de moverse, tocar, sentir, contactar, jugar. Esta aventura le permite integrar progresivamente la información sensorial, aumentar el tono muscular, y consecuentemente ejercer mayor control y precisión de la acción siguiendo una secuencia madurativa próximo-distal y céfalo-caudal, lo cual le permite el dominio de las praxias motoras globales –locomoción, manipulación y control postural- con anterioridad al de las praxias motoras finas –la prensión o habilidad manual para comer, manipular, explorar el entorno o construir objetos). Al respecto, conviene recordar que, así como en el espacio uterino la motricidad estuvo condicionada por la bioquímica afectiva materna, en el espacio extrauterino igualmente la acción motriz dependerá de la disposición del adulto del VTA.

Como se mencionó anteriormente, esta disposición o VTA se inscribe en el sentido humanizante que el adulto afectuoso confiere al interactuar con el

niño, y en este sentido la lúdica es esencial. De modo que el disfrute en el “entre nosotros” conlleva al juego, lo que confiere sentido a la alegría, la espontaneidad y la creatividad social del bebé, generándose así el juego como actividad vital en torno a las funciones de crianza (aseo, sostén, alimentación, descanso), fenómeno que ha sido observado en distintas culturas según Calmels (2004) quien acuña el término juegos corporales de crianza a actividades como elevar y descender el cuerpo del bebé simulando un cohete o avioncito (juego de sostén), aparecer y desaparecer (donde está el bebé, antecesor del futuro “juego del escondite”), “simular devorar al bebé” (preludio al futuro juego de persecución).

En esta línea, la autora en una investigación previa acuña los siguientes juegos observados en hogares venezolanos (Camacaro, 2001).

Juego cusin: El término “cusin”, es un código vivo aportado por la voz de un padre quien al dirigirse a su bebé empleaba la mencionada expresión, diminutivo de consentido. De modo que en las escenas de crianza se significaban en torno a los efectos de “cusin”, convirtiéndolo en más que una palabra, en una serie de acciones, actitudes y estrategias, observables en el resto de las familias que participaron en el estudio. Estas se presentan a continuación.

En el adulto:

- Volumen de voz alto, tono de voz agudo y entonación musical con ritmo variado
- Uso de diminutivos
- Uso de adjetivos (precioso, consentido, mi sol, mi santo y similares)
- Gestualidad corporal y mímica acentuada
- Lenguaje postural abierto hacia el bebé (brazos abiertos, palmas hacia el bebé, cuerpo, orientado hacia el bebé, cuerpo flexionado hacia el bebé)
- Sonrisa
- Contacto corporal (caricias, sostén)

- Uso del cuerpo o de objetos para jugar o provocar diversión en el bebé (apareciendo, desapareciendo, acentuando gestos, meciendo, haciendo cosquillas, soplidos, otros).

En el bebé:

- Tensión en el cuerpo, excitación
- Movimientos agitados a nivel de piernas y brazos
- Sonrisa, alegría
- Sonidos y gritos jubilosos
- Atención incluso con detenimiento de la actividad motora a intervalos regulares.
- Orientación de la mirada o del cuerpo hacia el adulto.
- Relajación luego de alegre algarabía.

Juegos Cachorro: Esta denominación categoriza juegos donde los adultos disfrutaban de olfatear al bebé, disfrutar de su proximidad abrigados cuerpo a cuerpo, contactos bucales como aproximar la boca al abdomen del bebé y soplar o gestualizar mordidas, acicalar su cabello, acompañarse en retozo en espacios de intimidad tales como la hora de dormir o amamantar. Estas propiedades al evocar escenas de cachorros mamíferos jugueteando en sus madrigueras condujeron a los estudios sobre lactantes desde la ethopsicología (Le Camus, 1993). Siguiendo esta disciplina los escritos de Montagu (2004) plantean que las conductas interactivas humanas especialmente las referidas al contacto táctil, en etapa infantil temprana reimprontan en nuestra especie el contacto táctil y bucal afectuoso como medio de estimulación orgánica y de comunicación social, vital tanto para la supervivencia del pequeño, como para las capacidades de crianza, la socialización y el sentimiento de seguridad:

...es posible que se haya producido un desarrollo evolutivo desde el lamer, pasando por el acicalamiento con los dientes (practicado por los lémures) y con los dedos, hasta las caricias, como en el acicalamiento

practicado por el chimpancé, el gorila y el Homo Sapien
(p.64)

El citado autor afirma que lamer o su equivalente en otras formas de estimulación resulta vital para las crías humanas. De hecho estudios posteriores como los de Kotliarenco, Assef y Galaz (2003) han corroborado la importancia de las estimulaciones cutáneas para la supervivencia, lo cual puede asociarse con el sistema de neuronas descubiertas por Lamarre (2002) sensibles al afecto aun careciendo de mielina.

Hecha esta exposición, interesa focalizar entonces que según la dinámica lúdica del VTA, el bebé explora y contacta con mayor deseo y necesidad su alrededor afianzando el vínculo como lazo o conexión que genera seguridad y confianza en el otro y el entorno (Tonella, 2012; Bolwby,1990) lo que además retroalimenta su desarrollo neuromotor y la naciente intersubjetividad.

3. **Del primer al segundo año:** Gracias al legado de la gestación y el primer año, el segundo año exhibe una creciente independencia para la acción que revierte en su sentido de autonomía e inherencia en el entorno.

Ahora no solo basta con experimentar su acción sobre sí mismo o los objetos, sino que puede evocarlos, traerlos a la mente y modificarlos (planeación motora) incidiendo en el entorno lo que además coincide con la adquisición de palabras y sentidos como “yo”, “mío”, “quiero”, “no”, “sí”.

En correspondencia, los adultos lo tratan de forma distinta, ya no solo celebran sus gracias, juegos y expresiones espontaneas y tiernas, sino que observaran límites por norma y por seguridad ante el deseo de exploración y vivaz curiosidad coincidentes con la capacidad de desplazarse y maniobrar de manera independiente. En esta dinámica la mente del bebé comienza a organizar praxias cada vez más elaboradas con objetivos que se configuran en términos de palabras y presimbolización, (Sadurni, Rostan y Serrat, 2008; Le Boulch, 1995) diferenciándose cada vez más de los otros e instaurándose como yo. Un yo que dependiendo de la calidad del VTA se traducirá como sana

autoestima momento propicio para el advenimiento la socialización verbalizada y los límites según las verbalizaciones de los adultos.

4. **Del segundo al tercer año:** Su cuerpo ha crecido, haciéndose más fuerte, veloz y menos pesado en la parte superior. La maduración de las fibras nerviosas eferentes periféricas se ha completado lo que permite mayor registro y organización sensorial, control y coordinación praxica sumado a mayor capacidad de expresión verbal y representación mental. En consecuencia, el adulto lo deja más tiempo solo confiriéndole juguetes u objetos para entretenerse. Luego, este tiempo “a solas” es propicio para el naciente auge de actividad simbólica. Ahora el entorno interno cobra mayor sentido ya que hasta ahora se había afanado en el exterior. En este ejercicio de abstracción, cae más en cuenta de sí mismo y de la presencia-ausencia del otro. Lo que deviene en una imagen y esquema corporal de sí mismo donde puede reconocerse como sujeto diferente de los adultos “yo soy y hago esto” además de identificar su sexualidad.

En este novedoso contexto intrapersonal las funciones de crianza se tornan complejas y más demandantes aunadas a procesos de exigencia social (norma) como el control de esfínteres. Además, el movimiento espontaneo y el juego autónomo, enfrenta novedosos limites incluso prohibiciones, un contexto interpersonal distinto al previo, y por consiguiente confuso incluso molesto. Dada su insipiencia simbólica puede evocar y representar el nuevo estado de cosas, más no puede elaborarlas cognitivamente, sin embargo cae en cuenta de las emociones y sentimiento asociados a entender lo que puede o lo que no, y las consecuencias (regaños, caras y gestos punitivos amenazantes, y en el peor de los escenarios agresión verbal o física) lo que genera conflictos internos. Esto último conlleva a frustraciones y a los consecuentes berrinches y oposiciones que han caracterizado esta etapa como “los terribles dos años”. No obstante, la dinámica lo impulsara a interesarse por “entender” y participar con los adultos en la cotidianidad, explorar acuerdos y permisibilidad, todo aunado al creciente lenguaje aumentando, las peticiones, la verbalización de

sentimientos o necesidades y la narración sencillas de sucesos lo que permite autoafirmarse. Lo anterior sólo si hay un VTA sano y potenciador.

Corporeidad y edad maternal en el contexto pedagógico

Vista la concepción sobre corporeidad, VTA y la caracterización del niño en edad maternal que guarda el presente estudio, interesa a continuación delinearla en el contexto pedagógico, entendiendo la pedagogía de acuerdo con Soto y Violante (2009) como “el conjunto de reflexiones y saberes en torno a los procesos educativos” en este caso, de lo correspondiente al nivel educativo maternal.

En esta línea, un vistazo histórico revela que, desde hace 2000 años, algunos grupos americanos originarios, luego de nacer el bebé, le asignaban una “madrina” para hacerle ejercicios como la “bicicleta” y todo tipo de masajes. Igualmente, en la India, el masaje sistemático era propio de la crianza. (Peralta, 2002; Leboyer, 2012)

Luego, Pestalozzi, desde el siglo XIX posa su mirada pedagógica en la corporeidad al escribir en el Libro de las Madres (1803), observaciones en verso para realizar ejercicios con el cuerpo del bebé. (Peralta en Soto y Violante, 2009)

Hacia 1900, Pikler (1969/1985) acentuaría una pedagogía corporal en el instituto Lóczy de Budapest, al propiciar que el niño debe moverse y jugar en libertad con la compañía de un adulto consciente de ello y por tanto disponible corporal-afectivamente para acompañarlo, privilegiando en ello las situaciones de cuidado corporal y el intercambio adulto-niño, entendiendo a este último como un sujeto activo. Por lo tanto, Pikler, ya se había adelantado sobre la visión del niño como sujeto de derecho que promulgaría años más tarde la Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

En la actualidad, Soto y Violante (2009) en sus planteamientos sobre educación para la edad maternal, denotan que educar y cuidar son inseparables en la educación de los niños de edad maternal, destacando en ello la disponibilidad corporal del adulto, quien en sus cuidados corporales contiene, abriga, brinda “una psíquica”, instaura un vínculo que incluye sabiamente encuentros y desencuentros, ausencias y presencias, que irán

instalando la simbolización. En esta dinámica, las mencionadas autoras refieren 5 formas de enseñar, todas comprometidas con el cuerpo directa o indirectamente:

1. Ofreciendo disponibilidad corporal
2. Acompañando con la palabra
3. Compartiendo expresiones mutuas de afecto
4. Realizando acciones conjuntas
5. Construyendo escenarios

Es así que en todo momento de la jornada pedagógica la docente transfiere, comparte y propicia la agentividad corporal o apropiación que el niño realiza progresivamente de su cuerpo como unidad básica sobre la cual ira desplegando sus tareas de subjetivación. Es decir, en el ejercicio pedagógico de la crianza, en el dialogo de cuerpos o en palabras de Soto y Violante “manos que acercan, alejan dan, quitan ofrecen objetos, caricias” (p.108) y demás formas de agentividad corporal.

A la luz del planteamiento expuesto, las funciones de crianza (alimentación, higiene, juego, sueño, cuidados y atenciones) son procesos educativos en tanto enseñan a confiar en los otros y en el mundo, por tanto, son contenidos extraordinarios para la etapa maternal. En este sentido, todo lo que acontece en la institución escolar para niños menores de 3 años, implica un contenido pedagógico.

En el contexto de la educación maternal los contenidos de enseñanza no se ciñen estrictamente al sentido usual que se les confiere en el resto de las etapas educativas, sino que expresan aquello que se enseña en términos de “haceres” de oportunidades para la acción. Por ello se aprende a caminar, compartir, dormir, jugar, acciones que aun cuando pudieran pasar desapercibidas por ser cotidianas, en los primeros años de vida poseen una connotación biológica y a la vez social. Así, por ejemplo, aunque el niño biológicamente esté dispuesto para caminar, requiere del otro humano para hacerlo de manera bípeda, con la mano asegurante del adulto al decir de Winstron (1990). Luego, los gestos del adulto que cría y los movimientos que el organismo dispone para su conservación se amalgaman en procura de los destinos de maduración y desarrollo (Calmels, 2009)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA: ETNOGRAFÍA CON NIÑOS

Dado que “conocer” es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar, es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o mejor aún de “convertirnos en el mundo mismo”.

Van Manen (2003)

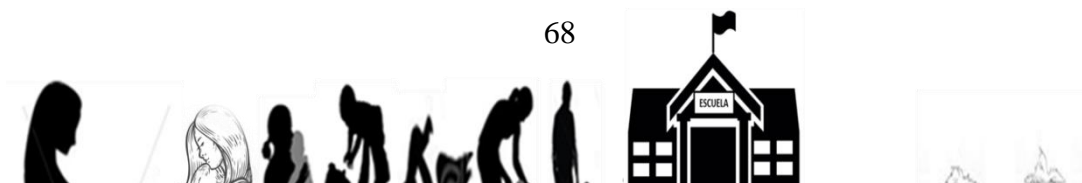
El presente capítulo describe la naturaleza de la presente investigación, los sujetos y objeto de estudio implicado, la perspectiva metodológica consecuente y el procedimiento realizado.

Fundamentos de la Investigación

Investigar va más allá de un trabajo académico científico, de procedimientos y técnicas. Implica conocer, comprender, transformarse y, en esta medida, también significa formar parte de los procesos investigados. Investigación y ética, de este modo, coexisten en la transformación de realidades compartidas en un contexto histórico y sociocultural. En esta dinámica el investigador se arraiga en un paradigma que delinea el sistema de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos que le permitirán acceder a la realidad, conocerla y transformarse-transformándola (Vasilachis de Gialdino, 2006). A continuación, se anuncian los correspondientes a esta investigación.

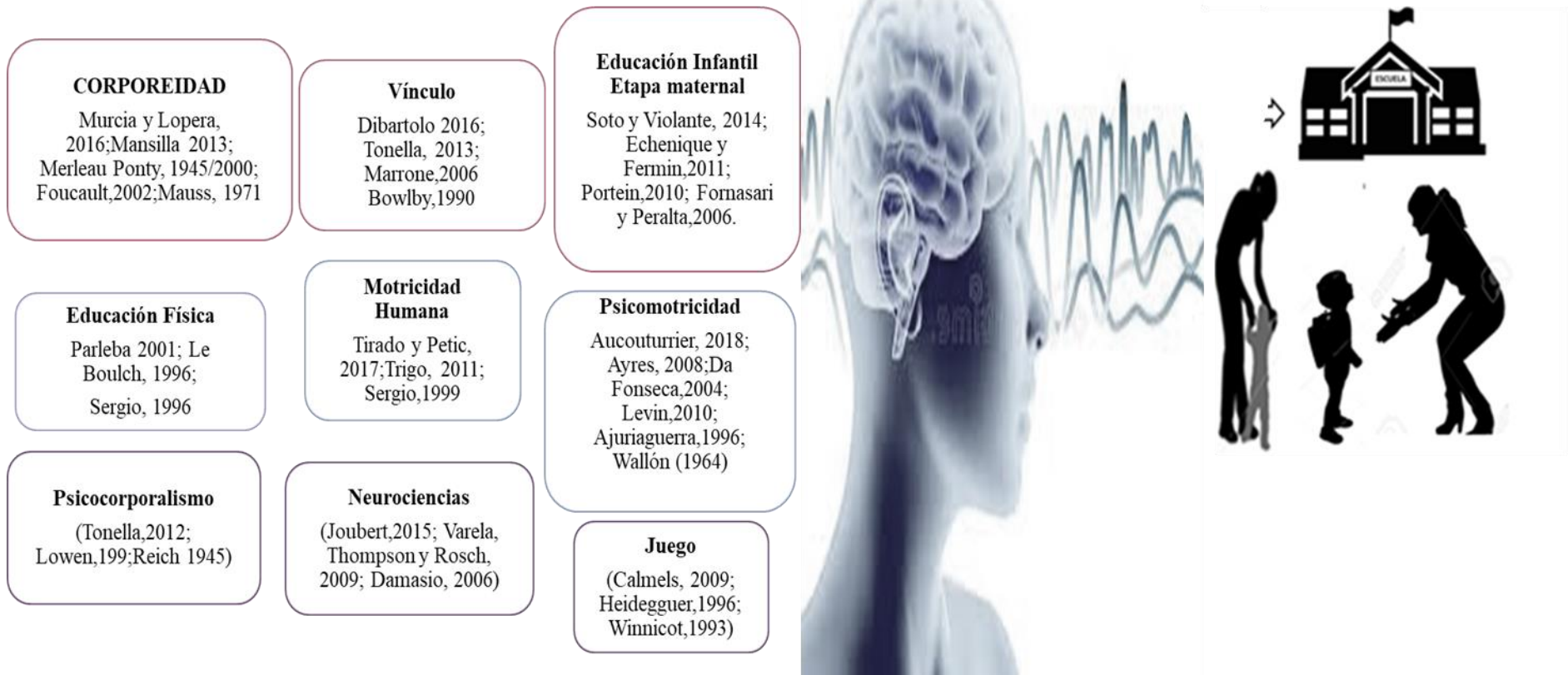
Presupuestos Ontológicos

Esta investigación se aproximó al sujeto infantil en edad maternal, focalizando su corporeidad desde la mirada del VTA docente-niño, entendiendo que la presencia, significación y participación del ser humano desde el vientre materno hacia el tercer año de vida se despliega gracias a los vínculos corporales establecidos primero en el hogar (diada adulto materno-niño) y posteriormente en la escuela (diada docente-niño), lo que se representa en el siguiente Infograma:



Infograma 2 Representación del objeto de conocimiento. Creación de la autora. De izquierda a derecha se observa paralelamente el desarrollo motriz y el entorno diádico desde el hogar hasta la escuela y luego hacia la vida. Fotosearch ([silueta mujer embarazada con padre] s.f); Canstockphoto([silueta feto] s.f); 123RF ([dibujo de mujer amamantando]s.f); Bokica ([Siluetas: madre abrazando hijo]s.f); Shutterstock.com([Siluetas: madres sosteniendo hijos; mujer enseñando a niño a caminar]s.f) 123RF ([Silueta niño apuntando y adulto sostiene su mano]s.f); Flaticon.es ([Silueta escuela]s.f); Depositphotos([Silueta niño escuela]s.f); Majivecka ([Silueta mujer recibe niños]s.f); Vexel ([Silueta niños jugando pelota]s.f); Majivecka ([Silueta niño silla de ruedas]s.f); Stockphotos ([Siluetas: paisaje con camino]s.f). Línea de imágenes inferior (a partir de figura mujer embarazada): Shutterstock.com ([Siluetas de bebés]s.f); Frepick ([Siluetas bebé crecimiento]).

En el gráfico expuesto, se aprecia la naturaleza compleja del objeto de conocimiento, cuya concepción se apuntaló principalmente en el paradigma de la corporeidad humana propuesto por la fenomenología y la concepción sobre vínculo enunciada desde la Psicología. Además, confluyen otras visiones que dan cuenta de ambos objetos, según se muestra en la siguiente ilustración:



Infograma 3. Representación de los paradigmas, ámbitos académicos y autores asociados al objeto de conocimiento. Creación de la autora. De izquierda a derecha se muestran los temas del título adjunto a imagen donde destaca cerebro generando ondas que conectan representaciones y e objeto de estudio. Elaborado con imágenes on line tomada de: Dreanstime ([perfil con ondas cerebrales].s.f); imágenes referenciadas en infograma 9.

Adicionalmente, los matices enfocados en este estudio sobre corporeidad en la edad maternal, reflejan la subjetividad y la historia de la investigadora: Especialista en Educación Física Mención Educación Física Adaptada (para personas en situación de discapacidad), con formación en Dinámica de Grupos, Psicoterapia Corporal, Psicomotricidad. Ha ejercido laboralmente con niños en situación de discapacidad cognitiva y población infantil regular, asentándose definitivamente en Educación Inicial, donde desplegó por vía de atención educativa no convencional, estrategias psicomotrices y masaje infantil para gestantes, madres y bebés, línea que la condujo a asumir la coordinación del Programa de Atención a Adolescentes Embarazadas en la Fundación Nacional El niño Simón, bajo la dirección de la Dra. Silvia Vidal en el año 2010. Experiencia que le permitió evidenciar directamente los efectos de la calidad de los vínculos madre bebés tanto positivos como negativos en el desarrollo infantil manifiesto en la corporeidad.

Actualmente, se desempeña como docente en el Instituto Pedagógico de Caracas, a cargo de los cursos Desarrollo motor, Desarrollo Psicomotor y Educación Física Infantil, Teoría y Práctica de la Motricidad Humana.

Desde esta formación de vida aunada a lo académico, la visión de la infancia en los primeros años de vida cobra los significados y matices que se han presentados hasta ahora, así también motivan la epistemología o modo de conocimiento asumido.

Presupuestos Epistemológicos

Toda epistemología es una teoría personal del conocimiento en tanto atañe a los principios y reglas por las cuales un sujeto decide si y cómo un fenómeno puede ser conocido. Por tanto, hay más de una epistemología, así como hay varias perspectivas ontológicas que intentan comprender, explicar o describir una realidad y/o sus componentes (personas, actitudes, interacciones, procesos, otros); precisamente son estos componentes los que determinan cómo esa realidad puede ser válidamente conocida (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En el contexto del presente estudio, la realidad que se pretende conocer es la corporeidad en edad maternal. Luego, se considera que se trata de un objeto cuyos componentes y contexto (niños en etapa educativa maternal, adultos docentes) pueden comprenderse desde el VTA. Por tanto, interesa *conocer* y *estar* con los mencionados protagonistas interactuando en sus escenarios naturales y cotidianos, experimentando el *vínculo tónico afectivo*. Este modo de conocer la realidad se ajusta al paradigma de la investigación cualitativa.

Para Montero (1984), la investigación cualitativa consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 19). De manera que la epistemología cualitativa se apoya en los siguientes principios (González, 2002):

- El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa; no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido.
- El proceso de producción de conocimiento es interactivo.
- El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. La información expresada por un sujeto concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse en otros sujetos.

De modo que, los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro de sus marcos de referencia, incorporando la intersubjetividad de los participantes, incluso del mismo investigador quien debe reconocerse parte de la realidad investigada y añadir significados incorporando la subjetividad y supuestos teóricos de su mismidad, lo que modula su acción e interacción con los participantes, convirtiéndolo en el principal instrumento de recolección de datos (Valdés, 2009).

Ahora bien, dentro de la epistemología cualitativa destacan las siguientes líneas u orientaciones: estudios cualitativos básicos o genéricos, etnografía, fenomenología, teoría fundamentada y estudio de casos (Merriam, 1998). Para efectos del presente estudio fue seleccionada la etnografía cuya metodología se describirá posteriormente.

Presupuestos Axiológicos

Al ser la subjetividad del sujeto investigador parte constitutiva de su proceso de comprensión e indagación de la realidad, sus juicios, prejuicios y valores impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos. Así, de acuerdo con González y Villegas (2009) lo axiológico responde al por qué de la investigación: “esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa, al asunto investigado, y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa”. (p. 91)

En este sentido la investigación, especialmente la de índole cualitativa, más aun aplicada en campos sociales como el educativo, entraña un fuerte sentido y compromiso axiológico, en tanto el investigador aborda como supuesto objeto de estudio a sus semejantes, dimensión que, de acuerdo con Guedez (2002), incluye los vínculos con el grupo, con las instituciones y organizaciones y el país. Ello, implica necesariamente el cuestionamiento perpetuo, pero, saludable, de los conocimientos, métodos, la validez y confiabilidad de la investigación así como la propia posición personal y social, puesto que el investigador cualitativo cae en cuenta de la carga de valores en su estudio e informa, consciente o inconscientemente, sobre sus propias valoraciones y sesgos, en sus decisiones sobre el objeto y su abordaje, a la vez que sobre la carga de valor de la información encontrada en el campo.

Así, el investigador cualitativo evoluciona axiológicamente a la par de la valoración que va impregnando en su objeto de estudio y viceversa, al construir conocimiento mientras atiende – y al mismo tiempo que evita caer en reduccionismos – la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio, condiciones propias de la subjetividad del ser humano y su carácter social.

En este sentido, el trabajo etnográfico con niños, más aun con niños de etapa maternal, una edad vulnerable, de verbalización incipiente y prístina experiencia de vida, entraña el compromiso ético de compartir con “ojos de niños” al decir del pedagogo Tonucci (2012) o mejor aún “con cuerpo de niño” de manera que el adulto investigador pueda de manera valida y respetuosa interpretar, asignar palabras para comprender y hacer comprender a terceros, las voces, cuerpos y prácticas corporales infantiles, el sentido de su vida, sus juegos, sus carreras, saltos, todos sus hechos cotidianos extraordinarios por ser debutantes en la vida de sus primeros años. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino axiológico del desconocimiento al re-conocimiento.

Presupuestos Metodológicos

Según Taylor y Bogdan (1994), el término metodología define “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.” (p.15). Luego, un método comprende un conjunto de operaciones y actividades que, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad (Pérez, 1998).

Reafirmando lo expuesto en los presupuestos epistemológicos, la presente investigación, al pretender describir, interpretar y comprender la corporeidad en la edad maternal “kiasmaticamente” -según el sentido merleauPontiano⁸-, se insertó en el paradigma cualitativo al tratarse de una aproximación naturalista e interpretativa

8 Según se expuso en el capítulo II, Merleau-Ponty utiliza el término “quiasmo” entendido como un esquema de pensamiento del ser corporal quien concibe las relaciones entre el ser y el resto de los entes en términos de experiencia recíproca, entrecruzamiento, complementariedad, reversibilidad, mutua referencia, una unidad en proceso y devenir: tocar es ser tocado. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos, dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerarquía y prioridad.

hacia la realidad de interés. En esta línea, el método cualitativo es idóneo cuando el propósito de un estudio se enfoca en fenómenos tales como interacciones, sentimientos, procesos de pensamiento y emociones. Y cuando la comprensión o producción de conocimientos, persigue el mejoramiento de las interacciones (Strauss y Corbin, 2002), por tanto la metodología implícita emplea la descripción y la explicación acerca de situaciones, personas, interacciones y comportamientos, con el propósito de saber cómo se manifiesta la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema.

Para efectos de este estudio *con* niños en edad maternal se optó por la etnografía, enfoque derivado de la antropología el cual etimológicamente se traduce como *estudio de las etnias* o análisis del modo de vida de un grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que hacen, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí (Nolla, 1997) o de algunos de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global (Aguirre, 1995). Se trata entonces de una concepción y práctica de conocimiento que pretende comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”, o a efectos de esta experiencia los niños como sujetos de derecho.

En esta línea, a diferencia de otros enfoques cualitativos el método etnográfico implica articular la elaboración teórica del investigador con el conocimiento derivado del contacto prolongado, cercano e incluso íntimo con los sujetos, lo que en términos de corporeidad, equivale a un quiasmo (del griego *Khiasma*: cruce) término que alude a la reciprocidad, reversibilidad, mutua referencia, recursividad; pues, lo que se percibe es también percibido. Tocar es ser tocado, ver es ser visto, oír es ser escuchado, así toda conciencia es siempre una experiencia (Merleau-Ponty 1945/2004).

De modo que la “descripción” obtenida no es ni el mundo de los sujetos participantes, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa o etnomodelo elaborada por el investigador.

Siguiendo a Grebe (1990) todo actor etnográfico genera su propio modelo o etnomodelo sobre los fenómenos que pertenecen a su mundo de experiencia. En ello, articula explicaciones, establece relaciones y significados, integrando conocimiento y

experiencia, todo lo cual representa tanto su propio punto de vista como aquel de *su* comunidad permitiendo una elaboración teórica generada a partir del “trato personal y directo con los hechos que describe”, en otras palabras, se trata de una creación o recreación de la realidad bajo una perspectiva derivada de la convivencia directa y natural con los protagonistas en sus contextos. Lo que permite una comprensión atenta a la naturaleza y dinámica del grupo. En este sentido, se considera que la metodología etnográfica es valiosa en tanto evita que el investigador espere o ajuste lo que está conociendo a moldes preestablecidos, absolutos, foráneos o estáticos.

Es conveniente señalar que toda etnografía posee validez científica siempre que establezca una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones del *nativo*, y por otra parte, las deducciones del investigador basadas en su interpretación, sentido y habilidades.

En este sentido, de acuerdo con Grebe (1990), el etnógrafo contacta y confronta su propio modelo foráneo de la realidad con los modelos o etnomodelos de los sujetos protagonistas o nativos, para finalmente construir un etnomodelo final, una representación, interpretación-descripción o visión Etic⁹ coherente y respetuosa de la visión Emic de los sujetos protagonistas del estudio incluso combinada a esta, deviniendo en un todo superior a la suma de las partes originales.

Para el mencionado autor, los etnomodelos son expresiones individuales de representaciones colectivas sobre un sistema sociocultural, que revelan cómo el actor percibe, conceptualiza y simboliza su realidad. Revelan, asimismo, la captación y perspicacia del actor para dar cuenta de “su versión”, poniendo en juego Ponen en juego las capacidades y limitaciones de cada actor, sus propios "filtros" etnocéntricos. Así el

9 Este concepto utilizado por los antropólogos, proviene de la lingüística. El término etic (“fonetic”) se refiere a la percepción que tiene un observador experimentado de los datos que recoge situándose desde fuera de la cultura que observa. Desde un punto de vista emic (“fonemic”), sin embargo, el observador trabaja con las coordenadas socio-culturales del grupo emisor de los datos recogidos. Por lo tanto, en el enfoque émico, se trata de entender la realidad desde la situación de los actores, desde el interior de los fenómenos.

etnomodelo dan cuenta de cómo se organizan ciertos fenómenos en la mente del actor, en este caso la corporeidad desde el VTA, lo que implica rescatar el etnoconocimiento, enriquecido por las interpretaciones y explicaciones del propio niño y del docente.

De hecho y a propósito de esto último, actualmente el enfoque etnográfico es recomendado como un abordaje idóneo para las investigaciones con niños por su capacidad de brindarles participación y voz directa, configurándose por tanto como una salida a las tendencias adultocéntricas. Por otro lado, es un método que privilegia las prácticas y representaciones que constituyen la niñez, lo cual incluye los modos en que los niños y niñas experimentan las realidades en que viven y la incidencia en ello de los adultos e instituciones (Szulc, 2008).

En este sentido, la etnografía implica técnicas no directivas como la observación participante, las entrevistas no dirigidas, la descripción y reflexión sobre situaciones de campo, lo que aplica idóneamente en la investigación con niños, dado que se comprometen experiencias cuyo valor no necesariamente se transmite verbalmente, sino que se desarrolla en la actividad misma, en la corporalidad y lo grupal (Szulc, y otros, 2009). En las palabras etnográficas, se trata del documento personal por excelencia del niño, o testimonio kinésico (Grebe, 1990) el cual comprende el movimiento expresivo, gesto, juego, episodios dramáticos.

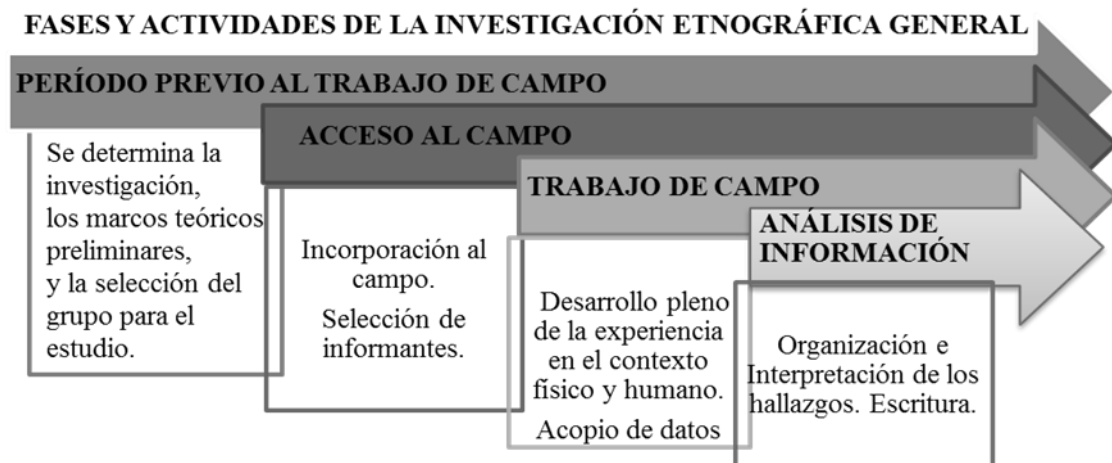
De acuerdo con Szulc (2004) “no deberíamos olvidar que al hablar de niñez, hablamos de relaciones entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares” (p.11) en otras palabras de vínculos. De ahí que esta investigación incluya en su denominación las palabras “aproximación etnográfica” pues, es relevante dar cuenta de este carácter vincular de la niñez.

Adicionalmente, cabe señalar que los métodos etnográficos se desarrollan profusamente en el campo de la educación para comprender “desde dentro” los fenómenos educativos a partir de las perspectivas del profesorado, alumnado, directivo, familia con el objeto de potenciar la mejoría de los procesos pedagógicos o intervenciones educativas posibilitando la toma de decisiones y la introducción de reformas o innovaciones (Sandin, 2003; Rockwell, 1994).

Cómo se hizo esta etnografía

Más que estudiar a la gente, etnografía es aprender de la gente
Spradley

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo de estudio, insertarse en su cotidianidad, convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, ser aceptado, compartir y entender desde adentro su dinámica para así comprender e interpretar los sucesos en su contexto natural y de acuerdo con los puntos de vista de los sujetos. Como ya se ha sugerido, esta perspectiva concuerda con el sentido kiasmático de la experiencia planteado por Merleau Ponty (1945/2004), por ello la autora decidió *incorporarse* al grupo y contexto de estudio como docente especialista en Educación Física. De manera que, se asumió el diseño de una investigación etnográfica cuyas fases y actividades según Goetz y LeCompte (1988) se ilustran en el siguiente infograma:



Infograma 4. Fases y actividades de la investigación etnográfica según Goetz y Le Compte (1988). Representación gráfica elaborada por la autora.

Vistas gráficamente las fases de Goetz y Le Compte (1988) interesa destacar por ahora, lo concerniente a la descripción del contexto y grupo seleccionado para el trabajo de campo.

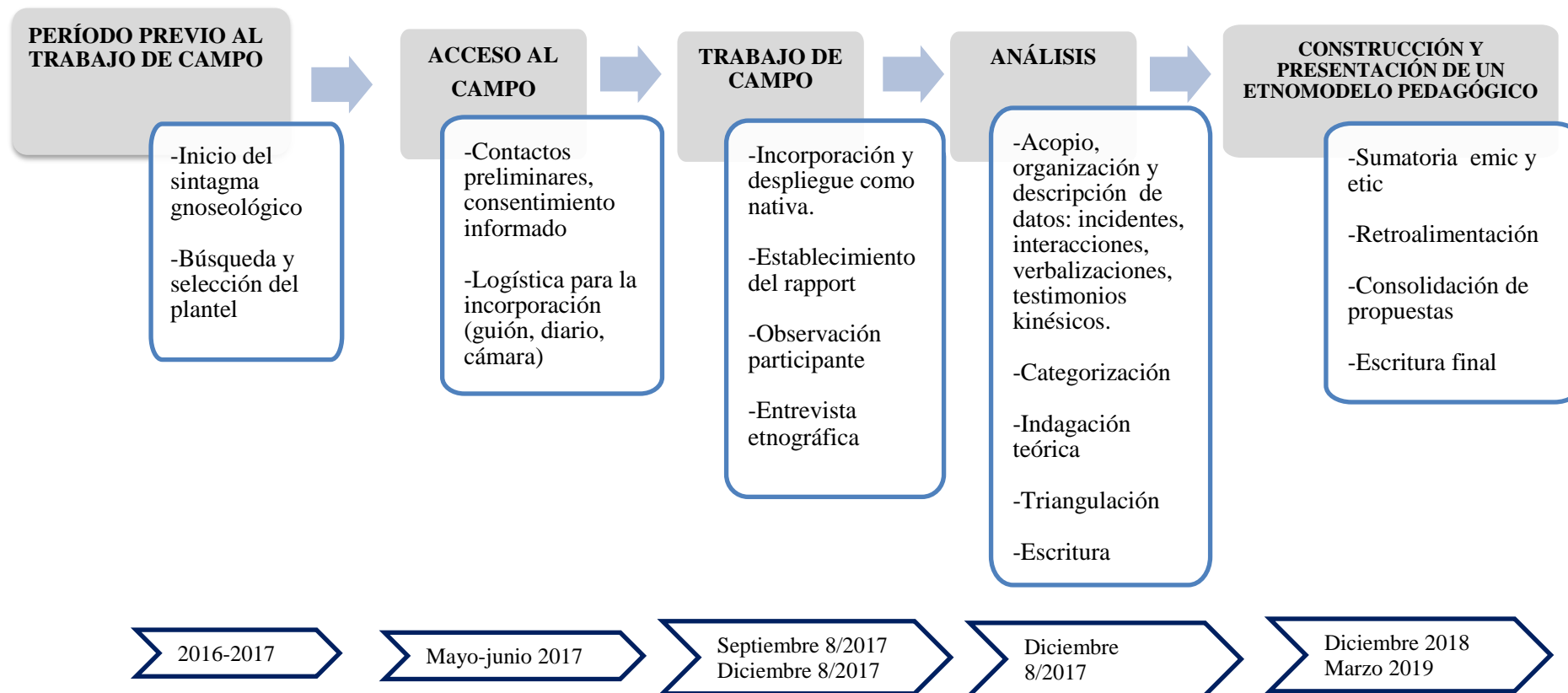
Es así que, el estudio que nos ocupa se contextualizó en el Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (CEINS) Doña Menca ubicado en Guarenas Estado Miranda, sector Ruiz Pineda. Institución educativa pública fundada hace 50 años, demolida y reconstruida como como Simoncito el año 2006, donde concurren niños en su mayoría de origen socioeconómico moderado a bajo. Cuenta con gran demanda en la población por el servicio del comedor, el horario (7:30 a.m a 3:30 p.m), la calidad de las instalaciones y el mobiliario.

En cuanto a los sujetos participantes, el grupo estuvo conformado por 22 niños y niñas, 12 de sexo masculino y 10 de sexo femenino con edades comprendidas entre 2 y 3 años de edad, integrantes de la sección única de etapa maternal en el CEINS Doña Menca. En su mayoría son niños de status socioeconómico moderado, dos de ellos bajo, según entrevista diagnóstica realizada en la inscripción. Adjuntos a ellos, 4 docentes responsables del grupo, tres en carácter de docente de Educación Inicial, quienes serán identificadas como D3, D2 y D1, D3; y un especialista en Educación Física, rol asumido por la autora en calidad de investigadora participante, a nombrar durante el estudio como DI (docente investigadora).

Respecto a las docentes, D3 posee 20 años de servicio y es la cuarta vez que atiende a un grupo de etapa maternal. D2 se graduó hace tres años, es nueva en el CEINS y en la atención de este nivel. D1 se acaba de graduar y al igual que D2 recién se incorporó al plantel y es primera vez que atiende un grupo de esta edad. Adicionalmente, solo para efectos de entrevistas se incluyeron tres docentes de la institución cuya experiencia en atención de la etapa maternal les confirió el rol de informantes clave o personas que “apadrinan” al investigador en el escenario además de ser fuentes de información por su conocimiento, status en el grupo y nivel de “enculturación” o conocimiento de su contexto (Taylor y Bogdam, 1994). Se identificaran como D4, con 22 años de servicio, ha atendido maternal en siete oportunidades junto a D5 quien posee

25 de experiencia docente, finalmente D6 actual directora del plantel con 25 años como docente.

Una vez definidos contexto y sujetos, prosigue entonces la referencia de las fases y actividades desplegadas a lo largo de esta experiencia, las cuales se organizaron en función las etapas propuestas por Goetz y LeCompte (1988), a las cuales en el marco de este trabajo la autora añade una adicional denominada: Construcción y presentación de un etnomodelo pedagógico. Estas se mencionan seguidamente:



Infograma 5 Fases y actividades de la investigación. Representación gráfica elaborada por la autora.

1. Período previo al trabajo de campo

Dedicado a configurar el sintagma gnoseológico (Hurtado de Barrera, 2000) o cuerpo de ideas, antecedentes, paradigmas, teorías y reflexiones de la autora, que sustentaron el estudio dando origen a la perspectiva o enfoque asumido a partir de la delimitación del tema.

Paralelo a ello, en esta fase se determinó el contexto o centro educativo para realizar la investigación. Fue seleccionado el Centro de Educación Inicial Nacional Simoncito (CEINS) Doña Menca, donde la autora se desempeñó años antes como docente especialista en Educación Física. Selección que obedeció obviamente a facilidades de acceso tanto a la organización como a la comunidad donde está inserta, aunado a la cercanía residencial y consecuentes ventajas de logística

2. Acceso al campo

El acceso al campo, inició mediante contacto vía telefónica con la docente encargada de la etapa maternal del CEISN Doña Menca quien en su rol etnográfico de portero ¹⁰ además, de informante clave, sirvió como agente intermediario para el ingreso al contexto al posibilitar el encuentro con la Directora y con el personal actual de la escuela en el proceso de vagabundeo¹¹ o mapeo etnográfico.

De modo que tras el primer encuentro introductorio, con el personal directivo y las docentes de maternal, se realizó una exposición detallada sobre el proyecto con el diálogo de acuerdos sobre métodos y seguridades legales y éticas. Vale destacar, que

10 Término de la jerga etnográfica. El portero, además de ser un informante clave, es una persona que contextualiza el campo además de mediar el acceso y la posibilidad de membresía.

11 Término etnográfico alusivo a la fase inicial de familiarización y exploración del entorno o campo

se acordó la participación de la autora en el proceso de inscripción de los niños, acción estratégica que favoreció la alianza con el personal directivo y docente aunado a la oportunidad estratégica de establecer el primer contacto con los representantes mediante la entrevista socioeconómica en el marco de inscripción escolar, lo que facilitó el mapeo, la socialización y una recogida inicial de datos y en algunos casos el conocer a los niños.

Todo este proceso se consolidó en el establecimiento por escrito de acuerdos, condiciones y compromisos en los que primó el interés superior del niño, observando el consentimiento informado (ver Anexos A y B) para la investigación en atención al Código de Ética para la vida (Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, -MPPCTII- 2011), punto a tratar posteriormente con mayor detalle.

De manera que se pactó el procedimiento de la investigación, momentos y condiciones de filmación y entrevista, uso del material derivado especialmente de las imágenes, discreción, límites, seguridades y beneficios del estudio, la duración esperada, el derecho de negarse a participar o retirarse a voluntad, horarios y condiciones de permanencia de la autora en calidad de investigadora y docente especialista de Educación Física para la sección única de maternal

3. Trabajo de Campo

La clave de la estrategia etnográfica yace en la convivencia prolongada con el grupo de estudio en rapport. El rapport de acuerdo con Grebe (1990) se define como el establecimiento del vínculo humano entre el etnógrafo y su informante, o en otras palabras del aliado nativo.

Dado su participación directa como actor en la comunidad o grupo a investigar, la actitud del investigador es de vital importancia, pues ésta, más que en otros métodos de investigación, determina la calidad de las informaciones recibidas. Por ello el establecimiento del rapport o sintonía es fundamental (Rusque, 2003).

El termino rapport, puede entenderse como un “clima” de sintonía, confianza o interrelación armónica entre dos individuos. Aunque es un proceso influenciado por el inconsciente, puede ser aprendido y practicado para mejorar la comunicación a través

del acompañamiento corporal, técnica que recomienda espejar (sin ser una copia tediosa) el lenguaje corporal y reflejar el lenguaje verbal en coherencia (Carrion, 2008), lo que aplica idealmente al caso por tratarse de niños en edad maternal.

Establecer el rapport es la meta de todo investigador etnográfico y para ello es esencial la participación activa en las actividades de las personas observadas. Ello implica acomodarse a la rutina de los participantes sin invasividad, participar en conversaciones triviales, ayudar cuando sea necesario, deslastrarse de actitudes evaluativas amenazantes o aires de experticia, interesarse por lo que dice o hace el otro (Bogdan y Taylor, 1994).

Es así que durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del año 2017 la autora se incorporó al grupo de niños y maestras como la docente especialista de Educación Física, compartiendo con ellos el espacio y rutina escolar de 7:30 a.m a 3:30 p.m, tres veces por semana (lunes, miércoles y viernes) incluyendo los momentos exclusivos para las siguientes estrategias y contenidos¹² (la hora de Educación Física) en consenso con la planificación de las educadoras:

- Potenciar las habilidades motrices básicas: juegos y actividades lúdicas para el desarrollo de la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento, la recepción, los pateos, golpes, giros y trepa, el baile y la experiencia postural.
- Potenciar las habilidades perceptivomotrices o psicomotoras: juegos y actividades lúdicas para el desarrollo de la actividad tónica, la actividad respiratoria, el equilibrio, las nociones de esquema corporal, tiempo, espacio y la relajación.
- Mediar y facilitar juegos.
- Compartir masajes y juegos táctiles.

De modo que, en su desempeño como docente investigadora la autora acopió los datos de la experiencia como un miembro más del grupo, levantando la información

¹² Diseñados por la autora sobre la base de su formación y de acuerdo a los insumos derivados de su tesis de Maestría donde pudo sistematizar estrategias psicomotrices para la diada adulto materno lactante derivando procedimientos denominados estrategias potenciadoras del VTA.

necesaria mediante la observación participante, complementada con entrevistas etnográficas realizadas únicamente a las educadoras, a razón de que el intento de intercambio verbal con los niños, en el caso de este estudio no resultó fructífero ni adecuado en atención a la edad, las necesidades particulares de cada participante y los tiempos de la jornada.

De manera que, la información sobre los niños en su totalidad fue recabada mediante la observación participante, técnica etnográfica per se, la cual como su nombre indica, “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber 2001. P: 57). Vale destacar que el acto de participar puede implicar desde “estar” como un testigo espectador, hasta integrar una o más actividades diversas y con distintos grados de involucramiento. De hecho, durante la estadía en el CEINS, la autora se integró al grupo compartiendo como espectadora o participando, según su elección, en las rondas, los momentos de alimentación, higiene, descanso, juego, las actividades dentro y fuera del aula, eventos escolares y de manera más profunda en el rol de docente especialista.

Luego, considerando que este tipo de observación, obvia el uso de registros estandarizados utilizando en su lugar guías temáticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), para efectos de este estudio, se empleó la siguiente matriz de observación:

Cuadro4

Matriz básica para orientar la observación

ASPECTOS A OBSERVAR EN EL NIÑO	ASPECTOS A OBSERVAR EN EL DOCENTE
-Tono, gestos y posturas: cómo y que hace y expresa con el cuerpo, hacia quien, con quien, cuando, donde. -Desplazamientos: cómo, cuándo, con quien, donde.	-Tono, gestos, posturas, desplazamientos en su función pedagógica delineada por objetivos y aprendizajes esperados en la planificación. -Tono, gestos, posturas, desplazamientos en sus funciones de crianza pedagógica (referida a los

-Juegos: a qué juega, con quien, cómo, cuándo, donde	aprendizajes durante el aseo, el vestido, la alimentación, el juego y el descanso)
-Expresión de emociones: cómo cuando, con quien, para qué.	-Conductas ante las necesidades de los niños: qué hace, cómo, cuándo, donde, con quien, para qué, frecuencia.
-Formas de vincularse: contacto físico visual, con palabras, con gestos, proximidad, llanto, otras. Con quien, cuándo, cómo, donde, cuánto.	-Expresión de emociones: qué, cómo, donde, cuando, con quien.
	-Formas de vincularse: contacto físico, visual, proximidad, contacto verbal, uso de objetos, otros.

Nota. Elaboración de la autora.

De manera que, la investigadora acopió la información atendiendo versátilmente a los indicios expuestos. El registro de estos incidentes y el sentido o comprensión derivado se asentó en un diario o bitácora de campo, herramienta etnográfica clásica en cuyas páginas se escriben los sucesos y hallazgos diarios del trabajo de campo, observando generalmente como contenidos: la fecha, el escenario, los sujetos, un espacio para el registro o retrato de lo sucedido, un espacio para las notas y reflexiones del investigador.

Es preciso señalar, que la bitácora más que una sumatoria de anécdotas suele describir “la filigrana de sentidos” de los sucesos, retratando con detalle los escenarios e interacciones, la cotidianidad. Al respecto, cabe mencionar que lo cotidiano si bien puede parecer trivial o banal, es precisamente lo que ayuda a comprender lo que sucede y sus sentidos. Al respecto, sirven de ejemplo situaciones como el juego o las reacciones tónico emocionales de los niños, las cuales pueden resultar pueriles a la vista de un ojo adultocéntrico cualquiera o poco familiarizado, pero a la vista de un educador investigador infantil templado constituyen fuentes privilegiadas e invaluable de sentidos, historias e información, lo que los etnógrafos han bautizado como “incidentes reveladores” (Guber, 2001).

En conclusión, las notas pretenden fundamentar una interpretación en los incidentes reveladores. Por tanto, no es descripción por descripción, sino descripción para la

comprensión (Restrepo, 2015). Estas incluyen: descripciones de lo observado, escuchado, sentido o palpado en el escenario o en los participantes, además de anotaciones de tipo interpretativo: comentarios, interpretaciones del investigador sobre lo que está percibiendo (significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes); anotaciones temáticas: preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares; anotaciones personales: sobre el aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones e intuiciones del investigador, incluso sueños relacionados con el estudio; anotaciones de la reactividad de los participantes: cambios inducidos por el investigador, problemas y situaciones inesperadas.

Además de la observación, también se registraron las conversaciones sostenidas con las docentes. En este sentido se empleó como técnica la entrevista etnográfica la cual “tejida sobre el diálogo” da cuenta del discurso del otro (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p.34) en una plática informal o flexible, en la cual van surgiendo preguntas de forma natural, adaptada a los sujetos y las condiciones del contexto. De hecho, Woods (1987) plantea que “entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”. (p.82) con el propósito de compartir las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (emic).

Scribano (2008) refiere como rasgo característico de este tipo de entrevista, la inexistencia de preguntas estandarizadas. Señala, además, que el investigador cuenta con un guion flexible de los temas que intenta conocer, con libertad para reorientar las interrogantes. Así el instrumento se aleja de ser una lista o guion estructurado de preguntas. De modo que, en esta experiencia, las entrevistas se desarrollaron en atención a preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál ha sido tu impresión sobre las actividades realizadas con los niños?
- ¿Qué has observado en los niños cuando participan en estas actividades?
- ¿Cómo te has sentido al participar junto a los niños?
- ¿Cómo describirías la participación de las maestras en las actividades corporales realizadas con los niños?
- ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

- ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento de la maestra de maternal?
- ¿Qué es para ti la mediación corporal?

Es preciso acotar que estas interrogantes, variaron de acuerdo al material generado por las maestras derivando otras preguntas y/o temáticas según podrá apreciarse en el capítulo IV.

En así, que el trabajo de campo, implicó el acopio de información, proceso asociado al análisis orientado a la construcción de categorías, procedimiento a detallar en la siguiente fase.

4. Análisis de información

El análisis etnográfico inicia con el acopio de datos, mediante observación empírica y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, nociones o categorías y proposiciones teóricas a partir del continuo comportamental; es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción.

De modo que a medida que el etnógrafo va “retratando” la realidad realiza paralelamente una elaboración conceptual y teórica, “teje una filigrana” entre la descripción de los escenarios e interacciones, su comprensión e interpretación. El desafío es, entonces, transitar de la reflexividad propia a la de los sujetos del grupo participante. Para ello, el investigador pone énfasis en la construcción o generación de categorías que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con sus propiedades o atributos representativos como unidades de contenido. De manera, que los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darle sentido.

Luego, esta ordenación de datos concretos pasa por distintos niveles de agrupación o categorización de datos, integrándose unos con otros, según las temáticas y relaciones develadas por el análisis, conformando categorías más globales y abstractas que delimitan un sistema de comprensión de la realidad. Cuando el investigador observa que el contexto ya no ofrece datos adicionales que alimenten o renueven las categorías

generadas -o produzcan otras- se considera que se ha saturado la categoría. Saturación significa que los datos se convierten en algo repetitivo o redundante o bien los datos que se van detectando encajan repetitivamente en el sistema de categorías establecido.

Ahora, bien, siendo la etnografía ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis (Goetz y La compe, 1988) se estimó pertinente asumir la construcción de categorías tributando del Método Comparativo Continuo (MCC), propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Procedimiento que consta de tres pasos: (a) categorización abierta, (b) axial y (c) selectiva.

1.- Categorización abierta: Durante este primer momento de caracterización se acopian todos los datos, palabras, hechos e incidentes que ofrece la realidad, para luego identificarlos, discriminándolos de la masa general de información para convertirlos en unidades discretas susceptibles de análisis o categorías iniciales.

Ciertamente, durante el acceso y en los inicios del trabajo de campo con el grupo de niños y docentes del CEINS Doña Menca, se acopió un cuantioso volumen de información la cual progresivamente fue organizada conforme a propiedades determinadas durante el análisis basado en comparación teoría-contexto y reflexividad. Lo que derivó un conjunto de 18 categorías abiertas, 9 en torno al niño y 9 respecto al docente. Estas se presentan con detalle en el capítulo IV.

2.- Categorización axial: La denominación de este nivel o momento del análisis, obedece a que la categorización se redefine, al precisarse nociones o temas centrales a los cuales se subsumen por afinidad las unidades de significado o incidentes relevantes. Ello amerita de una conceptualización que de sentido a los datos, selectividad y foco al análisis lo que supera el nivel de la categorización abierta. Así, las categorías abiertas se reducen en número pues, se convierten en ejes o axiales que relacionan subcategorías a su alrededor.

Transfiriendo lo expuesto a la experiencia con el grupo del CEINS, este proceso resultó interesante y muy laborioso debido a la condición observador-participante con niños de edad maternal. En este sentido, participar con ellos,

jugando, corriendo o lanzando una pelota demandando cognitivamente “entrar y salir” de posturas reflexivas a contemplativas, de supuestos a descubrimientos, resultando a veces compleja la tarea de entender los sentidos que el niño atribuía a su práctica corporal, o lo que ellos manifestaban dentro de su *cultura infantil* donde los adultos éramos “a veces extranjeros incluso invasores” (permítase el lenguaje metafórico a efectos etnográficos). Para ejemplificar, lo expuesto, puede adelantarse que, en uno de los episodios de la experiencia, ocurrió que los niños gustaban de jugar a caer en grupo. Ante este suceso que fue reiterativo, las docentes reaccionaban prohibiendo airadamente la actividad, por el tema de seguridad o protección. Luego, la teoría permitió descubrir los juegos de caída como dinámicas propias y necesarias del ser infantil. En esta línea la autora focalizó la observación y el análisis, axializando el contenido, afinó la percepción de las propiedades denotando que los niños se dedicaban regularmente a esta práctica de manera espontánea sin mediación verbal, lo hacían en espacio acolchado con sus propias normas de seguridad, alianzas y liderazgos, modos y turnos, incluso transfirieron movimientos practicados con la investigadora en las sesiones de estrategias corporales.

El ejemplo relatado, adelanto del contenido a desarrollar en el próximo capítulo, ilustra como un incidente entre varios, adquirió sentido tanto en lo teórico como en lo experiencial, definiéndose propiedades sociales, psicológicas y motrices en torno al juego de caída.

Apreciando entonces en el relato expuesto el proceso inductivo e interpretativo seguido en la categorización axial, se destaca entonces el método de comparación constante aplicado durante la observación in situ o a través de las videgrabaciones, en el contraste con los textos, en la escritura y reescritura de las notas de campo, en la revisión con el Núcleo de Infancia y Educación del IPC, grupo de investigación al cual pertenece la autora.

Todo lo cual derivó en redefinición y reducción de las 18 categorías abiertas generadas inicialmente a 3 principales o axiales representativos.

Al respecto la denominación de cada axial en el marco etnográfico dio lugar a títulos representativos de la voz y el testimonio kinésico. Así la primera categoría axializada se denominó “Así me muevo” según la afirmación verbal de uno de los participantes. La segunda categoría “Así me siento seguro” derivó su título del testimonio kinésico observado en el comportamiento del grupo en la etapa de adaptación, aunado a la voz de una niño que expresó respecto al sostén de mano del adulto docente, lo siguiente: “*tú tienes la mano calentita y no me siento miedoso*”. Finalmente, se derivó el tercer axial “Si estas para mí” referido a la significación de la presencia del adulto para con el niño.

Lo anteriormente expuesto permite apreciar el cometido etnográfico de develar el sentido de las prácticas o expresiones corporales de los niños mediante el análisis y la producción de categorías o conceptos explicativos de la corporeidad desde el VTA.

3.-Categorización selectiva o central: Mientras en la categorización abierta se generan categorías y propiedades. En la categorización axial se sistematizan las categorías abiertas derivando categorías principales y sub categorías. Finalmente, en el nivel de categorización selectiva la organización y el análisis de la información permiten integrar las categorías para formar un esquema teórico mayor en torno a una categoría central.

De manera que durante este momento del análisis se recapitularon los tres axiales con sus subcategorías respectivas, lo que exigió un mayor nivel de abstracción, cuya demanda más laboriosa fue precisar la coherencia entre los hechos y la comprensión de los procesos según la óptica de los involucrados, de los enunciados teóricos y de la propia perspectiva de la autora, con el propósito de explicarlos como elementos de un sistema mayor, el cual se designó bajo el título: “Así me muevo y me siento seguro si estas para mí”, a efectos de explicar y describir la vivencia de la corporeidad de los participantes desde el VTA docente niño observado y a la vez vivido por la docente investigadora (visión emic y etic).

De modo que, resulto una condición característica de esta categorización central, enfatizar la triangulación para garantizar la credibilidad o validez interna de los hallazgos, procedimiento que se detallará posteriormente.

5. Construcción y presentación de un Etnomodelo Pedagógico:

Sintetizando planteamientos precedentes, la estrategia etnográfica permite al investigador integrar el conocimiento y experiencia etic (científico-ético) con la perspectiva emic (empírico-emico) de los sujetos del estudio en su propio contexto, del cual el etnógrafo se hace parte como uno más. En consecuencia, obtiene un etnomodelo o “versión” del mundo fenoménico compartido.

Es así que, la sistematización de los hallazgos (categorías de comprensión y explicación) encauzada en función del propósito del estudio, devino en un etnomodelo o cuerpo organizado de aportes teóricos y metodológicos, sustentando principalmente en los testimonios kinésicos de los niños participantes, así como sus etnoconocimientos sobre la experiencia corporal aunados a los de sus educadores. El mismo se presenta en el capítulo 5 en dos secciones, la primera dedicada a orientaciones teóricas y la segunda a orientaciones metodológicas con propuestas y aplicaciones, cumpliendo con el propósito delineado en el capítulo I: Generar un cuerpo teórico sustentado en la corporeidad y enfocado en el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal.

Credibilidad

Según ha podido apreciarse, la investigación etnográfica no se hace “sobre” la población sino “con” y “a partir de” ella. Esta intimidad configura el trabajo de campo etnográfico como una de las modalidades de investigación social que más demanda del investigador, comprometiendo su propio sentido del mundo, del prójimo, de sí mismo.

Por tanto, en esta práctica, es necesario someter a continuo análisis las tres reflexividades que están permanentemente en juego a lo largo de la investigación desde el acceso al campo (incluso antes durante el sintagma gnoseológico) hasta la sistematización y presentación de hallazgos : la reflexividad del investigador en tanto

que miembro del grupo; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica y su epistemocéntrismo; y las reflexividades de la población en estudio (Gubert,2001).

En esta línea, se entiende que la estrategia etnográfica conlleve potencialmente problemas epistemológicos y metodológicos, como el que el investigador confíe y se deje llevar en exceso por sus modelos, a expensas de los correspondientes datos empíricos, sus contenidos y significados, procediendo consciente o inconscientemente a seleccionar, forzar o modificar los datos empíricos para adaptarlos o hacerlos calzar con su modelo que desearía validar legitimar, resultado una versión sesgada o falsificada de la realidad.

En este sentido, la fortaleza del método etnográfico es a la vez ser su punto vulnerable si no se garantiza la credibilidad o validez¹³ de sus métodos, fuentes y hallazgos (Goetz y LeCompte, 1988, 224). Por ende, toda investigación etnográfica debe observar criterios que garanticen la veracidad de los datos recogidos, así como de las explicaciones o interpretaciones generadas.

Al respecto, tratándose de un enfoque cualitativo, posee una validez interna o credibilidad (Scribano,2008) centrada en el nivel de congruencia de la interpretación y el set de condiciones sociales específicas en las que emerge sustentada en las observaciones, descripciones con clara referencia de los informantes y fuentes.

Así, la credibilidad consiste en que los hallazgos sean creíbles, fiables en tanto respondan a la realidad estudiada y ofrezcan una teoría explicativa comprensible y coherente. De acuerdo con Rodríguez (1996) la credibilidad está garantizada, porque el hallazgo de la investigación esté:

triangulado, basado en indicadores naturales, adecuadamente adaptado a una teoría, comprensivo en su enfoque, creíble en sus mecanismos de control utilizados, consistente en los términos de su reflexión, y representa de forma profunda, clara y completa las

13Se prefiere sustituir el término validez, de cuna positivista, por el de credibilidad.

características del contexto y el sentir de los otros. Sus criterios de verdad residen en aquella construcción que resulte mejor informada, más documentada y sobre la que se obtiene mayor consenso en función de su adecuación a los datos y a la información que de ellos se obtiene. (p.17)

Por su parte Guba y Lincoln (1981) postulan cuatro criterios a considerar para garantizar la credibilidad o validez de la investigación y sus hallazgos: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Posteriormente, estos autores (1985) convienen en que la calidad científica se evalúa con credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.

La confirmabilidad o auditabilidad, se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las actividades, sujetos participantes, métodos de acopio informativo (observación, entrevista), bitácora, decisiones e ideas que ese investigador concibió en relación con el estudio, lo que para efectos de este trabajo se expone con detalle en el capítulo IV.

La transferibilidad radica en que el estudio ofrezca una descripción completa y precisa del ambiente, participantes, materiales, momentos del estudio, otros a fin de que se pueda replicar en otros contextos. No se trata de una generalización, ya que esta se reserva para el modelo cuantitativo, sino de la aplicación parcial o la esencia del estudio a otros contextos (nunca será total pues no existen contextos iguales).

A lo anterior ha de sumarse, a propósito de la metodología etnográfica que los etnomodelos pueden ser controlados mediante su comparación con el mayor número posible de versiones producidas por varios actores en el contexto del grupo o de la misma cultura. Así, la validez de cada etnomodelo puede ser verificada mediante su

confrontación con los modelos afines de representación (ideacionales) y de operación (conductuales) de su sociedad. (Grebe, 1990).

Considerando estos planteamientos, en el presente estudio estos criterios se garantizaron a través de la aplicación de las siguientes estrategias delineadas a partir de las indicaciones de Rojas de Escalona (2010) y Cáceres y García (2002): (a) Trabajo prolongado en el lugar; (b) Separación periódica de la situación; y (c) Triangulación.

1. Trabajo prolongado en el lugar: el investigador cualitativo debe integrarse al escenario de actuación durante un tiempo prolongado para de esta forma evitar, las distorsiones producidas por la novedad de su presencia, permitiendo que los participantes se acostumbren a la presencia del investigador. Por otra parte, la observación participante tiene que ser prolongada para poder separar lo anecdótico de lo relevante en función de un análisis reflexivo y comparativo continuo. En éste caso, la observación participante de la investigadora, se mantuvo desde el septiembre a diciembre de 2017, lo que garantizó además observar el inicio del VTA en el periodo de adaptación escolar.
2. Acopio de material referencial: Acopio físico de todo el material referencial posible para garantizar y respaldar el análisis: vídeos, fotografías, grabaciones en audio, notas.
3. Separación periódica de la situación: La separación temporal del investigador durante el desarrollo de la investigación le permite tomar perspectiva y separarse del rol de participante fortaleciendo el rol de investigador. Durante estos espacios temporales, progresa la redacción de informes, análisis de los resultados, ajustes u otras actividades. En el caso de este trabajo el empleo el M.C.C condicionó estos espacios de separación y sistematización en el ir y venir entre texto y contexto, entre el CEINS y luego en el espacio de análisis personal de la investigadora, observando desde el rol de participante con los niños o docentes (con ojos y cuerpo de niño, visión emic) y luego como investigadora (visión etic).

4. Muestreo teórico: La recolección de información se guía por la teoría emergente, sea ésta sustantiva o formal, permitiendo comprender el contexto investigado a través de, conceptos acerca del problema en sí, documentar hechos y situaciones.
5. Descripción en profundidad con pistas para revisión: Implica la descripción exhaustiva y minuciosa del contexto con indicios y/o secuencias de indicios que den constancia de cómo se recogieron los datos, cómo se seleccionaron los informantes, qué papel desempeñó el investigador, cómo se analizaron los datos, cómo se caracterizó el contexto.
6. Triangulación: consiste en la contrastación o combinación de información obtenida a través de diferentes fuentes que pueden ser: personas, instrumentos o documentos en el estudio de un mismo fenómeno. De tal manera que se comparen varios puntos de vista acerca de un mismo problema. Para ello se considera el contraste de las opiniones de los sujetos, de los resultados derivados de la entrevista y la observación (u otro) así como la contrastación de la realidad con fuentes teóricas.

De acuerdo con esta exposición, el presente estudio a partir del presente capítulo y con mayor profundidad en el capítulo IV, declara el procedimiento, contexto y los participantes involucrados. Ofrece la descripción densa de los hallazgos aunado al muestreo teórico paralelo y expone la línea explicativa o argumental refrendada en indicios fechados, sustentados en notas de campo y fuentes referenciales (fotos, documentos, entrevistas, videos). Aunado a ello, la triangulación se llevó a cabo con las docentes del CEINS Doña Menca, con quienes se compartió el material obtenido derivado de las entrevistas y observaciones. Adicionalmente, los hallazgos y su tratamiento durante el análisis fueron revisados por terceros, seleccionados de acuerdo a su experticia relacionada con la investigación sustentada en estudios de cuarto nivel y experiencia docente con niños: 1 docente de Educación Física con estudios especializados en Psicomotricidad y Psicocorporalismo; 1 docente de Educación Física con estudios especialista en Psicomotricidad y Biomecánica(ver anexo F);

adicionalmente, se contó con la revisión por parte de los docentes investigadores adscritos al Núcleo de Infancia y Educación del IPC.

Consideraciones bioéticas

Anteriormente se ha acentuado lo delicado y vulnerable de la edad maternal. A la par se ha comentado el compromiso ético y axiológico que ello entraña. En este sentido, resulta propicia esta sección para precisar algunas consideraciones pertinentes sobre bioética, así como asentar el procedimiento de consentimiento informado realizado con los niños y adultos participantes del estudio.

Es así que, en lo referente a bioética, conviene en principio referirla como el “estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y el cuidado de la salud, en cuanto que dicha conducta es examinada a la luz de los valores y principios morales” (Serrano, 1996, p.18).

En lo que se refiere al uso del conocimiento científico con humanos y sus consecuencias se ha acordado internacionalmente que cada país garantice el respeto a los derechos humanos a través del cumplimiento de normas de bioética para la investigación.

En torno a este quehacer bioético, los ámbitos más delicados conciernen a los grupos vulnerables, entre los que se encuentran los niños siendo conveniente mencionar a propósito de este estudio, la condición del cigoto, embrión y el feto, tema que excede estas líneas, pero es preciso aludir (Restrepo, 2016).

En esta perspectiva, si bien la atención de la infancia es por sí misma una necesidad y un deber personal, social y cultural, también es una responsabilidad bioética que ha estado en descuido durante décadas e igualmente hoy en día se encuentra amenazada por diversas circunstancias sociales. (Sarmiento 2010)

Por lo tanto, tener en cuenta macro problemas de naturaleza social tales como pobreza, desnutrición física y afectiva, disfunción en los vínculos familiares, analfabetismo afectivo, orfandad, maltrato y violencia, cuerpo virtual en la era de internet, ausencia de espacios para jugar, inseguridad, constituyen el marco de reflexión bioético asumido desde este estudio considerando de acuerdo con Sarmiento

(2010) que con una infancia vulnerada, amenazada por flagelos sociales, difícilmente puede esperarse que ella crezca hacia la perfectibilidad humana, y no se convierta también en verdugo de sus otros congéneres.

Desde este punto de vista la infancia se convierte en un campo sensible para la educación la investigación, la prevención y la posibilidad de transformación de nuestro futuro.

Siguiendo esta línea, Venezuela a través de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, (LOCTI, 2010) establece los concernientes bioéticos, como requisitos para la realización de las actividades de ciencia, tecnología e innovación de manera que estén debidamente encaminadas al respeto de los derechos humanos y los acuerdos internacionales. Para ello establece a través del Código de Ética para la vida promulgado por el Ministerio del poder popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (MPPCTII, 2011) lineamientos orientadores de proyectos de investigación.

En atención a esta premisa la presente investigación con niños de edad maternal,- además de sus educadoras- observó las normas para la investigación con humanos preceptuadas en el prenombrado documento, cuyo contenido en general se orienta a contemplar los aspectos bioéticos pertinentes en cada caso, salvaguardar el respeto de la integridad, proteger la dignidad humana e incluir el compromiso de establecer un consentimiento informado.

El consentimiento informado es un acuerdo, resultado del consenso entre los actores que voluntariamente deciden participar en el logro de metas científicas, fundamentados en la comprensión clara de toda la información pertinente. Estos actores son el investigador y la persona que va a cooperar como sujeto de estudio, o que va a permitir que se realicen estudios en los ámbitos de su propiedad o de sus intereses. El Consentimiento Informado tiene como principal objetivo salvaguardar los derechos del (los) sujeto(s) de investigación o de los afectados por la misma.

En el caso de investigación con niños, el Código estipula que sólo se podrán realizar investigaciones en los siguientes casos (p.55):

- a-Cuando se trate de estudios específicos sobre la problemática de los niños, niñas y adolescentes...
- b- Si dichos estudios ofrecen beneficios directos para los niños, niñas y adolescentes, o para generaciones futuras.
- c- Cuando no entrañen molestias y riesgos intolerables.
 - En todo caso, se deben contemplar todos los medios de protección del sujeto de investigación menor de 18 años y obtener el Consentimiento Informado tomando en consideración lo siguiente:
 - Solicitar la cooperación del niño, niña o adolescente luego de informarlo debidamente sobre la naturaleza de la investigación y el alcance de su participación, de acuerdo a lo estipulado en la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (Lopna), la cual privilegia el Principio del Interés Superior del niño o niña en la toma de decisiones (Art. 8), les reconoce el derecho a opinar y a ser oídos (Art. 80), así como el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Art. 35). •Obtener el Consentimiento Informado de los padres, representante legal o responsable (p.55).

En atención al planteamiento precedente, para realizar esta investigación se explicó con detalle al personal directivo y docente la naturaleza, propósito y condiciones del estudio, estableciéndose el compromiso de realizar su exposición a los representantes de los niños con la finalidad de informar todo lo concerniente al mismo: identidad de la investigadora, instancia que representa, propósito del estudio, condiciones e implicaciones, procedimientos, seguridades en lo referente a datos e información personal, imagen (fotos, videos), garantías de integridad, confidencialidad, destino y uso de la información, así como la libertad de decidir participar o no, incluso retirarse si fuera el caso. Realizada esta exposición verbal en reunión con los representantes, una vez contestadas las preguntas emergentes, se solicitó tras expresar el acuerdo verbal, firmar el acuerdo escrito o consentimiento informado el cual se exhibe en el anexo A. Aunado a ello el personal directivo y docente también firmó un documento similar (anexo B).

En el caso de los niños, conocieron a la investigadora como la maestra de Educación Física, y se les informó sobre su tarea de jugar con ellos, correr, saltar, entre otros, para lo cual necesitaría fotografíarlos y videograbarlos, siempre que ellos quisieran, permitiéndoles además ver las fotos y videos.

CAPITULO IV

ENCUENTRO CON CORPOREIDADES Y VOCES

EN EL CEINS DOÑA MENCA

Nuestro cuerpo no es nada sin el cuerpo del otro, cómplice de su existencia. Es con el otro como él se ve y se construye en la actividad de los sistemas que le son ofrecidos por la naturaleza, en la intimidad de este espejo reflectante que es el otro y que hace de nosotros un ser singular

El presente capítulo describe y categoriza los sucesos e interacciones vividos y observados por la autora al incorporarse como docente especialista en el grupo protagonista del estudio conformado por tres adultos docentes, 12 niños y 10 niñas, escolares con edades comprendidas entre 2 y 3 años, integrantes de la sección única de maternal en el CEINS Doña Menca.

Descripción Densa y Categorización

En el siguiente contenido a desarrollar la autora se identifica como docente investigadora (DI). Cada niño es referido por una letra (el niño “P” o la niña “R”). Las docentes responsables del grupo, se identificaran como docente tres, docente dos y docente 1 (D3, D2 Y D1); adicionalmente, en las entrevistas se incluyen tres docentes externas al grupo foco del estudio, seleccionadas como informantes claves, designadas como D4, D5 y D6.

De modo que, esta experiencia se presenta en las siguientes páginas mediante transcripciones de las observaciones, conversaciones y notas provenientes del diario de campo, en el cual se asentó el encuentro o contacto con las corporeidades y voces de los sujetos mencionados, durante los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre del año 2017. Seguidamente se ofrece una descripción general sobre lo acontecido en este lapso, para posteriormente iniciar la presentación de los registros conforme a los niveles de categorización abierta, axial y selectiva.

Durante el primer día con el grupo, al iniciar la jornada DI, sentada en un extremo del salón, registró en su bitácora, la siguiente nota:

Septiembre 18/2017: Obs: 1

Era el primer día de actividades escolares. La jornada inicio a las 7de la mañana. Mientras todos los grupos de niños formaban en el patio para la apertura, el grupo de maternal conformado por niños con edades comprendidas entre 2 y medio y 3 años de edad se dirigía directamente al salón. Los representantes llegaban al aula con los niños cargados o tomados de la mano. D3 se ocupaba en proveer informaciones a los inquietos padres quienes preguntaban sobre la

salida, la merienda, la lista entre otros. D2 se ocupaba de chequear listas, acomodar bolsos. Mientras los adultos se ocupaban en sus conversaciones, los niños observaban el salón y se dedicaban a jugar.

Entre el mobiliario y ambientación característico de un aula destinada a esta etapa educativa, destacaban en un rincón por su colorido y formas, colchonetas, equipos para psicomotricidad (cubos, rectángulos, rampas de goma espuma) y vehículos de juguete. La mayoría de los niños se dirigieron hacia este espacio, algunos se trepaban sobre las figuras y saltaban del borde hacia el suelo, otros las cambiaban de lugar, algunos se sentaban o desplazaban sobre las colchonetas, perdiendo el equilibrio... otros se "apoderaron" de los carritos y jugaban a conducir, mientras algunos se quedaban inmóviles mirando visiblemente deseosos del mismo juguete. No se observó intercambio verbal. Los rostros se percibían sonrientes otros serios... Había dos niños a quienes llamare S y E quienes miraban hacia el área donde jugaban sus pares manteniéndose cerca de sus padres.

Pasados breves minutos los representantes comenzaron a retirarse a escondidas. Los padres de S y E, tardaron en despedirse y D3 y D2 indicaban que ya debían cerrar la puerta. Al retirarse los últimos, D3 cerró la puerta y enseguida S comenzó a llorar, seguido de E. Enseguida como por contagio varios del grupo se sumaron al llanto, otros miraban, los cuerpos de la mayoría se notaban tensos. Las docentes se acercaron hacia los niños que lloraban con mayor intensidad y estos espontáneamente se aproximaban o permitían que las adultas se acercaran y los cargaran para consolarlos...

Registros como este constituyeron las notas del diario, cuya escritura se realizó en momentos oportunos, cuando los niños dormían o si la dinámica lo permitía. Lo cual generalmente sucedía de manera rápida y taquigráfica, pues los niños siempre se acercaban curiosos por saber qué hacía o que filmaba DI. Luego, al terminar la jornada, la autora se dedicaba a asentar las memorias y revisar los videos o fotografías, recurso útil pero no siempre disponible.

Retornando la descripción de la dinámica en el CEINS, cuando DI abandonaba el rol de observadora escritora, interactuaba con los niños como una docente más, siempre siguiendo las tareas y pautas de acción que marcaban las docentes, en especial D3 quien con mayor edad y tiempo de servicio, ejercía dentro del grupo un liderazgo orientador y amable. Es así que, desde los primeros días, la autora DI, se acercó a los

niños para asistirlos, darles consuelo, jugar o participar junto a ellos en la ronda o en otras actividades propuestas por las docentes, además de acompañarlos al comedor, al espacio exterior, al parque, al huerto escolar o a eventos como la jornada de vacunación. Participó, en actividades pedagógicas de crianza como la alimentación, la siesta, el aseo de cara y manos y generalmente en todos los juegos y despliegues de acciones motrices espontáneos o asistidos por los adultos.

En este orden, conviene denotar que durante las dos primeras semanas caracterizadas por el llanto de los niños y la familiarización entre todos, la autora consciente del necesario rapport que amerita una etnografía, cuidó de integrarse a las dinámicas y caracteres de los sujetos, apoyando en el consuelo y organización del grupo, por lo que no realizó las sesiones de Educación Física, ya que fue un período dedicado a la contención de los niños o en palabras de D3 a su adaptación; aunado a ello, en estos primeros días las docentes consolidaron aspectos sobre la planificación incluyendo las sesiones para las estrategias corporales. Cabe destacar que el resto de las intervenciones de la investigadora durante la jornada emergieron espontáneamente, en un clima grupal con libertad para hacer, asistir o proponer, lo que evidenció un buen nivel de rapport.

De modo que fue partir de la tercera semana que DI llevó a cabo las sesiones de Educación Física los días lunes, miércoles y viernes. De hecho, a partir de entonces se realizó la filmación pues, ya había un buen nivel de familiaridad.

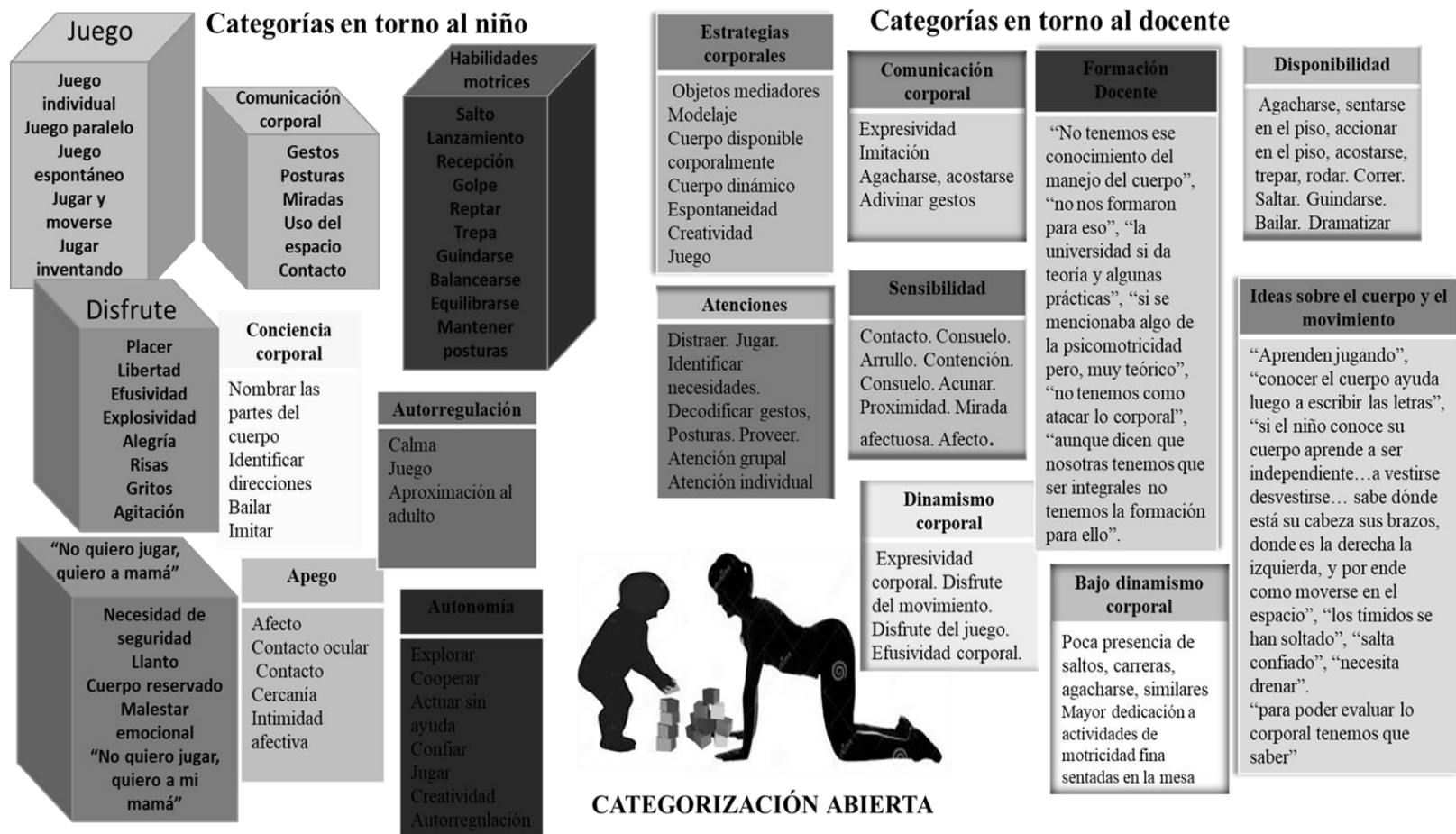
Finalmente, resta referir que, en el periodo de la jornada dedicado a la siesta de los niños, se realizaron las entrevistas o conversaciones etnográficas.

Categorización Abierta

Luego de la jornada en el CEINS, la investigadora se dedicaba a organizar las notas, consolidar las descripciones, recordar e interpretar sucesos, revisar lecturas pertinentes según lo observando, analizar los registros filmados para comparar texto y contexto.

En principio, se acopio un gran volumen de información, con incidentes asociados directa o indirectamente a corporeidad y VTA, algunos claros otros imprecisos.

Posterior y progresivamente, el análisis permitió organizar, visibilizar con mayor nitidez los incidentes y depurarlos para la generación inductiva de categorías. De manera, que este proceso, derivó inicialmente un conjunto de 18 categorías abiertas, 9 en torno al niño y 9 respecto al docente. Estas se presentan en el siguiente Infograma ilustrado con una metáfora sobre juegos con tacos, alusiva al contexto educativo que nos ocupa:



Infograma 6 Representación de la categorización abierta. Elaboración de la autora con imágenes vía on line tomadas de: Savinova (s.f) ([Silueta niño torre de bloques].s.f); CSP_Ostil. Fotosearch ([Silueta mujer postura 4 apoyos] s.f).

Esta metáfora representa o simboliza el *juego de construcción* cualitativo realizado por la investigadora para construir o crear una primera edificación o estructura de los datos a partir de reconocer sus propiedades, integrando una primera categorización o categoría abierta. Posteriormente, a medida que transcurrieron los meses, el análisis maduró, modificándose la configuración inicial de los hechos, lo que implicó la reducción y el refinamiento conceptual de las categorías iniciales para su expresión en un nivel de significación más abstracto y específico, una categorización axial.

Categorización Axial

El proceso de construcción de estas categorías axiales, implicó la organización y reorganización de las propiedades, sometidas a reflexión, comparación constante y muestreo teórico aunado a la revisión conjunta con el tutor y grupo de docentes del Núcleo de Infancia y Educación del IPC, grupo de investigación al cual pertenece la autora.

De modo que, retomando la metáfora anterior, este proceso de “construcción, destrucción y reconstrucción con los cubos”, se repitió hasta reducirse la información a un total de 3 categorías fundamentales o axiales. Estas se presentan junto con sus propiedades en el siguiente cuadro:

Cuadro5

Categorías axiales con sus propiedades

CATEGORÍAS			
<i>P</i>	Así me muevo	Así me siento seguro	Si estas para mí
<i>R</i>	-Desplazamientos	-Necesidad de seguridad	-Disposición para agacharse, sentarse o acostarse en el piso, otras posturas.
<i>O</i>	-Manipulaciones	-Llanto y malestar emocional	-Disposición para jugar
<i>P</i>	-Posturas	-Calma	-Actitud del docente
<i>P</i>	-Expresividad	-Acercamiento	-Dinamismo corporal
<i>I</i>	-Placer	-Afecto	-Expresión corporal del docente, gestos, mímica
<i>E</i>	-Efusividad	-Mimos	-Conocimientos
<i>D</i>	-Uso del espacio	-Consuelo	-Creencias
<i>D</i>	-Reconocer el cuerpo	-Contención	-Formación
<i>A</i>	-Explorar	-Atenciones	
<i>D</i>	-Baile	-Apego	
<i>E</i>	-Lúdica	-Estrategias	
<i>E</i>	-Gestos, mímica del niño	-Juego	
<i>S</i>	-Abrazos, caricias, contacto físico	-Autonomía	
	-Acercarse, alejarse	-Dependencia	
	-Imitación		

Determinados estos axiales, nuevamente se llevó a cabo el análisis de los registros descritos y de los emergentes, ahora con un nivel más profundo y definido de los contenidos. De modo que en esta fase del tratamiento de los datos, la interpretación, la comparación constante y la indagación teórica, condujeron progresivamente a una delineación cada vez más estructurada y específica del contenido, lo que generó una serie de subcategorías que permitieron explicar sucesos con variantes o condiciones definidas dentro de cada axial. En el siguiente cuadro se observan las subcategorías obtenidas en cada categoría:

Cuadro 6

Categorías axiales, propiedades y subcategorías

AXIAL	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍAS
ASÍ ME MUEVO	Posturas. Expresividad. Placer.	Integrando sensaciones
	Reconocer el cuerpo. Uso del espacio. Explorar. Placer.	Mi cuerpo, mi espacio, mi tiempo
	Desplazamientos. Manipulaciones. Baile. Placer. Efusividad.	Saltando, corriendo, lanzando y más
	Juego individual, paralelo, espontáneo. Jugar moviéndose, imaginando. Placer	Jugando
ASÍ ME SIENTO SEGURO	Llanto, malestar emocional. Solicitudes. Sensibilidad. Afecto. Consuelo. Apego. Tolerancia.	Aprendo a estar en la escuela
	Gestos. Mímica. Tono. Abrazos. Caricias. Contactos. Alejarse o acercarse	Comunicándome con mi cuerpo
	Calma. Contención. Comprensión.	Dejo de llorar
	Autonomía. Dependencia. “No quiero jugar quiero a mi mamá”. Juego y vínculo	Y quiero jugar

AXIAL	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍAS
Si estas para mí	Disposición para agacharse, sentarse o acostarse en el piso, otras posturas; actitud del docente; dinamismo corporal. Percepciones sobre el cuerpo del especialista: “activo”, “ágil”, “chispa”, “animo”, “al nivel de los niños”. Percepciones sobre el propio cuerpo: “no tengo esa agilidad”, “me quedo tiesa”, “termino molida”, “no puedo”, “flojera”, “Estamos sentadas todo el día”, .Percepciones ideales: “ponerse a la par del niño”, “las más jóvenes en maternal”, “una maestra activa, que corra, que juegue”.	Disposición y modelaje corporal del docente
	“La mesa es más controlable”, “en esas actividades de educación física o corporalidad pareciera que hay libertinaje”, “en el patio los muchachos se sueltan”, “cuando el niño está libre, eso nos da miedo”	La libertad del cuerpo en la escuela
	“La maestra debe expresar alegría y confianza”, “menos rígida”, “expresivas cariñosas”, “mientras que el docente sea más cariñoso, tocón, kinestésico los niños dan más y se te pegan”	Comunicación no verbal
	“Aprenden jugando”, “conocer el cuerpo ayuda luego a escribir las letras”, “si el niño conoce su cuerpo aprende a ser independiente... moverse en el espacio”, “los tímidos se han soltado”, “salta más confiado”, “necesita drenar”, “necesidades especiales”	Orientación Psicomotriz
	“No tenemos ese conocimiento del manejo del cuerpo”, “la universidad si da teoría y algunas prácticas”, “se mencionaba algo de la psicomotricidad pero, muy teórico”, “aunque dicen que nosotras tenemos que ser integrales no tenemos la formación para ello”, “al niño de maternal hay que estimularlo, ponerlo a gatear, a deambular, cantarle, hablarle, ponerle música”	Formación docente

A continuación, se desarrollará cada categoría axial con sus notas de campo y análisis, contemplando el siguiente orden: origen, definición, desarrollo de subcategorías.

Categoría Axial 1: Así me muevo

Existir significa, en primer lugar, moverse en un espacio y en un tiempo... a través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia.

Lebreton

El contenido de la presente categoría surgió a partir de observar, describir y analizar la corporeidad de los niños en dos situaciones: (a) durante sus juegos y acciones motrices en el salón o en el patio, sin presencia directa del adulto; y (b) en sus juegos y acciones motrices, en compañía de la docente investigadora (DI) o de las docentes (D1, D2 y D3) durante la sesión de Educación Física. La denominación se originó en la expresión de uno de los niños del estudio, la cual se subraya en la siguiente transcripción de la bitácora:

Octubre 16/2017. Obs: 3.

...cantando y bailando con los niños noté que su entusiasmo iba en aumento, moviéndonos con la canción:

Vamos a mover el cuerpo

Vamos a moverlo así

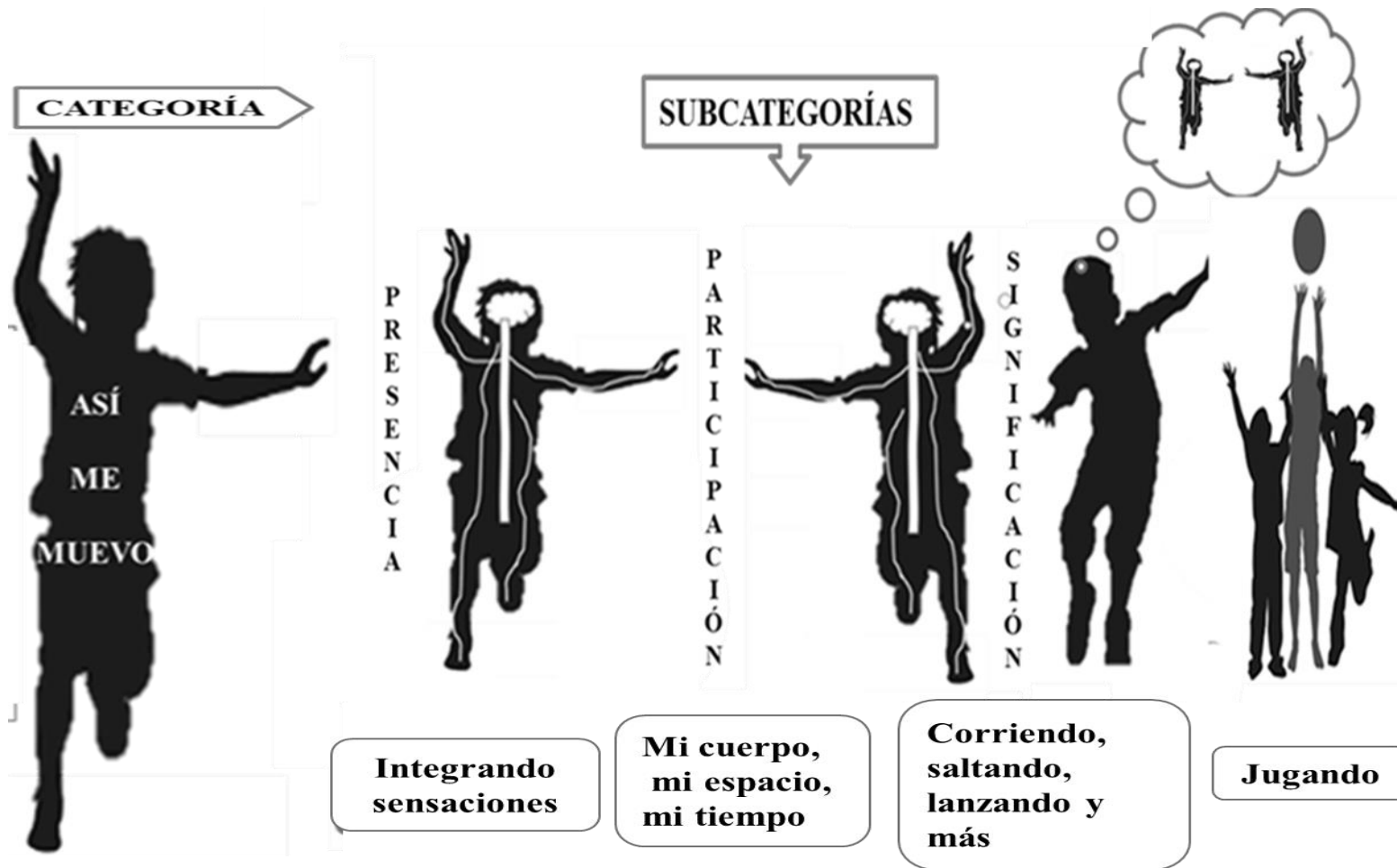
Moviéndolo con ritmo así, así, así

El niño D me tomó de las manos y sonriente saltaba y gritaba así, así, así...me causó gracia y le pregunte ¿Así que? Y D contestó: ¡Así me muevo!

De modo que, la destacada frase se seleccionó como denominador o código del primer axial, en atención no solamente a que refleja la esencia de su contenido sino además porque que representa el sentir de un niño, sentido y esencia de este estudio.

“Así me muevo”, es una categoría que destaca la necesidad y motivación natural del niño de esta edad inicial de moverse o experimentar su cuerpo de una manera especial y única en el ciclo vital, por tratarse de un período donde el ser inaugura su desarrollo integral y lo hace dependiendo del otro adulto, principalmente a nivel afectivo. Luego, es una corporeidad que se hace motricidad, por necesidad y por motivación. Por necesidad, en tanto pulsión biológica del cuerpo vivo (medio), activada por las sensaciones, emociones. Y por motivación, como impulso intrínseco del cuerpo que vivencia (mediador) que moviliza la corporeidad infantil, su intención a partir de los afectos y deseos, como motores principales del ser en esta edad. Intención que “se hacen cuerpo” o motricidad forma de una acción o conducta portadora de significados que surgen de su subjetividad y de la comunicación con los otros o intersubjetividad. En síntesis, y parafraseando a Sergio (1999) esta categoría “así me muevo es” se definiría como la condición de presencia, participación y significación del niño en su mundo, mundo que por tratarse de la edad maternal está representado en el adulto antes que el resto de los entes, de hecho el niño cae en cuenta de la existencia del adulto antes que la suya.

En el siguiente grafico se representa esta definición y las subcategorías que la componen.



Infograma 14. Categoría "Así me muevo". Elaboración de la autora. De izquierda a derecha un niño en movimiento representando el título seguidos de otras figuras que destacan el sistema nervioso aludiendo a la sensorialidad, expresiones motrices y juegos infantiles implícitos en las subcategorías. Las imágenes provienen de Vexel ([Silueta niño corriendo; niño saltando, niños jugando con pelota] s.f).

A continuación, se explicitan las subcategorías. (a) Integrando sensaciones; (b) Mí cuerpo, mí espacio, mí tiempo; (c) Saltando, corriendo y lanzando y más; y (d) Jugando

Subcategoría 1.1: Integrando sensaciones

No hay nada en el espíritu que no haya pasado por los sentidos.

Aristóteles

La presente subcategoría emergió al observar la gama de posturas ofrecidas por el grupo de niños durante sus actividades cotidianas y en las horas dedicadas a Educación Física. Entre toda esta variedad, destacó la corporeidad atenta y placentera de los niños al realizar actividades desafiantes del dominio postural, como jugar en los columpios, jugar a “congelados”, correr a velocidad y frenar, o experimentar el cuerpo sobre superficies inestables o de reducido tamaño.

A continuación, se refiere un evento representativo, el cual describe a un grupo de niños sentados sobre una cobija movilizada por DI de manera que los niños debían ajustar la postura de su cuerpo (control tónico) sobre la base móvil:

Octubre 2/2017. Obs: 4.1

A, S, M y L sentados sobre la cobija muestran rostros sonrientes se perciben emocionados sujetan la cobija con firmeza y se les ve que esperan el inicio del desplazamiento o arrastre. Las posturas de sus cuerpos se describen así: sentados con la espalda erguida y las manos sujetando la cobija. Muestran una actitud de estar alertas preparados ...cuando inicia el arrastre ríen, se bambolean un poco, pero, enseguida yerguen tronco y aprietan con más fuerza la cobija ...D1 y D2 los despiden y animan al resto de los niños a decir adiós...L estaba despidiéndose, agitando briosamente sus manos y girando un poco su tronco, se balanceó casi perdiendo la posición sentada, se rió y se sujetó rápido de la cobija mirándola fijamente mientras decía ¡no me caigo, no me caigo! con expresión de disfrute en el rostro....hice algunas paradas y arrancadas sorprendidas lo que causó risa y expresiones de gozo en el rostro de los participantes, a la vez sus posturas corporales se observan listas para desafiar la pérdida de equilibrio durante las frenadas ...en esta escena llama la atención que al percibir el desplazamiento los niños, ríen y se concentran, aumentan la tensión de sus cuerpos para equilibrarse...

Durante esta actividad se observó a los niños manteniendo atentamente la postura sedente o sentado, en contra de la gravedad y del efecto del desplazamiento de la

superficie de apoyo. Aunado a ello, se denotó la capacidad de confianza a partir de autosostener el cuerpo en una situación de inestabilidad manejando las emociones implícitas (alegría, furor, temor, sobresalto, expectativa, sorpresa).

El siguiente registro describe la misma actividad realizada por otros niños obviamente con otras reacciones y actitudes:

Octubre 2/2017. Obs: 4.2

...E y A2 han visto el arrastre de sus compañeros sobre la cobija. Cuando les toca su turno, corren para sentarse sobre la tela y sus rostros sugieren expectativa. Me miran, miran a los demás, noto que no se agarran, el tronco no se observa suficientemente erguido en preparación para el arrastre, se percibe laxo...inicio entonces suavemente el desplazamiento, ellos se bambolean y ríen, las docentes les indican “agárrense y pónganse duritos”. Noto en E que reafirma la postura de su tronco, pero, A2 solo mira hacia sus manos que agarran la cobija, muestra una “mueca congelada” en los labios, supuse que tendría miedo...detuve el movimiento, los mire sonriendo y les dije que era un carro sin ruedas. F gritó: ¡dale! y A2 se agarró de la cobija con mayor fuerza, enarcando las cejas. Me miró, pero de nuevo se enfocó en sus manos...los desplazé un poco más rápido e hice una curva donde perdieron la posición sentado. Cayeron unos sobre otro y rieron, solo A2 no sonreía, miraba con atención y se sostenía de la cobija...pensé que A2 no estaba disfrutando la actividad, sin embargo, en la segunda tanda de arrastres se sentó en la cobija y decía “otra vez”...E y L quisieron ayudarme a mover la manta...por unos momentos la solté y A2 junto a otros niños me dijeron con cara de preocupación: ¡Tu, tu maneja!

Nota: En las escenas observadas interesa destacar cuatro elementos: el estado de preparación corporal para la acción, el ajuste postural, la atención y la respuesta emocional de los niños.

A partir de estas observaciones la revisión teórica desde el marco que nos ocupa, apuntaló los conceptos tono, integración sensorial y equilibrio. Tópicos que se desarrollan ampliamente con detalle en el capítulo 2 y 5.

El tono. Es un estado de tensión permanente de los músculos. Este funcionamiento permite al ser humano adoptar y mantener una postura determinada, contrarrestando la gravedad para conservar la posición del cuerpo que se necesite -de pie, sentado, otras posiciones- bien sea en situación estática o en movimiento. Por tanto, se trata de una unidad tónico postural.

El estado tónico como fuente de información sensorial de índole táctil (sensaciones producto del contacto), propioceptiva (sensaciones provenientes de músculos y articulaciones, estado y posición) y vestibular (sensaciones provenientes de la posición de los ojos, la cabeza, la aceleración y desaceleración, estabilidad en el espacio), permite

la conciencia de *sentirnos* y muy especialmente para efectos de este estudio de sentir al otro.

Sentir implica percibir sensaciones o de acuerdo con Ayres (2008) integrar sensaciones a nuestro sistema nervioso, proceso neurológico que organiza las diversas informaciones sensoriales desde nuestro propio cuerpo y desde el ambiente para el uso eficaz del cuerpo.

Luego, ontogenéticamente, la integración sensorial inicia en el útero materno y se prolonga y evoluciona de manera extrauterina. (Da Fonseca, 2004).

En las escenas descritas, los niños debían sostener la posición sedente o sentado y contrarrestar tanto la gravedad como el efecto del desplazamiento de la superficie de apoyo, es por ello que se preparaban corporalmente para la acción aumentando la tensión de sus cuerpos en otras palabras modificando y ajustando el tono de sus músculos, para mantener la postura y no perder el equilibrio, hecho que las maestras observaron como “ponerse duritos”.



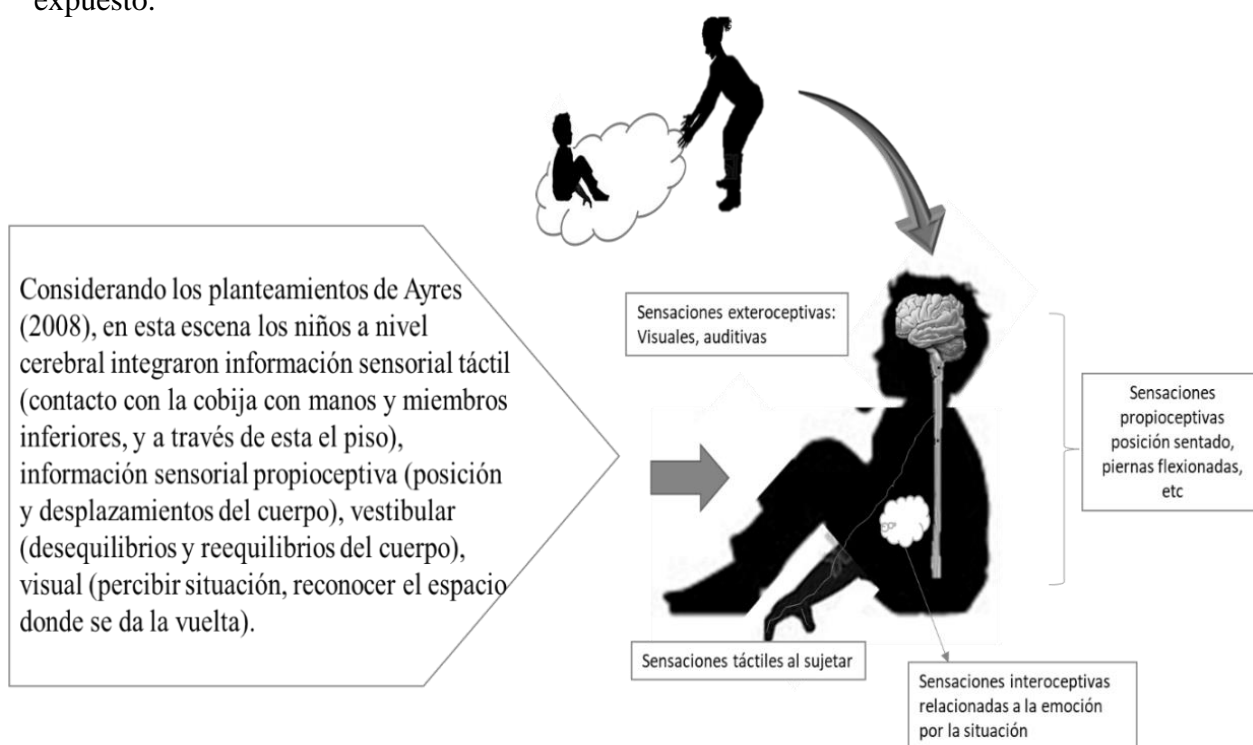
Infograma 7 Tono. La imagen representa el ejercicio descrito en el relato precedente adjunto a un comentario. Representación creada por la autora con imágenes tomadas de: Depositphotos ([Silueta de niño sentado] s.f); 123RF ([Silueta de niño jugando con sus padres] s.f)

Adicional al tono postural existe en el cerebro el tono cortical relacionado con la atención, la vigilancia y la percepción, funciones interdependientes que garantizan la atención y la preparación para la acción. En el relato los niños en expectación, se mantenían atentos, vigilantes e incluso anticipaban la acción.

Aunado a ello, el tono está relacionado con las emociones a través de conexiones nerviosas con el sistema cerebral límbico o cerebro emocional. Gracias a esta interconexión la experiencia corporal placentera o displacentera se refleja o expresa en la musculatura. En el rostro permite la adopción de gestos y en la postura general del cuerpo o de sus segmentos, la manifestación de posturas, ademanes, gesticulaciones, mímica, como las expresadas por L y A2. En este sentido, el tono es materia prima de la

comunicación corporal al reflejar el estado emocional y la afectividad del sujeto, y al corporificar la interacción con el otro en el dialogo tónico.

De modo que las respuestas tónicas están guiadas por el sistema nervioso, constantemente activadas por las sensaciones de índole exteroceptiva, interoceptiva y propioceptiva que son integradas en el sistema nervioso de manera organizada (sin todo marcha bien con el niño). El sentido propioceptivo ubica sus receptores sensoriales en músculos y articulaciones funcionando conjuntamente con las sensaciones vestibulares, provenientes del oído, así como las visuales. El siguiente infograma ilustra lo antes expuesto.



Infograma 8 Tono e integración sensorial. La imagen permite apreciar, iniciando por elemento superior y central el ejercicio descrito en el relato, adjunto a una flecha que señala hacia una silueta que denota la implicación del sistema nervioso y las sensaciones en la actividad junto a un comentario. Representación creada por la autora con imágenes on line tomadas de: Depositphotos ([Silueta de niño sentado; silueta de niño jugando con sus padres] s.f); 123RF ([Silueta de niño jugando con sus padres] s.f). Cuadro comparativo.org ([Sistema nerviosos central] s.f)

Visto este proceso, seguidamente se retoman los relatos para continuar desarrollando la subcategoría. De manera que, en el próximo registro se describen las acciones motrices de los niños en la misma actividad de desplazamiento sobre la cobija, luego de 4 sesiones donde se ha repetido dicho juego:

Octubre 11/2017. Obs: 4.4

Han transcurrido 4 sesiones donde se ha repetido el juego de desplazarse sobre la cobija...el día de hoy E, L y A2 a diferencia de la primera vez, se sentaron erguidos y se sujetaron. Sus expresiones gestuales se mantuvieron risueñas y despreocupadas...en el espacio donde usualmente doy la vuelta, se emocionaron y sujetaron con más fuerza antes de que yo iniciara...solicitaron que lo hiciera más rápido...

Al respecto, la teoría formal consultada, señala que el cerebro organiza la información sensorial traduciendo el significado de las sensaciones en percepción y/o en acciones o respuestas de adaptación a las situaciones. Este proceso denominado integración sensorial (Ayres, 2008) es concomitante con la organización tónica cerebral y postural y en la vida del niño representa la base de todo aprendizaje.

En el siguiente relato, se muestra otro episodio de la actividad de desplazamiento sobre la cobija, en el que destacan las actitudes de confianza y adaptación de los participantes además del niño I demostrando una nueva postura:

Octubre 16/2017. Obs: 4.3.

DI se adelantó a su turno y se montó en la cobija, estaba tan atento y dispuesto que obvie que saltara el turno, como estaba acompañado de E, C y R2 y todos se veían preparados, seguros y divertidos inicie el desplazamiento de la cobija con rapidez, haciendo curvas, paradas y arranques, y note que no se estaban sujetando con las manos, solo se mantenían dominando el tronco, y de resto se dejaban ir con el movimiento de la cobija lo que les producía risa y disfrute...en una recta I abandonó la postura sentado y se agachó, logro mantener dicha postura y al hacerlo reía. Cuando frenaba, él miraba hacia abajo sin dejar de reír... terminó el recorrido con gran entusiasmo y en los turnos sucesivos de una vez adoptaba la postura agachado...

Una respuesta motriz adaptada o nueva como la demostrada por I, depende del procesamiento, registro y memoria de las sensaciones sobre la gravedad, la postura y el movimiento registrados en los músculos, articulaciones y piel. Nótese la imbricación cognitiva. En conclusión, las respuestas adaptativas motrices son, habilidades que se aprenden, se ensayan, se graban en el cerebro y pueden reorganizarse o redefinirse según la intención y la creatividad (Lora, 2011; Ayres, 2008; Le Boulch, 1996). I dispuso de su “arsenal de respuestas o habilidades motrices” y creativamente decidió cambiar la postura, hecho que le permitió disfrutar del dominio de su cuerpo, emocionarse placenteramente lo que equivale a autoconfianza y fortalecimiento de autonomía.

En los episodios relatados los niños experimentaban y disfrutaban las sensaciones producidas por el desplazamiento, los cambios de posición de sus cuerpos, la pérdida de estabilidad y la re-equilibración especialmente en lo inusitado y estimulante de las frenadas y arranques, experiencia que especialmente implica sensaciones propioceptivas y vestibulares, asociadas a la capacidad de equilibrio.

Equilibrio. Como dos caras de una misma moneda, se asocia el equilibrio al control tónico postural. El equilibrio es la capacidad de mantener el centro de gravedad del cuerpo dentro de su base de sustentación para ello se combinan la función tónica, la propioceptividad, la intero y la exteroceptividad en las relaciones con el espacio exterior y la gravedad. En este proceso, las emociones juegan un papel primordial pues, la sensación de equilibrio, de desequilibrio o de equilibrio precario es íntima, fuertemente asociada a los afectos y a la seguridad en sí mismo, en lo que Ayres (2008) y Da Fonseca (2004) refieren como sentimiento de seguridad gravitacional.

En la siguiente transcripción, se aprecia un episodio en el cual los niños en una situación de desequilibrio mostraron variadas respuestas motrices adaptativas:

Octubre 23/2017. Obs: 5.3

Los niños caminaban sobre el muro. Veían fijamente donde colocaban los pies y extendían sus brazos a los lados...había un espacio con un agujero, allí algunos se detenían y sosteniéndose sobre un pie daban un paso largo elevando más los brazos hacia los lados, hasta colocar el pie del otro lado y cruzar... algunos iban más rápido con lo cual perdían estabilidad, temblaban y saltaban desde el muro hacia abajo, para subirse nuevamente ...algunos recuperaban el equilibrio y se mantenían sobre el muro, otros me miraban con el rostro tenso pero, enseguida enfocaban la mirada sobre la superficie de apoyo y ajustaban sus brazos y posturas para reequilibrarse...M al elevar su pie se bamboleo hacia los lados, elevo sus brazos en cruz y logró mantenerse pero, luego de una pausa en la cual bajo el pie, decidió bajarse del muro rodeo el agujero y volvió a subirse...me miro y dijo: -¡me da miedo caerme!

A la luz de este estudio se considera que en el niño maternal el sentimiento de seguridad gravitacional referido por los mencionados autores deriva de la confianza en sí mismo y en el otro surgida en las experiencias de movimiento y libertad motriz que le haya prodigado el adulto, de manera que progresivamente ajusta sus respuestas motrices para moverse o adecuar posturas según las situaciones. En el caso descrito se observa como las variadas respuestas adaptativas de regulación tónico postural: variación de la longitud del paso, la altura de elevación de una pierna para sortear el agujero, la reacción

de defensa o equilibrio necesaria para evitar una caída o sortear el obstáculo. Nótese la implicación cognitiva afectiva más las decisiones que cada niño tomó al enfrentar o resolver situaciones de equilibrio/desequilibrio.

Finalmente, es conveniente mencionar que el niño con inseguridad gravitacional manifestará problemas de aprendizaje (Da Fonseca, 2004).

Continuando con los incidentes, el siguiente episodio a describir, permitió el estudio de otro aspecto vinculado con la presente subcategoría: el freno inhibitorio.

Noviembre 6/2017. Obs: 5.2

...corrimos agitando los pañuelos de colores, por todo el patio...nos dirigimos velozmente hacia el fondo del patio y repentinamente grité ¡alto! Sin moverse!, todos frenamos, algunos lo hacían con más facilidad que otros, tardando menos en re equilibrarse... luego de unos segundos de inmovilidad realizamos posturas como colocar el pañuelo sobre un pie y equilibrar o sentarnos sobre el pañuelo y levantar una pierna...a la señal, corrimos hacia otro espacio con un murito, allí subimos sobre éste murito y a la voz de “alto” mantuvimos la inmovilidad unos instantes y a la cuenta de tres saltamos con el pañuelo...una vez que aterrizamos tardamos unos segundos en “paralizado” luego reiniciamos la carrera hacia otro lugar del patio...los niños y niñas reían o gritaban cuando tocaba detener el movimiento. Algunos al detenerlo mostraban gestos rápidos y precisos, otros niños presentaban mayor lentitud al frenar con movimientos en apariencia más desorganizados o en otros casos muy reservados o de poca amplitud... también gritaban cuando iniciábamos la carrera y al llegar a los espacios me miraban con atención y con el cuerpo dispuesto agitando el pañuelo o en ligera tensión...cuando hacíamos las posturas se les veía atentos, sonriendo y con un tono acorde...D cuando se emocionaba mucho mostraba movimientos más masivos y desordenados y tendía a tropezar a otros...D1 observando a D manifestó: -D cuando se alborota se pone como loco.

En el relato precedente, los niños luego de una carrera se detienen, “frenan” su cuerpo y lo equilibran o al saltar desde el muro se reequilibraban para emprender de nuevo la carrera, esta reequilibración post movimiento se vincula con el denominado freno inhibitorio o capacidad de adecuar, de frenar e inhibir los propios movimientos y acciones de acuerdo a las necesidades o situaciones (Sánchez, 2011).

El freno inhibitorio se desarrolla gracias a la maduración pero también depende de las experiencias motrices que el niño vivencie, lo que le permitirá ir regulando los impulsos de su cuerpo mientras adquiere progresivamente el control de sus posturas, de su cuerpo en forma global y segmentaria, para poder detener el cuerpo y más aún regular las

sensaciones, las emociones y adecuar los movimientos mientras este proceso se desarrolla ocurren las variantes observadas en el relato, denotándose casos como el del niño D.

Subcategoría 1.2: Mi cuerpo, mi espacio, mi tiempo

El conocimiento que no proviene de la experiencia no es realmente un saber.

Vygotsky

Para desarrollar esta subcategoría se explicaran por separado cada uno de los contenidos que la conforman: “mi cuerpo”, “mi espacio”, mi tiempo”.

Mi cuerpo. Esta denominación refiere el conocimiento que el niño estructura sobre su cuerpo al experimentar sus partes, proporciones, ubicación, sensaciones y acciones asociadas. Al respecto, la revisión teórica general sobre Educación Inicial así como los lineamientos nacionales emanados del MED (1995) permite advertir aprendizajes asociados a reconocer y ubicar las partes del cuerpo. En las observaciones realizadas se apreció este propósito, no obstante, de manera implícita. No se evidenció como un aprendizaje esperado en la planificación, o mencionado como componente de las áreas de aprendizaje (como de hecho aparece en el diseño curricular). Su presencia se estimó solamente en algunas canciones empleadas en la ronda, o en alusiones espontáneas que surgen durante algunas actividades como el aseo o el vestido, según puede apreciarse en la siguiente nota:

Septiembre 25/2017. Notas de la bitácora

Durante la jornada o rutina diaria las maestras dedican un tiempo para cantar sentadas con los niños en la ronda. Todas las canciones implican gestos con la cara o movimientos con manos, brazos o tronco. No se observó a las docentes realizar en la ronda movimientos con los miembros inferiores. Se apreció el uso de canciones alusivas a identificar las partes del cuerpo motivando al niño a moverse o tocarse. Al respecto, la autora acota que en su experiencia, desde la Educación Física Infantil, en el campo laboral y en las literaturas imbricadas a Educación Inicial predominan, este tipo de actividades donde se invita al niño a tocar, señalar o nombrar las partes de su cuerpo, lo cual además le resulta divertido.

Adicionalmente, durante toda la jornada en los momentos cuidado o funciones pedagógicas de crianza, el adulto o el niño hacen alusión al cuerpo de manera funcional, bien para sujetar un objeto, peinarse, acomodarse la ropa, asearse o comer; o de manera lúdica, en un juego, un mimo y similares. Especialmente en las horas de descanso o de

intercambios diádicos, se denota este reconocimiento de las partes del cuerpo de manera verbal y también no verbal con caricias o contactos.

Estas observaciones y notas, guiaron la reflexión y la indagación teórica, y tanto la observación empírica como la investigación documental remitieron a sucesos similares denominados juegos de falda o de crianza donde la madre o familiares desde el primer año de vida juegan besando, tocando nombrando las partes del cuerpo del niño o niña. Así, Calmels (2004) los enmarca en lo corporal y en la crianza “surgidos al calor del abrazo de mamá, del regazo de la abuela o de los brazos de papá” (p.45).

En esta línea, y a propósito de la categoría “Así me muevo” se focalizó uno de los conceptos corporales más conocidos en el contexto de la educación infantil: el esquema corporal. De acuerdo con autores clásicos como Le Boulch (1996), Vayer (1977), o Wallon (1964) la construcción del esquema corporal es fruto de las relaciones que el sujeto establece con los otros y con el medio que le rodea, a partir del movimiento y la postura. Se trata de proceso de integración sensoriomotora una organización dinámica y plástica de las sensaciones en relación con los datos del mundo exterior (Gazzano, 1989).

Es así, que en función de lo antes expuesto, se originó la presente subcategoría, considerando que la motricidad del niño en edad maternal es una motricidad inaugural, en apogeo madurativo con novedades adaptativas que se eslabonan unas con otras como “andamiajes motrices”. Por tanto, está implícita la construcción permanente del esquema corporal con la integración continua de datos sensoriales y tónicos productos de la experiencia, mediada además por el adulto como parte de un patrón cultural. De hecho, las canciones para niños de estas edades, culturalmente implican de manera per se, el reconocimiento de las partes del cuerpo. Tanto las canciones de crianza populares como las cantadas en los centros educativos poseen esta característica tal y como demuestra el siguiente relato:

Septiembre 27/2017. Obs: 2

DI canta una canción que contiene consignas para moverse:

Aquí está mi cabeza aquí está mi cabeza

La tengo aquí, la tengo aquí

Hago cariñito a mi cabeza que tengo aquí que tengo aquí

Aquí están mis brazos, aquí están mis brazos

Los tengo aquí, los tengo aquí

Hago cariñito a mis dos brazos que tengo aquí, que tengo aquí

Es así que con canciones y con los mencionados juegos de crianza, los adultos tanto en el hogar como en la escuela, inducen el reconocimiento del esquema

corporal, al nombrar, localizar y tocar las partes del cuerpo y es importante denotar que esto ocurre muy especialmente durante las situaciones de crianza o de atención de necesidades básicas como el aseo, la alimentación, el vestirse, entre otras. El siguiente relato ilustra este planteamiento, en el mismo destaca como la docente de maternal aborda el esquema corporal del niño a la vez que brinda afecto (favoreciendo la imagen corporal asociada al esquema) y paralelamente asiste en una actividad de crianza:

Octubre 27/2017. Obs: 9.2

Es la hora del aseo, D3 y D2 asisten a los niños:

D3 acompaña a M a lavarse la cara:

-D3: ¡y ahora vamos a lavarnos las manos, una mano agarra el jabón! (M ríe) ¡y con la otra! Frota, frota, ¡frota...enjuagamos! ¡Sin botar el agua...ahora la cara y nos limpiamos una oreja...la otra oreja y ahora la nariz!...

Mientras, D2 ayuda a S a ponerse la camisa:

D2: La cabeza por aquí, ¡una mano se asoma por aquí...la otra por aquí y cubrimos la barriguita!, ahora el mono, ¿una pierna?...ahora la otra... ¿y estas medias dónde van?

S: ¡En los pies!

Es conveniente referir que este esquema se organiza por etapas. En el inicio de los primeros años de vida, se trata de un esquema difuso, mezclado con la madre o la figura principal de sostén, y progresivamente estos datos van configurándose gracias a la experiencia corpórea que vive el niño o niña y a la significación que en palabras y sentido (afecto, valoración) le otorga el adulto a su cuerpo, a las partes de su cuerpo y a lo que hace con él.

Siguiendo a autores clásicos como Ajuriaguerra (1984) y Le Boulch (1989) conforme a su maduración neurológica y experiencia corpórea, el niño organizará esquema corporal primero de forma vivida, luego percibida y finalmente representada -nótese el paralelismo entre los estadios de Piaget: sensoriomotor, preoperatorio, operatorio y formal-. Seguidamente se exponen en un cuadro las etapas de organización del esquema corporal propuestas por los mencionados autores con el añadido por parte de la autora de información sobre protoesquema corporal o esquema corporal uterino de acuerdo con Pichon (1985).

Cabe mencionar que se referirán todas las etapas sin excepción, no obstante, a efectos de este estudio interesan especialmente la etapa del cuerpo vivido y los inicios de la etapa del cuerpo percibido.

Cuadro7

Etapas de evolución del esquema corporal

Cuerpo vivido (Gestación-hacia los 2 años)	Cuerpo Percibido (2 hacia 7 años)	Cuerpo representado(7 hacia 12 años)
<p>Proto esquema corporal: Registro primario de sensaciones y experiencia corpórea emocional.</p> <p>Período postnatal:</p> <p>-Simbiosis con el otro materno. Percepción indiferenciada. La información que va registrando se la proporcionan la zona oral y las sensaciones táctiles.</p> <p>-La búsqueda del cuerpo del otro y la satisfacción de necesidades impulsan la motricidad.</p> <p>Hacia los 2 años:</p> <p>Va viviendo su cuerpo por partes, conociéndolo visual y kinestésicamente, formándose así un esbozo del esquema corporal. Progresivamente toma conciencia del cuerpo como totalidad.</p> <p>-La vivencia corporal y el movimiento en función de las necesidades prevalecen sobre los aspectos perceptivos</p> <p>-Los movimientos son globales e intensos.</p> <p>-Logros destacados: evolución desde el control del cuello, desplazamientos en plano horizontal, postura sentado, agarre, postura bípeda y desplazamiento en vertical.</p>	<p>-El desarrollo progresivo del lenguaje contribuirá con la representación mental del cuerpo.</p> <p>-Mayor intencionalidad en la acción motriz considerando percepciones del mundo exterior.</p> <p>-Adquiere nociones de sí mismo para actuar en el entorno (espaciales y temporales) pero aún no puede operar mentalmente con estas nociones. La representación del cuerpo es estática.</p> <p>La motricidad conserva el mismo carácter global e intenso, con un repertorio gestual más numeroso. Los progresos más significativos se referirán al ajuste postural y al equilibrio, lo que se traducirá en una mejor orientación del espacio en relación al cuerpo y en una progresiva estabilización de la lateralidad.</p>	<p>Combina la exploración práctica con la representación o anticipación (por ejemplo, distintas formas de lanzar una pelota -si lo ha vivido-)</p> <p>Puede imaginar cómo realiza una acción, diferentes formas, tiempo y ubicación espacial de sí y de otros.</p> <p>Progresivamente utiliza la representación imaginaria de su cuerpo, para crear “esquemas de acción”</p>

Resta señalar que la elaboración del esquema corporal, se asocia al campo perceptivo, hacia el pensamiento abstracto, al respecto es preciso destacar un importante aspecto vinculado al esquema corporal: la imagen. Si bien los términos esquema e imagen corporal tienden a emplearse de manera indiferenciada, en el marco del presente estudio se consideran diferentes. El término *imagen* alude al sujeto y a su historia, su relación con los otros, su biografía afectiva con contenidos inconscientes (Dolto, 2007). La imagen corporal es una percepción elaborada a partir de la experiencia socio cultural con influencias del plano inconsciente, plano que no se profundizará en este escrito.

La imagen corporal se va construyendo en la medida en que el niño es capaz de sacar conclusiones acerca de su cuerpo, de sus acciones asociándolos con emociones y sentimientos que pueden ser positivos o negativos según los mensajes que reciba por parte del adulto verbales, no verbales y su frecuencia. La elaboración de la imagen es un proceso de autoconocimiento o autodefinición determinado por los afectos y emociones experimentados per se, en el cuerpo en relación con el otro adulto, quien significa las sensaciones, las dota de sentido afectivo para el niño quien se sentirá amado, reconocido, aceptado, acogido o por el contrario rechazado, criticado negativamente o ignorado.

Mi espacio. La elaboración del esquema corporal se realiza en conjunto con la estructuración perceptiva del espacio. Así, en la representación del propio cuerpo el niño aprende la ubicación de los segmentos de su cuerpo y las direcciones correspondientes, arriba, abajo, al lado, atrás, adelante, adentro afuera.



El esquema corporal es el conocimiento inmediato y continuo que tiene el niño de su cuerpo en estado estático o movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que lo rodean

Infograma 9 Referencia espacial a partir del propio cuerpo. Imagen del niño referenciándose espacialmente on relación a un objeto. Elaborada por la autora con siluetas on line tomadas de: Pinterest ([Silueta de niño caminando] s.f); Canstockphoto ([Silueta de silla] s.f)

El siguiente relato describe una situación pedagógica en la cual los niños afianzan el conocimiento de las partes de su cuerpo además de direccionarlo en el espacio.

Octubre 27/2017. Obs: 4.1

En la ronda de hoy, el docente cantó una canción con las siguientes consignas de movimiento, las cuales fueron modeladas por la educadora e imitadas por los niños:

Arriba las manos

Abajo las manos

Adelante las manos

Y ahora atrás

Se baila el Joqui joqui

Se da la media vuelta

Se da la vuelta entera y volvemos a empezar...

Para comprender la estructuración espacial del niño en edad maternal conviene entender primeramente que el espacio, el lugar o área que ocupamos, no existe por sí mismo sino en relación del yo y de los otros en torno al yo (Zubiri, 1989). Por ende, la organización espacial, depende de la conciencia que tiene el niño de su esquema e imagen corporal.

Es así que, hacia los tres años, el niño experimenta tres espacios fundamentales: bucal, próximo y locomotor, espacios vividos afectivamente en función de sus

necesidades. Sólo comprende de él en el espacio y experimenta sensaciones, emociones y sentimientos de acuerdo con las situaciones de proximidad, lejanía, separación, continuidad, lo grande, lo pequeño, lo acogedor, lo no acogedor, todo ello, primero en relación con el principal referente exterior, el adulto y luego los objetos o lugares. (Da Fonseca, 1996)

Además, vive ese espacio como un “aquí”, un espacio propio el cual experimenta directamente accionando en él, la relación y la comprensión es físicamente vivida, la abstracción que pueda alcanzar depende aun de la mediación física del cuerpo, recordando además que la insipiente del lenguaje también influye en lo concreto del pensamiento respecto a esta compleja noción.

A continuación, se describen un relato a propósito de como el niño en etapa maternal vive y elabora el espacio:

Noviembre 6/2017.Obs: 5.1

Se les indicó y demostró a los niños un recorrido que constaba de correr hacia una mesa, al llegar a ella agacharse y pasar por debajo gateando...E corrió emocionado pero, mucho antes de llegar a la mesa se agachaba para comenzar a gatear, incluso desde la carrera se le notaba inclinación intencional del tronco...D muy efusivo corría y al llegar a la mesa chocaba con ella, reía incluso la empujaba un poco y luego se agachaba para gatear...I quería quedarse debajo de la mesa....P al pasar por debajo de la mesa se llevó a I por el medio, le paso por encima e I empezó a acusarlo.

La exploración del espacio ofrece situaciones de contraste que retan la iniciativa, la inteligencia y la adaptación de las posibilidades de movimiento y de ocupación espacial. En el relato descrito, puede asumirse que E aun no comprende la distancia entre él y la mesa por lo que se agachaba mucho antes...D no frenaba su movimiento - impulso- ...I disfrutaba del espacio bajo la mesa...P ocupó su espacio sin considerar a I... vemos como la interacción espacial involucra el reconocimiento del propio cuerpo, de su tamaño y ubicación y a partir de esta noción corporal el niño ubica al otro y a los objetos y se mueve orientándose en el espacio de acuerdo con estas nociones interiorizadas.

Las siguientes descripciones continúan ejemplificando las vivencias espaciales de los niños del estudio:

Octubre 18/2017. Obs: 8.4

I vacía la cesta y se mete dentro de ella...D se coloca la cesta encima y se mueve con ella...

Octubre 16/2017. Obs: 6.1

DI saca de una caja una sábana de colores e invita a los niños a meterse debajo de ella, a salir y pararse sobre ella, a subirla o a bajarla, a moverla entre todos por el patio, los niños mostraban mucha alegría y disposición para jugar con la sabana gigante... ocurrió que M quien estaba nueva en el grupo al participar en el juego de ocultarse bajo la sabana, lloraba...

...después de jugar con la sabana gigante, pasamos a un área donde previamente D2 había colocado fundas de sabana...jugamos a ponerlas arriba de la cabeza y a pararnos sobre ellas, también a colocarlas sobre partes del cuerpo...finalmente nos metimos dentro de las fundas lo que ocasiono diversión y más risa...I decía que la investigadora era muy grande

El niño en edad maternal disfruta de movilizar su cuerpo en el espacio adaptándolo a espacios novedosos por su tamaño, forma, características, como en el caso del niño metiéndose dentro de la cesta o colocándose debajo de ella. En el juego con la sabana los niños experimentaban lúdicamente el situarse debajo, arriba, trasladarla, con excepción de la niña a quien en su primer día le causo llanto la experiencia de estar bajo la sabana con muchos desconocidos. De modo que, el espacio es cargado con una significación afectiva (Aucouturier, Darraul y Empinet, 1985; Lapierre y Aucouturier, 1980) por ello a M no le gustó estar bajo la sabana o I disfrutó de estar bajo la mesa o dentro de la cesta.

Visto la exposición y los relatos sobre la noción espacial, es oportuno traer a colación un elemento psicomotor muy vinculado a espacio y además muy divulgado en la educación infantil, la denominada lateralidad. La lateralidad corporal se define como el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, y se manifiesta en la utilización preferente de mano, pie, ojo y oído (Bilbao y Oña, 2000). La siguiente nota de la bitácora da cuenta de una actividad orientada a la vivencia de los lados del cuerpo:

Octubre 27/2017. Obs: 2.3

DI Canta una canción acompañada de movimientos:

Aquí está mi nariz

La toco así

Al lado está un brazo, al lado está el otro

Al lado, al lado

Aquí están mi pie lo toco, lo muevo a un lado al otro

Al lado, al lado

Niños: ... ¡Helado! ¡Helado!

De acuerdo con la canción, los niños orientaban el segmento corporal indicado hacia uno de los lados de su cuerpo de forma libre. En atención a la edad la docente no empleo los términos derecha, izquierda. La mayoría de los niños movían o tocaban uno u otro lado sin un patrón de lateralidad definido...solo 5 participantes ofrecieron mayor cantidad de toques o movimientos con preferencia lateral derecha ...considerando mano, pie, ojo y oreja como referentes ninguno completó la predominancia en los 4 indicadores mencionados como era de esperarse en atención a la edad...

Ahora bien, como este estudio está enmarcado en la edad maternal, es importante enfatizar que se trata de una lateralidad aún no definida o consolidada en sus cuatro expresiones (mano, pie, ojo, oído), lo cual se alcanza después de los tres años hacia los 7 incluso más (Annett, 2000).

El córtex está constituido por dos hemisferios cerebrales. Un hemisferio derecho encargado de coordinar el movimiento de la parte izquierda del cuerpo, y un hemisferio izquierdo apoderado de la parte derecha. Adicionalmente, cumplen con funciones neurológicas diferentes y mutuamente complementarias. Así, el cerebro derecho se encarga de contenidos no verbales, globales o del todo, y el izquierdo de lo verbal y de las partes¹⁴.

La lateralidad o predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro surge de la dominancia neurológica que cada hemisferio cerebral ejerce sobre un hemicuerpo a

14 En la infancia, esto no es totalmente determinante, pues hay niños con problemas cerebrales del hemisferio izquierdo, en quienes el habla logra desarrollarse en el derecho.

través de las vías sensoriales y motoras. De manera que, la preferencia funcional de uno u otro lado del cuerpo permite al niño diferenciar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, ubicarse en su entorno y en relación los demás. La lateralidad, por tanto, posibilita la utilización eficaz del propio cuerpo y la percepción del propio esquema corporal, resultando esencial en la direccionalidad básica y en los aprendizajes cuyos significados dependen de la ordenación de elementos espaciales (lectoescritura y matemáticas).

La lateralidad depende del proceso de lateralización o especialización hemisférica que todo individuo experimenta a lo largo de su desarrollo. En este sentido, al principio de la edad maternal, los dos hemisferios funcionan independientemente y progresivamente la comunicación interhemisférica va estableciéndose en la medida que el cuerpo calloso (estructura que une ambos hemisferios) madura.

Por otra parte, conviene aclarar respecto a derecha-izquierda como concepto no se configura en la etapa maternal. Se va configurando posteriormente, entre los 5 y los 8 años aproximadamente.

Finalmente, respecto a la lateralización o especialización hemisférica es conveniente precisar que la conciencia para procesar información verbal, tiene que opacar información intracorporal o propioceptiva (postura, sostén, equilibrio). Es aquí donde la lateralización interviene. El hemisferio derecho se ocupa de la integración motriz, liberando al hemisferio izquierdo para asumir funciones como las cognitivas y las de lenguaje.

Si la información corporal no es convenientemente transferida y o excluida el hemisferio izquierdo tiene que dedicar tiempo a procesarla junto al derecho y al hacerlo no puede dedicarse a las funciones para las cuales está especializado. Tal es la razón de los problemas de atención o lenguaje con origen en desajustes tónico posturales (Da Fonseca, 2004).

Vistos estos argumentos teóricos sobre la lateralidad, es propicio ir del texto al contexto continuando con otra de las notas del diario de campo sobre esta temática:

Noviembre 6/2017.Obs:5.2

Jugamos a reptar como iguanas sobre la colchoneta pasado por debajo de barras sujetas a conos...Algunos niños empleaban el patrón cruzado o contralateral, utilizando brazo izquierdo y pierna derecha para desplazarse y viceversa; en E y M se observó arrastre de ambas piernas de forma simultánea, solo empleaban los brazos contralateralmente...

Estas diferencias a la luz de la teoría se deben a la presencia en la etapa maternal de una fase prelatral, caracterizada por un patrón de movimientos homólogos entre ambos brazos o ambas piernas, es decir los niños utilizan ambos lados de su cuerpo por igual (activando ambos hemisferios). Luego sobreviene la fase contralateral, en la cual el niño es capaz de coordinar brazo y pierna contrarios. Ello depende de la maduración nerviosa (que permite la comunicación interhemisférica) en sinergia con la experiencia, lo que justifica la ejercitación contralateral en edad temprana mediante el gateo, la reptación y los juegos de marcha como simular soldados, animales, entre otros, de manera que el niño experimente y descubra su lateralidad natural y posteriormente afirme su predisposición. (Vlachos, Gaillard, Vaitsis, y Karapetsas, 2013; Hernández, 2010; Ferré, Catalán, Casprima y Mombiela, 2008).

A continuación, se abordará el último componente de esta subcategoría.

Mi tiempo. Si el espacio, resultó una abstracción compleja conquistada a través de la vivencia corporal, el tiempo lo es mucho más. En el niño de edad maternal, la percepción del tiempo se origina en la vivencia corporal del ritmo. Al inicio de este período etario, se trata de la vivencia del ritmo interno marcado por sensaciones corporales como hambre-saciedad, vigilia-sueño, el latir del corazón, la respiración. A ello se sumará la percepción de hechos externos que igualmente marcarán antes-después y ritmos, siendo la vivencia principal la presencia ausencia del adulto materno, especialmente durante el amamantamiento, (proceso que se aborda en el capítulo 4), posteriormente los sucesos vinculados al día y la noche. Luego, progresivamente, el niño accederá a las nociones temporales gracias a su motricidad, en la vivencia de la sucesión y el ritmo de sus acciones, la velocidad con la que la realiza, velocidad que percibe en los otros, en los objetos y significativamente en la música y el baile, desde los arrullos y balanceos de cuna hasta las canciones infantiles y bailes (Martínez, 2016;

Altmann de Litvan, Et Al, 2001). Al respecto, la experiencia cotidiana evidencia el canto y el baile como actividades inherentes, emblemáticas en los predios educativos iniciales, cuanto más en la etapa educativa que nos ocupa. De hecho en la bitácora se registró el canto como una actividad diaria de la jornada, además de los bailes que se hacían en la hora de Educación Física o en atención a algún evento especial de la institución, tal y como se describe en los siguientes relatos:

Octubre 2/2017. Obs: 8.4

Los niños juntos a las docentes ensayan un baile para una celebración del CEINS.

Con un ritmo de twist la canción relataba una historia:

“5 ratoncitos twist, bailan muy bien el tuis...”

Al iniciar la música los niños bailan juntos a las docentes, cada uno con su propio ritmo en cuanto a velocidad e intensidad de los movimientos.

La canción se detiene y en su lugar se escucha una melodía lenta y grave con el relato melódico igualmente en tono grave:

“¡Vino el gato negro y fijo los miró! Y a este ratoncito se lo llevo!”

Los niños detenían su movimiento y miraban fijamente a una de las maestras quien venía con uno de los niños caminando de puntas y con las manos en forma de garras, representando al gato negro.

Se reanudaba entonces la canción:

“4 ratoncitos twist bailan muy bien el twist...”

Fue interesante observar como el niño que hacía de gato motivado por su docente simulaba un felino al acecho. De manera que ambos, daban pasos largos y más lentos con manos en forma de garras, para aproximarse a los niños. Al reanudarse el twist, los niños retomaban su baile.

Es importante destacar que cada niño bailaba a su manera y a su ritmo. Algunos lo hacían rebotando sobre sus rodillas y aplaudiendo, otros daban cortos pasos en el mismo lugar bamboleando el tronco hacia los lados, otros aplaudían y giraban el tronco. Cada uno tenía un ritmo particular, rápido pero, diferente. El niño que hacía de gato igualmente aceleraba sus movimientos consistentes en una especie de marcha en el mismo sitio con saltos cortos, rápidos y aplausos. Todos aplaudía, intentando llevar el pulso de la música, tal vez imitando o ambos.

Noviembre 8/2017. Obs: 5.1

En la sesión de Educación Física, DI llevó un reproductor y coloco un CD con una secuencia variada de pistas musicales con diferentes ritmos. Con esta ambientación musical, se desplazó junto a los niños por el espacio de manera libre. La secuencia musical

tenían pausas de silencio, durante las cuales DI paralizaba su cuerpo y al hacerlo, luego reiniciaba la música e igualmente la marcha con movimientos de baile...la mayoría de los niños se movía por el espacio libremente, siguiendo su ritmo y también aproximándose a lo lento o lo rápido de la música y/o de la imagen que ofrecía la docente con sus movimientos, algunos pocos miraban atentos...cuando en lugar de moverse despacio se movía rápido los niños participaban con más emoción y alboroto...y los observadores reían o se agitaban visiblemente...

Notas:

En todas las actividades o juegos, incluso en la ronda para cantar, varié la velocidad de las acciones o canto, algunos niños lograban seguir la propuesta otros se mantenían atentos observando y moviéndose a su manera, aproximándose a los ritmos marcados...con el transcurrir de los días se observó que los niños participaban con mayor iniciativa y atención en hacer más lentos o por el contrario acelerar sus movimientos de acuerdo con la música y motivados por imitarme...

Utilice músicas instrumentales de percusión, algunas tenían ritmos rápidos otras lentas...los niños al principio parecían moverse sin distinguir ritmos y progresivamente al pasar los días adaptaron sus movimientos a la música y yo adapte mi ojo a lo que ellos hacían como baile con sus propias maneras ...

Otras situaciones representativas sobre ritmo, o adecuación temporal se apreciaron durante los momentos de descanso o relajación como el que se expone a continuación:

Noviembre 6/2017. Obs: 10.5

V ha jugado mucho a las carreras y saltos...en la hora del descanso, se le observa muy activo, riendo e intentando jugar con DI quien trata de incitarlo a descansar... DI lo sienta en sus piernas y lo mece, progresivamente lo va haciendo más lento mientras le canta...V se tranquiliza hasta dormirse...

El ritmo como vivencia biológica se manifiesta en la vigilia y el descanso, y en esta etapa cronológica en el dialogo tónico, adulto y niños espejan sus ritmos. En este intercambio, ambos se afectan. En función de ello, interesa destacar como el adulto puede marcar pautas desde el ritmo de su voz, sus movimientos para inducir estados rítmicos determinados en el niño, como en el caso descrito. En este sentido, lo ideal

sería que el docente consciente de ello, pudiera modular intencionalmente su ritmo para atender al niño o acompañarlo mediante respiraciones y ajustes tónico emocionales, temática que será abordada en el capítulo V.

En conclusión, de acuerdo con los incidentes descritos y la indagación teórica, el tiempo como abstracción es vivido por el niño de maternal a través de su cuerpo, primero en lo sensorial del VTA y progresivamente, luego, va construyéndolo perceptivamente, estructurando nociones temporales asociadas a hechos concretos que se apoyan en las verbalizaciones de los adultos: “es de día es hora de jugar”.

Aunado a ello, en el grupo de niños se observó la respuesta rítmica corporal natural, placentera, particular, libre. Al respecto, se registraron dos situaciones. (a) Durante los bailes, o juegos de expresión corporal con cantos o música, los niños movían todo su cuerpo de forma global, (sin coordinación segmentaria) según su propio ritmo, si bien lograban acelerar o desacelerar sus movimientos, no lograban sincronizarse a los ritmos propuestos externamente; (b) En las interacciones tanto docentes como niños según su ritmo al gesticular, hablar, actuar o jugar, condicionaban las respuestas corporales en el otro.

Además, de acuerdo con la siguiente nota el canto es y el baile consecuente, expresiones rítmicas per se, son inherentes a este perdió educativo como de hecho se evidenció en esta experiencia ya que todos los días durante las rondas las docentes cantan con los niños.

En esta línea y con atención específica a la etapa maternal el Currículo de Educación Inicial (MEP, 2005) en su fascículo curricular destinado a Expresión musical, destaca la mediación corporal recomendando “ejercicios de relajación y respiración” (pag.16); además sugiere estrategias como vivenciar libremente la música y experimentar velocidades, pulsos, acentos. En concordancia y de acuerdo con las experiencias del presente estudio, se debe ayudar al niño a expresar su propio ritmo espontáneo, ayudándolo a percibir la temporalidad de sus movimientos; cuando se trata de ritmos externos animarlo para que puedan seguirlo de manera progresiva. Aunado a ello, el seguimiento del ritmo implica un trabajo tónico de atención, percepción, memoria, freno inhibitorio, capacidad de pausa, todo ello a la par de que la vivencia rítmica del

cuerpo trae consigo una gran repercusión emocional, puede relajar o excitar, en este sentido el niño en edad maternal es muy sensible al ritmo del adulto en su hablar y en sus movimientos, pues tiene en su esquema imagen corporal la huella de los arrullos, balanceos, nanas o siseos propios de los primeros años.

Subcategoría 1.3: corriendo, saltando, lanzando y más

No has sido niño nunca si no has saltado con pies juntos en un charco, despertando las hadas que dormían y haciéndolas saltar en mil gotas de luz hasta el cielo.

Fabrizio Caramagna

Durante la jornada en el CEINS, cada vez que tenían oportunidad, los niños espontáneamente se dedicaban a correr, saltar, lanzar como principales o recurrentes expresiones motrices, mostrando en ello vitalidad, disfrute, necesidad y motivación. Vale mencionar que se observaron otras acciones no menos importantes, como la recepción, la cuadrupedia, el giro, el baile, la trepa, entre otros, pero, dado que las más recurrentes son las representadas en el título, el siguiente apartado dedica especial atención a éstas incluyendo la recepción y manipulaciones correspondientes a praxia motora fina.

Es así que, la carrera, el salto y el lanzamiento, por su denominador común como habilidades motrices básicas, se agruparon en la presente subcategoría, aunado a considerar que desde la perspectiva neurológica constituyen praxias motoras globales o sistemas de movimientos planificados y secuenciados con una intención, lo que implica la acción sinérgica de las subcategorías precedentes puesto que el tono, el equilibrio, el esquema corporal, la lateralidad y la noción temporoespacial, confluyen en la capacidad coordinativa que caracteriza la organización praxica, de acuerdo con el modelo cerebral de Luria (explicado en el capítulo 5).

Considerada la introducción expuesta, a continuación, se tratarán por separado estas acciones motrices, incluyendo, además, la recepción, manipulaciones correspondientes a praxia motora fina.

Sobre la carrera. Correr es una acción motriz locomotora que describe un patrón de movimientos cíclicos, similares a caminar, comportando una fase de impulso al iniciar el paso, una fase de separación del suelo y una final de aterrizaje (con el pie contrario al de impulso). La diferencia entre caminar y correr, radica en que durante la carrera hay un periodo de separación de ambos pies del suelo o vuelo, que precisa de mayor fuerza de impulso y de ajustes neuromusculares más rápidos. (Gamboa, 2010; Mc Clenaghan y Gallahue, 1985).

Esta habilidad percibida como un hecho infantil cotidiano paradójicamente es desapercibida, en relación a la extraordinaria complejidad y significación neuropsicológica que implica para el desarrollo. Como praxia motora global a nivel biomecánico está condicionada por el tamaño de las extremidades (crecimiento) cuyo movimiento exige de procesos fisiológicos que aporten la energía necesaria para la fuerza, la velocidad y la resistencia (maduración), condiciones que durante la infancia deben respetarse con un tratamiento adecuado para la salud y el desarrollo más no con fines de rendimiento físico o deportivo (Lora, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2010; Le Boulch, 1996).

Paralelamente a nivel neurológico confluyen sinérgicamente en su ejecución, la integración tónico postural y el equilibrio dinámico garantes de la organización bípeda que sincroniza tronco, miembros superiores e inferiores, lo que a su vez compromete el esquema corporal, la lateralidad y la organización temporo espacial. Toda esta sinergia se desencadena cuando el niño desea trasladarse por ejemplo, tras una pelota, experimentando en ello satisfacción, logro y si hay retos, adaptación y superación, gestándose una imagen corporal positiva.

Sobre la base de este preámbulo, adviértanse el contenido de la siguiente nota del diario de campo:

Octubre 2/2017.Obs: 5.1

Los niños corrían libremente por el patio, acompañados por las docentes quienes igualmente hacían carreras a su ritmo. La actividad inició, motivada por DI quien simplemente grito vamos a correr, emprendiendo la acción seguida por los niños quienes sonreían y expresaban asombro y diversión en sus rostros, las demás docentes, uniéndose gritaban ¡persígánla!, ¡a correr! ... los niños D,

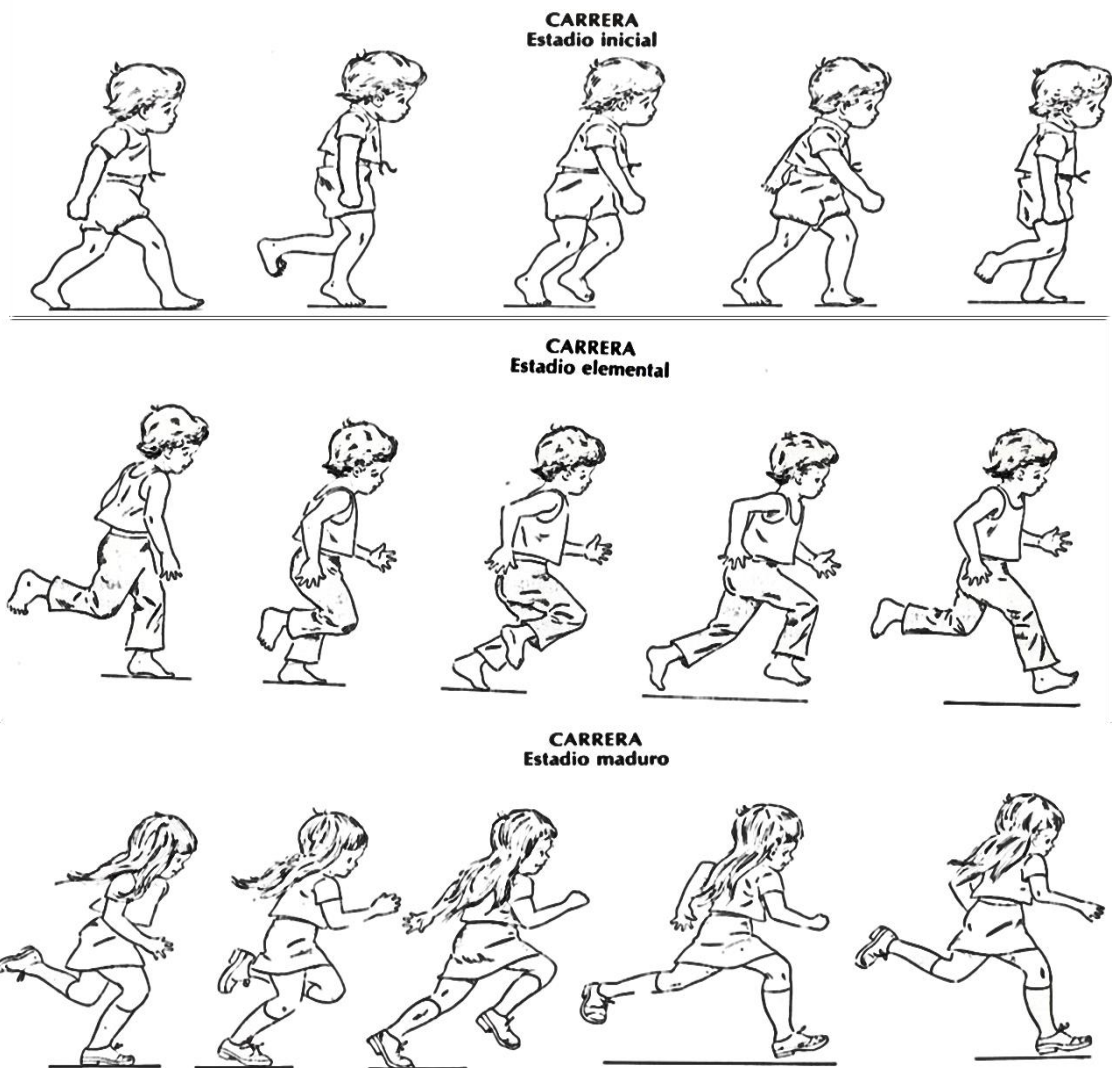
M y R reían y gritaban corriendo de un lado a otro, cada uno con su velocidad, ritmo y manera propia... algunos niños corrían dando pasos cortos y rápidos con movimientos poco amplios de los brazos un tanto rígidos; M y D corrían con pasos disparejos a veces saltando o combinando carreras y saltos diminutos con balanceos balísticos de los brazos (parecía una carrera con baile)... se observaron diferentes amplitudes en los movimientos del plano sagital tanto en miembros superiores como inferiores... S, P y H al correr tiende a llevar los brazos hacia los lados, además balancean el cuerpo lateralmente... S2 al correr lleva el brazo derecho hacia la línea media de su cuerpo... E en ocasiones realizaba movimientos difusos con los brazos sobre todo cuando volteaba a mirar algo de su interés...

D, P y M corren juntos y juegan mucho entre ellos, sus movimientos lucen amplios, organizados y enérgicos.

El relato expuesto destaca en su contenido dos temas a considerar, uno es, las maneras de correr observadas en los niños y el otro la participación de todas las docentes corriendo. Comenzando con este último incidente, se estimó valioso el que las maestras corrieran junto a los niños. Generalmente, la imagen del educador lo ubica en un aula sentado o de pie hablando a sus alumnos, visión que no es compatible en el caso del niño de Educación Inicial. En este contexto, se considera que la docente debe sintonizar con la naturaleza del niño, quien conoce haciendo y disfrutar de moverse. En este sentido, correr es un contenido pedagógico, porque es una necesidad del niño y porque a través de ella conoce el espacio y ejercita su esquema corporal además de mejorar su salud. Por tanto, merece el modelaje y el acompañamiento del docente, además es una forma no verbal de modelar el momento oportuno y necesario para esta acción sumamente liberadora y excitante, pero que circunstancialmente esta normada según los espacios y momentos permitidos o convenidos por la lógica adulta, la cual obviamente el niño no comprende y tarda en asimilar, a veces duramente a través de la sanción.

Continuando con el resto del contenido que ofrece la observación 5.1, corresponde ahora discurrir sobre las maneras de correr observadas en los niños. Para mayor comprensión de este punto, conviene reparar en algunos aspectos básicos de esta acción motriz.

El patrón de la carrera se presenta en tres niveles: inicial, elemental y maduro. En el inicial, hay ausencia de la fase de vuelo o separación de ambos pies respecto al suelo, los movimientos de los 4 miembros son rígidos y la base de sustentación es amplia. En el estadio de desarrollo subsiguiente o elemental, ya hay fases de vuelo cortas, mayor soltura en los brazos pero, permaneciendo la flexión en los codos, con pasos más amplios a veces disparejos y/o descoordinados con miembros superiores. En el maduro, hay una clara fase de vuelo, movimientos amplios y coordinados. (Mc Clenaghan y Gallahue, 1985).



Infograma 10 Estadios del patrón carrera. Imágenes tomadas de Movimientos Fundamentales (p.97, 98,99) por Mc Clenaghan y Gallahue, 1985, Buenos Aires. Argentina.

En los niños del grupo de estudio se evidenció un patrón elemental, con variantes en la tensión y soltura de los brazos, en la inclinación del tronco, en la sincronía y amplitud de los pasos. Algunos con una fase de vuelo más marcada que otros. A continuación se muestran algunas fotografías representativas:

En los brazos y manos se aprecia tensión.
El tronco muy vertical.
Los miembros inferiores muestran pasos amplios, por momentos coordinados con miembros superiores.



El tronco se aprecia más inclinado e integrado al movimiento de los brazos que muestran mayor soltura y sincronía con los miembros inferiores.

Amplitud y soltura en miembros superiores e inferiores. Tronco inclinado



Infograma 11 Características observadas en las carreras de algunos niños participantes del estudio.

Transitando del contexto al texto, la revisión teórica permitió comprender la carrera como una conquista coordinativa única, especial y diferente en cada niño, habilidad que corona los esfuerzos previos posturales y locomotores conforme a las experiencias u oportunidades de movimiento brindadas por un adulto potenciador. Oportunidades de acción que incluyen las pertinentes medidas de seguridad psíquica, física y espacial –límites, ambiente seguro o asegurado-.

Luego, para una mayor comprensión de la carrera en edad maternal, conviene contemplarla dentro de este período etario con una visión de continuum. De modo que, la marcha como predecesor de la carrera, tiene su origen en el vientre materno cuando el ser uterino realiza movimientos alternos de las piernas correspondientes al reflejo¹⁵ de marcha. Posteriormente, después del nacimiento, los progresivos logros motrices del niño en el desarrollo de la locomoción describirán la secuencia: control de la cabeza, desplazamientos en posición horizontal, dominio de posición sedente y bípeda.

La postura bípeda indica maduración de las vías neuromotrices cerebelosas, condición necesaria para lograr la acción coordinada de las piernas en combinación con el equilibrio (aproximadamente a partir de 9 o 10 meses) y en consecuencia la conquista de la marcha. Entonces, a partir de estos determinantes neurológicos, el niño adaptará su postura y locomoción para contrarrestar el efecto de la gravedad y mantener la verticalidad, aprendizaje que describirá ensayos posturales como ampliar su base de sustentación (caminar con piernas separadas), desplazarse con brazos a los lados del cuerpo (movimiento equilibratorio), caminando de lado apoyado en muebles o paredes o con ayuda del adulto hasta lograr marcha independiente con la habilidad para detenerse, arrancar, acelerar, desacelerar y girar, (aproximadamente 13 a 15 meses) potenciando con todos estos logros la autoconfianza y autonomía. En lo sucesivo y hasta los 2 años, el niño al marchar va reduciendo la base de sustentación, dando pasos más regulares con progresiva adquisición de rapidez derivando en la carrera. (Lora,

¹⁵Un reflejo es la respuesta estereotipada o repetida ante un estímulo. Los reflejos arcaicos presentes desde la vida uterina son esenciales en el desarrollo, ya que preparan a los niños para ejecutar movimientos de mayor complejidad: gatear, marchar, lanzar, otros.

2011; Da Fonseca, 2004; Aires, 2008; De Costallat, 1986; Mc Clenaghan y Gallahue, 1985).

Adicionalmente, estudios recientes sobre cinemática en edades tempranas indican que debido a su tamaño más pequeño, la frecuencia de zancadas de los niños es más alta que en la marcha de los adultos, lo que permite menos tiempo para empujar el suelo (Hubel y Usherwood, 2015) lo que explica una de las maneras de correr descritas en la citada observación “combinando carreras y saltos diminutos con balanceos balísticos de los brazos, especie de carrera con baile”. En atención al punto de vista cinemático habría que sumar que dado que el tiempo de contacto con el suelo es más breve, la serie de pequeños saltos o pasos largos resultante de por si ofrece una experiencia kinestésica divertida en tanto compromete el sentido vestibular en plena maduración.

En conclusión, correr es una ampliación natural del caminar, con la diferencia de que hay una fase en que ambos pies se despegan del suelo, lo que permite un desplazamiento más rápido y sensorialmente más estimulante que caminar. De hecho, las siguientes notas de la bitácora destacan la carrera como una actividad espontánea y lúdica frecuente en los niños observados:

Octubre 20/2017. Comentarios de bitácora

Hasta ahora en todas las jornadas, se ha observado a los niños y niñas correr de manera espontánea y lúdica. Unos más que otros, lo hacen para jugar en general, correteando tras pelotas u otros objetos, agitando los pañuelos de colores, en persecuciones lúdicas, también para dirigirse algún sitio o persona o a buscar algo. Especialmente, lo hacen en el patio, amplio y abierto y por los pasillos del CEINS.

He notado que solo 4 niños lo hacen dentro del salón, D, P, E y M, lo que generalmente resulta en un llamado de atención.

Los cuatro niños mencionados, son más activos locomotrizmente que la mayoría. Tienden a agruparse para jugar y al hacerlo corren entre ellos, de hecho lo hacen con mayor frecuencia que el resto del grupo. Además, noto que lo hacen hasta jadear, enrojecer de cara y sudar. Llama la atención el caso de D quien es el que más corre y al respecto una de las docentes durante un comentario libre expresó “D si es inquieto tenía que ser hijo de profesor de Educación Física”, valga la inferencia.

A partir de la cita expuesta aunada al planteamiento que viene desarrollándose, se concluye que correr es una acción estimulante, divertida para los niños y espontánea en su corporeidad la cual además, como se mencionó ya previamente, esta normada según los espacios y momentos permitidos o convenientes de acuerdo al pensar adulto, según se evidencio en el hecho de que en el aula sin que exista la pauta explícita, la mayoría de los niños no corren, con excepción de los casos mencionados resultando en un llamado de atención frecuente.

Ahora, reparando en la vitalidad, disfrute o excitación que caracteriza la carrera de los niños observados, desde su vivencia personal la autora cae en cuenta de la extraordinaria sensación de libertad y euforia que trae el correr, sentir el espacio, el aire en la cara, la velocidad, el despegue en cada paso, el impulso de la zancada. Al respecto, en la búsqueda de explicaciones teóricas se encontraron razones de tipo hormonal referidas a la liberación de opiáceos naturales durante esta acción. En esta línea, aunque no se encontraron estudios específicos con niños en edad temprana, las investigaciones señalan que la carrera humana, al implicar una movilización al máximo de todo el cuerpo, de todo el organismo y su fisiología conlleva un esfuerzo global intenso cuya coordinación intra e intermuscular (precisión, economía y armonía) activa o dinamiza el funcionamiento y oxigenación cerebral beneficiando en especial al hipocampo, estructura del cerebro vinculada a la memoria, las emociones y el aprendizaje. Adicionalmente, correr por motivación y lúdica, desencadena la segregación de respuestas bioquímicas positivas con efectos catárticos, agonísticos y de euforia, incluso al punto de ignorarse la fatiga o el dolor (Karp, 2018; Karp, 2018; Ferrer, 2013; Weinberg y Gould, 2010).

Luego, el niño al correr reafirma su autonomía y seguridad, accede con vitalidad en el espacio apropiándose del mismo, aprende límites al chocar o caer, madura su freno inhibitorio gracias al cálculo de tiempo y espacio (estructuración espaciotemporal), ejercita su equilibrio, integra sensaciones vestibulares y de aceleración, ejercita sus potencialidades mecánicas y fisiológicas, en fin siente viva y positivamente su cuerpo (esquema imagen corporal) y aprende-haciendo. Entendiendo que lo positivo de la

vivencia y la calidad del aprendizaje incluso lo saludable, dependerá de las condiciones, motivaciones y atenciones que prodigue el adulto en el marco del VTA.

Sobre el salto. Otra praxia de locomoción continuamente observada en el grupo de niños estudiados fue el salto. Al respecto una de las docentes realizó el siguiente comentario:

Octubre 2. Comentario espontáneo de D2

D2: ¡Les encanta saltar! ellos se la pasan saltando y saltando emocionados sobre todo E que aunque no junta los pies y le cuesta a él le gusta hacerlo una y otra vez...E2 salta bello y ahora se la pasa en el salón colocando cosas en el piso para saltar por encima...

El salto es una habilidad motora en la que el cuerpo se suspende en el aire debido al impulso de una o ambas piernas para caer sobre uno o ambos pies. Requiere de la previa adquisición y dominio de la marcha y la carrera, de hecho se trata de una modificación de estas (Wickstrom, 1990).

Al igual que en la carrera, Mc Clenaghan y Gallahue (1985) observaron en la modalidad de saltar con los pies juntos hacia adelante los estadios inicial, elemental y maduro, cuyos aspectos básicos son los siguientes.

El estadio inicial se caracteriza por un balanceo exiguo de los brazos, tronco con poca influencia en el movimiento total, impulso podal limitado con dificultad en el uso de ambos pies, vuelo muy corto, aterrizaje poco controlado. En la fase elemental, los brazos inician el salto y en la fase de vuelo se desplazan hacia los costados para mantener el equilibrio. La flexión extensión de los miembros inferiores para el despegue es más acentuada y controlada para amortiguar el aterrizaje. Vuelo corto. En la fase madura los brazos y piernas actúan más coordinadamente, hay mayor fuerza, propulsión y amortiguamiento controlado. Mayor periodo de vuelo. (Gamboa, 2010; Mc Clenaghan y Gallahue, 1985)



Infograma 12 Estadios de patrón saltar. Imágenes tomadas de Movimientos Fundamentales (p.100; 101; 102) por Mc Clenaghan y Gallahue, 1985, Buenos Aires. Argentina

Conviene mencionar que la caracterización aludida derivó de observar el salto horizontal con los pies juntos, cuya estructura, se consideró en el presente estudio, como referente básico para caracterizar los diversos saltos observados en los niños del grupo foco (verticales, horizontales, de altura, otros) con sus condiciones particulares y diversas, según se aprecia en los siguientes registros:

Noviembre 8/2017. Obs: 5.2

En la sesión de Educación Física se propuso a los niños saltar libremente.

El niño D saltaba a partir del impulso con ambos pies, tronco ligeramente inclinado hacia adelante, los brazos flexionados a nivel del codo, balanceo hacia adelante. El niño F, igualmente despega con ambos pies, semi inclinaba el tronco y balancea los brazos hacia atrás luego adelante impulsándose. La niña M también realizó una serie de pequeños saltos consecutivos, con las siguientes características: el vuelo más corto, apreciándose una secuencia de

pequeños saltos muy rápidos con balanceo agitado de los brazos, mostrando en las mismas variaciones hacia los laterales y hacia adelante. En la secuencia observada al caer realizaba una ligera flexión de rodillas que rápidamente abandonaba para impulsarse de nuevo. Luego, de repetir este patrón, realizó un aterrizaje final en el cual terminó agachada.

Noté que en la mayoría predomina el salto vertical de manera espontánea y solo en algunos se evidencia el horizontal, por cierto en los que presentan mayor dominio del salto.

E tiene un salto que luce desorganizado, el despegue puede ser con uno o ambos pies, tendiendo más bien a dar especies de pasos largos, los intervienen poco y no acompañan el movimiento global, tronco y miembros inferiores se observan con cierta rigidez, sé en lugar de un “paso largo” hace un vuelo la caída luce aparatosa.

L se ubica de pie al lado de la maestra y la mira. La docente le pregunta ¿quieres saltar? Y le tiende la mano, L la toma y enseguida orienta su cuerpo hacia el espacio donde saltan los otros. La docente la acompaña y L comienza a saltar tomada de la mano del adulto quien hace lo propio. En L llama la atención que al caer, abandona mucho el cuerpo, se agacha mucho. La video grabación permite observar cierta laxitud en el tronco y brazos, lo que me permite concluir que por eso se abandona a la gravedad y no suelta la mano del adulto, quien debe ajustar su cuerpo para sintonizar con el aterrizaje de la niña.

C antes de saltar péndula enérgicamente los brazos adelante y atrás varias veces antes de saltar. Cuando inicia encadena saltos cortos que aterrizan en uno o ambos pies con el tronco muy inclinado y brazos hacia los lados en cruz que luego se mueven rápidamente hacia adelante y atrás.

P,D, S e Y, saltan pendulando brazos, flexionando rodillas y proyectando cabeza hacia arriba con fuerza, al caer sonrían y direccionan miradas entre ellos que lucen intencionalizadas, no se dicen nada entre sí de manera verbal, pero impresiona que están compartiendo en salto o el espacio en el que saltan.

Posteriormente, se invitó a los niños a saltar sobre discos de acetato adheridos al suelo con una distancia entre uno y otro de 30 cm. Al respecto se observó en la mayoría mantener el cuello flexionada para mirar el disco, lo que concluyo determinó que el movimiento de despegue antes enérgico disminuyera en intensidad (antes al saltar sin los discos).Otros niños saltaban sin necesidad de mantener la flexión del cuello para mirar el disco.

Una de las maestras se dio a la tarea de acompañar a algunos niños, tomándolos de la mano. Observe detenidamente, cuando tomó de la mano a D y a C. Note en D, que miraba las piernas de la maestra para preparar el salto luego sus movimientos eran

coordinados y divertidos y sobre los discos, su brazo libre pendulaba atrás y sobre todo adelante, en el plano sagital; en el caso de C, no caía sobre los discos, los saltos eran cortos y muy continuos, con la mano libre posicionada lateralmente y el tronco muy inclinado hacia adelante, de hecho la maestra visualmente reparaba más en ella.

J se observó muy laxo en sus movimientos y concentrado en el disco, tendía a dar pasos largos, y cuando saltaba lo hacía muy verticalmente cerca del disco.

Noviembre 15/2017. Obs: 7.1

Hoy practicamos saltos verticales sobre el trampolín y luego salto a partir del trampolín hacia adelante para aterrizar sobre la colchoneta. Esta actividad fue muy atractiva para los niños quienes esperaban turno ansiosamente. Les demostré el salto sobre el implemento. Luego los asistí uno por uno, tomándolos de las manos. La mayoría mostraba una gran sonrisa, emoción y un movimiento enérgico sobre todo al impulsarse hacia adelante para lo cual me miraban fija e intencionalmente. En este sentido, algunos, transmitían mayor o menor seguridad, lo que percibía en el conjunto mirada expresión facial más la tensión al sujetarme...

Varios niños y niñas, saltaban desde el trampolín hacia abajo y no hacia adelante buscando horizontalidad. Con algunos niños en quienes observe un salto más controlado hice énfasis en que saltaran hacia adelante y coloque una colchoneta de distinto color sobre la colchoneta general.

Noté que la mayoría quería permanecer saltando continuamente en plano vertical. Infiero que sentían placer o atractivo sensorial al experimentar el rebote con apoyo del trampolín. Entonces, aproveche dicha condición para incentivarlos verbalmente a realizar una flexión más acentuada de las rodillas lo que les ayudaría a saltar más alto.

Tanto a mí como a las maestras, nos llamó la atención el ahínco de E por saltar y repetir turno en el trampolín, de hecho, se vincula mucho conmigo. E es uno de los niños cuyo salto ha evidenciado características de un estadio inicial. Al respecto vale mencionar que en una de las entrevistas D3 comentó que ha observado a E junto a sus representantes en el mercado o parque de la comunidad los fines de semana y que los padres de E “todo se lo hacen”.



Al observar a la niña M, la secuencia continua de varios saltos , evidenció que el patrón se desencadena a partir del balanceo de los brazos hacia adelante y luego hacia atrás y en el retorno inclina el tronco hacia adelante impulsándose sobre el metatarso de ambos pies (o de un pie según se aprecio en la secuencia de varios saltos), seguido de elevación de los brazos en plano frontal a la altura de los hombros (brazos en cruz) , continuando con una separación muy breve de las puntas de los pies e inmediatamente la caída con toda la planta para reiniciar con el balanceo marcado de los brazos hacia adelante.

Infograma 13 El salto de M

A partir de estas observaciones se investigaron las teorías formales sobre el salto en la infancia. El mismo como toda habilidad motora tiene su precedente en los movimientos precursores dentro del vientre materno, cuando el ser uterino contacta las paredes del útero y las empuja. Después del nacimiento, en los juegos de crianza con el adulto, específicamente los denominados “juegos de sostén” (Calmels, 2004) en los cuales el niño sostenido por el adulto tiene oportunidad de experimentar el cuerpo en el aire, el aterrizaje o impulso desde o sobre el cuerpo del adulto, también se incluyen los juegos en que se incita al bebé a rebotar sobre sus rodillas. Posteriormente y como se mencionó líneas antes, en su conquista de la posición vertical, de la marcha y la carrera se gestará la capacidad de saltar. Según Haywood y Getchell (2005), aquellos niños que intentan saltar en edades tempranas consiguen realizar saltos, en su forma más simple, antes de los 2 años.

Saltar requiere de fuerza y de acuerdo con Mc Clenaghan y Gallahue (1985) los niños presentan el patrón de saltar mucho antes de tener la fuerza suficiente para impulsar el cuerpo. No obstante, aunque aproximadamente a partir del año y medio ya pueda coordinar intentos de salto aún le falta la fuerza suficiente para hacerlo. Al respecto Wickstrom (1990) explica que cuando un niño es capaz de correr, ya cumple los requisitos mínimos, para poder saltar bien, pero dado que se trata de una habilidad más compleja que la carrera demanda movimientos más vigorosos, con un mayor compromiso fisiológico en cuanto a fuerza y resistencia.

Entonces, el salto requiere de mayor fuerza muscular que sus predecesores, marcha y carrera, aunados al vuelo y la caída con el reto emocional que ambos implica sobre todo cuando el niño desea saltar solo sin la mano asegurante del adulto al decir de Winstron (1990). En este sentido Izaguirre (2005) y Wallón (1964) sugieren que para saltar primero se aprende a caer.

El vuelo y la caída, implican sentimientos de seguridad gravitacional aparejados a una gran organización de movimientos, cuya coordinación depende de la integración de sensaciones y respuestas de reequilibración, en el eje axial (tronco) y en los brazos,

de allí la variedad de movimientos de balanceo globales y de miembros superiores, descritos en los episodios relatados.

El salto ofrece las modalidades salto de altura, salto horizontal y vertical. El niño en edad maternal se inicia en el salto de altura, saltando del borde de una superficie o generalmente de un escalón con ayuda del adulto, tal como se apreció en la sesión de salto sobre trampolín. Además, la bibliografía, acuña la exploración del salto vertical y posterior evolución al salto horizontal, corroborando lo registrado en el campo. (Izaguirre, 2005). Retomando, las experiencias con el grupo, se presenta seguidamente el caso de P, uno de los niños que dominaba y disfrutaba especialmente del salto:

Noviembre 8/2017. Obs: 8.9

Mientras todos los niños comparten actividades comunes en el salón algunos manipulando plastilina, otros jugando con los carritos, muñecos o cubos de madera y otros moviéndose en el espacio de colchonetas y dispositivos psicomotores, P está solo en un rincón colocando cuentos en el piso para saltar sobre ellos...lo hace con disfrute y precisión: movimientos coordinados que exhiben una adecuada flexión de rodillas y tronco, adecuada posición y balanceo de los brazos durante el despegue y el vuelo, control del aterrizaje, sobre ambos pies y cuerpo proyectado hacia adelante con adecuada flexión de tronco y rodilla, su cara muestra satisfacción! Y se le observa entretenido, concentrado en la tarea. De hecho es admirable la atención que dispone al colocar los cuentos y de hecho los ubica en distancias apropiadas y similares para efectuar los saltos...lo que evidencia capacidad de simetría en su praxia global.

P juntos a tres niños más, evidencia un patrón elemental avanzado, con motivación para el salto horizontal organizado próximamente según evidencia la reciente alusión sobre P o cuando D coordinaba su salto de acuerdo con el movimiento de la maestra. En otros niños se observó un vuelo con un periodo muy corto o aterrizajes con abandono a la gravedad cayendo el niño en posición de cuclillas con el tono de tronco y brazos muy bajo (cae como muñeco de trapo). O también exhibiendo una caída con movimientos variados y dispersos entre brazos y tronco que la hacen lucir aparatosa.

Estas observaciones permitieron evidenciar la diversidad de las maneras y estilos de saltar así como el ejercicio y mejora del equilibrio dinámico paralelo a la creciente confianza que despliega el niño en sus habilidades con el paso del tiempo aunado a las

oportunidades de salto con propuestas variadas (vertical, de altura, horizontal, libre o con referentes) y especialmente con la asistencia pedagógicas del adulto, lo que se denota especialmente en casos como el de E y L.

En conclusión, el salto puede considerarse el ápice de las habilidades locomotoras por ser de mayor complejidad o exigencia respecto a fisiología, coordinación global, equilibrio, autoconfianza (seguridad gravitacional) y confianza en el otro adulto.

Sobre el lanzamiento. Tanto lo observado en el grupo de estudio como la indagación documental permitieron concluir que lanzar o proyectar un objeto representa una habilidad natural que ofrece gran placer a los niños de este periodo etario. Praxia global que, al combinar visión y mano, forma parte de la motricidad manipulativa inteligente que caracteriza al ser humano diferenciándolo de otras especies. En este sentido, previo a la presentación del registro de campo es pertinente reparar en la evolución y significación del binomio mano-ojo desde la gestación hasta su expresión en la acción motriz que nos ocupa, el lanzamiento.

Es así que, la acción de lanzar tiene como predecesores los movimientos reflejos de prensión palmar y tónico cervical presentes en la vida uterina, los cuales luego del nacimiento debutan en el contexto del vínculo con el adulto materno, especialmente durante el acto de amamantar, y en todas las situaciones de crianza donde el recién nacido contacta visual y táctilmente al otro, sin poder accionar intencionalmente, dado que neurológicamente sus vías sensoriales estas maduras más no sus vías de respuesta motora, lo que le impide organizar y ordenar sus movimientos (Levin, 2003).

Hacia el cuarto mes desaparecen el reflejo tónico cervical y el de prensión palmar: el niño deja de ser asimétrico y cesa el automatismo que mantenía sus manos cerradas sobre sí mismas o en torno al primer objeto que rozara las palmas. En el curso del cuarto mes, el interés por sus manos aumenta percibiéndolas a través de receptores táctiles, orales (tacto bucal), visuales, propioceptivos, lo que le permitirá ir asumiendo la mano como herramienta prensil e instrumento noético, en tanto permite contactar, conocer, identificar. Aunado a ello, el adulto también aporta su mano, la cual el niño explora y reconoce (Bozzalla y Naiman, 2007; Fernandez, 1987). De hecho, en esta

edad donde el vínculo afectivo es el epicentro del ser, la mano porta el amor, la seguridad, acciona la contención, calma incluso apaciguando dolor y enfermedad.

Ciertamente, el niño deja de mirar su mano para mirar la mano de su madre. Esta es una intervención que le posibilita mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. (Calmels, 2009). En concordancia, Soto y Violante (2009) describen como a través del vínculo las manos el adulto dotan al bebé de agentividad corporal:

Los recién nacidos, por ejemplo, no tienen capacidad agentiva sobre sus propias manos, no son quienes las conducen. Pero, precisamente allí (si el maternaje marcha relativamente bien) se encontrara con las manos de otros, manos que acercan, alejan, dan, quitan, ofrecen objetos, caricias, etc. (p.108)

En este sentido, hay que reparar en que las manos del adulto materno median de forma privilegiada el vínculo tónico afectivo al tocar, acariciar. Además, transmiten gestos por tanto median la comunicación, la cultura y el afecto. Como dice el poeta Rodenbach (1975), las manos son nuestra alma hecha carne; una carne sensitiva, imbuida de efervescente vitalidad y no simplemente materia humana. Las manos en sus gestos, nos dicen de sentimientos, de secretos, de la intimidad de nuestra psiquis.

De manera que, gracias al VTA, la motricidad manual es motivada y con la venia de la maduración a partir del 6to mes post nacimiento, él bebe ya coordina en conjunto los movimientos del ojo y de la mano (habilidad óculo manual) y con ello la capacidad de asir y soltar objetos. Luego, su lógica captará que todo lo que suelta cae, rebota, se desparrama, hace ruido y en virtud de ello cual pequeño científico experimenta con los efectos de la gravedad sin necesidad de entender el concepto sino viviendo los efectos. Estos descubrimientos y exploraciones hacen del lanzamiento un evento placentero, el cual se multiplica cuando el adulto le provee de objetos para lanzar y comparte dicha acción jugando.

Luego, en este contexto de vínculo el niño vivencia un itinerario de aprendizajes en torno a la acción manipulativa y la exploración táctil de los objetos, conjugando los factores psicomotores precedentes (tono, equilibrio, lateralidad, esquema corporal y estructuración temporoespacial, sistema psicomotor de acuerdo con Da Fonseca (1998) cuya cúspide es el praxia global que contempla el lanzamiento.

Ahora bien, la siguiente observación describe una sesión con el grupo de estudio, dedicada al lanzamiento y manipulación de pelotas pequeñas:

Septiembre 25/2017. Obs: 5.3

En la actividad de hoy se vació un saco de pelotas pequeñas de colores en el patio de manera que los niños y adultos libremente las tomaran y lanzaran. Así se observó a los niños lanzar y correr de un lado a otro tras las pelotas. El tamaño de estas condicionó el lanzamiento con una mano, observándose preferencia manual derecha en la mayoría, y uso de izquierda y derecha indistintamente por dos niños del grupo.

El niño R en particular no lanzaba, sino que corría hacia la docente que le pedía lanzar (“zúmbamela”), atravesando la distancia entre ambos llevando la pelota en la mano con el codo flexionado y el brazo elevado a la altura del hombro y la cabeza, y al acercarse al adulto extendía el codo para entregar el objeto.

Llamó mi atención observar a N quien tomaba la pelota con las dos manos, la llevaba a su boca, al parecer la saboreaba y así caminaba, hasta lanzarla, solo lo vi hacer esto en una sesión y noté que repitió dicho patrón al cambiar de pelotas unas tres veces.

Se observó en varios de los niños, el lanzamiento involucrando miembros superiores, tronco y piernas. Sobre este patrón, con apoyo de la observación videograbada, pude registrar como caso representativo el lanzamiento del niño D: D miraba el blanco se preparaba, adecuaba su postura, llevando el brazo y el peso del cuerpo hacia atrás, luego lanzaba con fuerza, integrando piernas y tronco pero sin que el paso final sumara impulso al tiro, en su lugar el paso final se observó cómo estabilizador...

En las niñas se observó menos implicación de la totalidad del cuerpo, apreciándose en algunas el movimiento de los brazos con poca participación del tronco y nada de implicación de las piernas, además de poca fuerza en la proyección del objeto.

El relato permite apreciar la sincronización global que demanda el lanzamiento entre miembros superiores, inferiores y tronco, de hecho la bibliografía corrobora que el lanzamiento en su patrón elemental y maduro implica la participación global del cuerpo y aplicación de fuerza. Luego, podría inferirse que los niños de sexo masculino del grupo observado contaban con más experiencia en la proyección de objetos dado la participación de todo el cuerpo en la tarea, la fuerza empleada más la familiaridad y disfrute que imprimían en la acción.

De acuerdo con Mc. Clenaghan y Gallahue (1985) el lanzamiento requiere la coordinación de varios segmentos corporales en consecuencia los niños adquieren lentamente el dominio del patrón, el cual describe las siguientes características dependiendo de su estadio inicial, elemental o maduro (lo más cercano a la ejecución habil de un adulto).

En el estadio inicial, la acción involucra principalmente un movimiento de flexión del codo, además de que dicho segmento permanece por delante del cuerpo durante toda la acción, con el propósito de proyectar el objeto hacia adelante en el momento que los dedos de la mano se extienden liberando el móvil. El cuerpo permanece perpendicular al blanco. Pies inmóviles frente a éste. Descripción que se corresponde con lo observado en las niñas del grupo de estudio.

En el estadio elemental el movimiento de lanzar se irradia desde el hombro, y el brazo se orienta hacia adelante y abajo, la muñeca interviene acompañando un mayor control de los dedos para soltar el objeto. El tronco rota hacia el lado que lanza al momento de elevarse el brazo, al mismo tiempo el peso se desplaza hacia adelante y el niño se apoya en el pie correspondiente al brazo que lanza. Para el estadio maduro el brazo que lanza realiza un balanceo preparatorio hacia atrás, la mano sobrepasa el hombro y al codo en sentido posterior, y hay desplazamiento sagital, donde intervienen todos los segmentos de forma encadenada, desde el hombro hasta los dedos. El tiro transcurre con un paso hacia adelante del pie correspondiente al lado que no arroja, lo que permite imprimir mayor impulso al objeto.

LANZAR
Estadio Inicial



LANZAR
Estadio Elemental



Infograma 14 Estadios del patrón lanzar. Imágenes tomadas de Movimientos Fundamentales (p.103, 104,105) por Mc Clenaghan y Gallahue, 1985, Buenos Aires. Argentina

En el grupo de estudio, la mayoría de los integrantes masculinos evidenció características del estadio elemental y en algunos casos en particular (D, P, Da, Y), movimientos más maduros y propositivos, lo que incidió en sus juegos y en las interacciones durante estos. Al respecto véase el siguiente registro y fotografías del niño Da con lo cual se finalizara esta sección dedicada al lanzamiento:

Octubre 2/2017. Obs: 5.2

En la sesión de hoy durante los lanzamientos Da pelota asumiendo una postura preparatoria para lanzar miro a D3 con actitud corporal propositiva. D3 percatándose enseguida asumió una postura similar a la del niño y expreso verbalmente ¡lánzame! Segundos después infiero se dio cuenta de que le tocaba recibir de hecho Da no lanzo sino hasta que D3 asumió una postura coherente para recibir, pero lo hizo agachándose como para recibir pelota proyectada o rodada sobre el piso, note que Da titubeo algo “inconforme” y lanzó muy fuerte por arriba, D3 no la atrapo ...luego observando otras interacciones de Da lanzando hacia otros niños note que lo hacía desde distancias

lejanas a diferencia de la mayoría, y gritaba quejándose cuando el otro no se preparaba o no recepcionaba el lanzamiento...



Infograma 15El lanzamiento de Da

La recepción. Recordando el tramo final del subtítulo de la presente categoría “...lanzamiento y más” interesa a continuación reparar en otra acción motriz, la acción de atajar o interceptar un móvil en desplazamiento por el espacio. Esta habilidad al igual que el lanzamiento posee un fuerte componente perceptivo visomotor. De acuerdo con las observaciones realizadas al grupo, se concluye que esta capacidad involucra mayores niveles de atención relacionados con la estructuración temporal y la capacidad de reacción, pues el niño tiene que seguir visualmente la trayectoria del móvil, desplazar su cuerpo y específicamente su brazo, su mano y sus dedos (esto último en un patrón maduro) . Por tanto, es más compleja que el lanzamiento y su patrón elemental y maduro más tardíos en adquisición, lo cual obviamente dependerá en cada caso de las posibilidades de experimentar o ejercitar que el niño posea y que como ya se ha mencionado son prodigadas por el adulto. El siguiente registro da cuenta de las características observadas en los niños al atajar, recepcionar o interceptar pelotas plásticas grandes y pequeñas:

Septiembre 25/2017. Obs: 5.3

En el grupo en general la recepción o su intento con relación a pelotas aéreas pequeñas se observó únicamente en D, Da, y P quienes asumían una postura propositiva o intencional para recibirlas con ambas manos. Sí lograban atajarlas las traían hacia su cuerpo lo que ocurría, solo cuando venían a baja velocidad y participando en ello todo el antebrazo. El resto de los niños y niñas, recepcionaban las pelotas pequeñas que rodaban por el suelo, alguno con postura corporal propositiva las esperaban, otros perseguían las pelotas hasta atraparlas, algunos saltando y agachándose otros inclinándose para tomarlas y/o interceptarlas.

Cuando se trataba de pelotas grandes mayor cantidad de niños intentaba la recepción, lográndola a partir de un movimiento similar a un aplauso. M, Ma y L esperaban la pelota con las palmas de las manos hacia arriba. El resto de los niños las posicionaban con el borde radial de la mano paralelo al suelo.

La niña M al ver la pelota venir hacia ella, aperturaba los ojos extendían brazos hacia adelante con cierta rigidez y volteaban la cabeza hacia un lado, sonriendo con visible tensión en el rostro.

Noté que algunos niños detenían sus desplazamientos para seguir con la mirada y el movimiento de la cabeza las pelotas que viajaban

por el aire o por el suelo. Luego de observar el recorrido de las pelotas reiniciaban el desplazamiento para ir tras ellas y tomarlas.

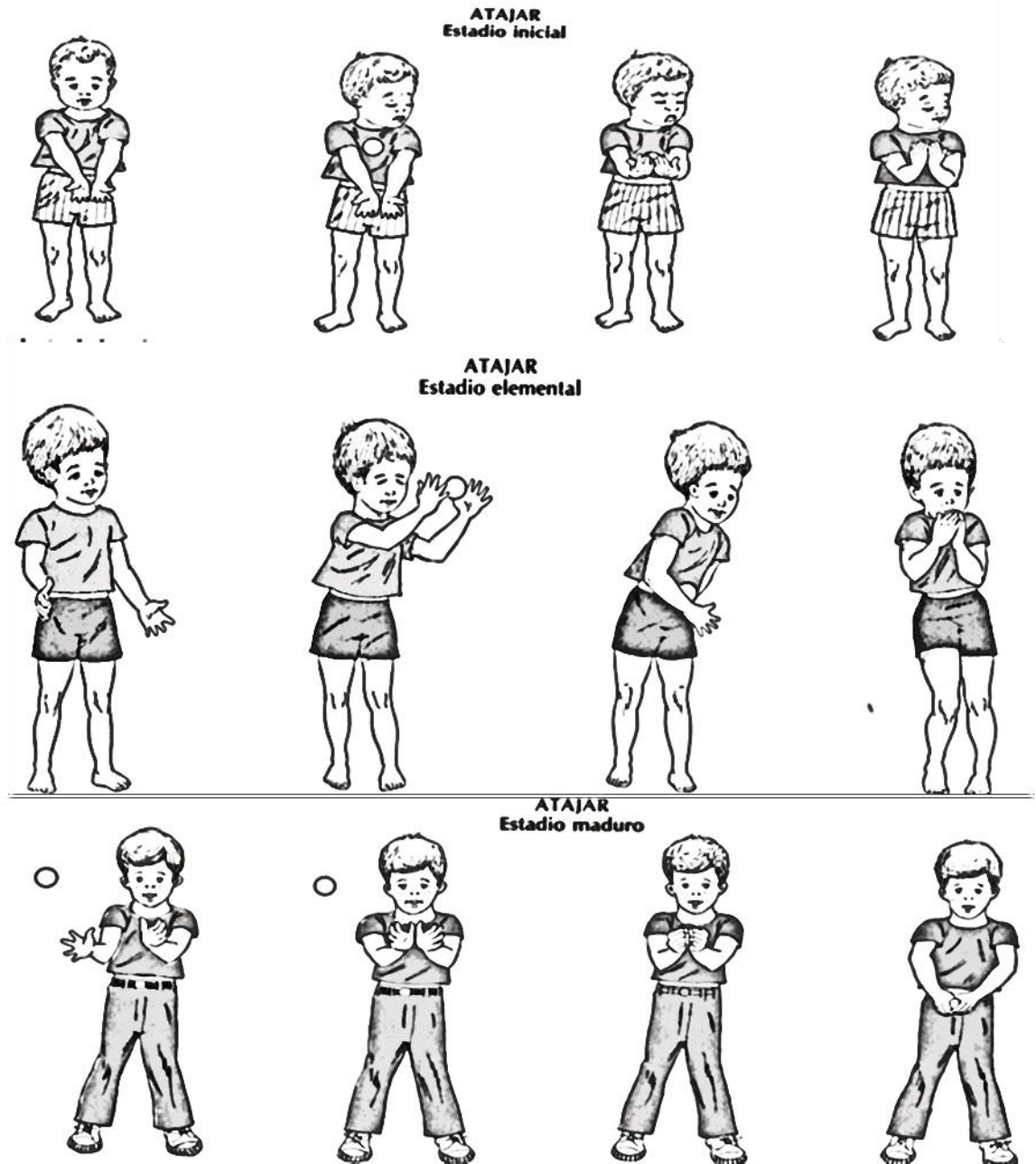
Algunos niños y niñas no se evidenciaron recepcionando aun cuando el móvil se dirigiera hacia ellos. Otros permanecían estáticos viendo la pelota dirigirse hacia ellos accionando para tomarla solo cuando esta los tropezaba o llegaba cerca.

Definitivamente, cuando se trataba de pelotas pequeñas la mayoría prefería recoger o interceptar las que rodaban por el suelo con la intención de acumularlas y luego dárselas al docente, para que volviera a regarlas en todas direcciones, esto era lo que “enganchaba a los niños” y de hecho se convirtió en un patrón lúdico reiterativo.

Las pelotas grandes incentivaban la respuesta o la motivación para recepcionar pero, sólo contábamos con dos y las acaparaban algunos niños

A partir de estas observaciones, la indagación teórica permitió corroborar que la recepción en estas edades tiene un gran compromiso perceptivo y además depende del tamaño del móvil, la altura y la velocidad que trae. Luego, en el estadio inicial el niño al intentar atajar muestra una reacción de defensa volteando la cara o protegiéndose con los brazos (tal como se observó en la niña M). Los brazos están extendidos en dirección al móvil con las palmas hacia arriba y no intentan atrapar el objeto hasta que es contactado en las manos. Incluso algunos niños de menos de tres años no hacen ningún movimiento y son golpeados por la pelota. La coordinación temporal es escasa. En el estadio elemental, no hay actitud defensiva y el niño intenta o logra seguir visualmente el objeto, los brazos hacia adelante con codos flexionados, manos enfrentadas perpendiculares al piso. Dedos extendidos. Las manos pueden perder la pelota, por lo que se sujeta trayéndola con ambos brazos al cuerpo. En el patrón maduro, el niño sigue visualmente la trayectoria, posiciona los brazos, tronco y piernas para recibir y absorber la fuerza que trae el móvil. Las manos adoptan forma de recipiente con los pulgares o meñiques en oposición. Manos y dedos se cierran alrededor del objeto con ajuste temporoespacial (Wickstrom, 1990; Mc. Clenaghan y Gallahue 1985). En atención a estos referentes, se consideró que los niños en su mayoría presentan un patrón elemental con casos puntuales que marcan diferencias

próximas hacia el estadio inicial (niñas M y L) o hacia el maduro (D, Da, P, por ejemplo).



Infograma 16 Estadios del patrón recepcionar. Imágenes tomadas de Movimientos Fundamentales (p.106, 107,108) por Mc Clenaghan y Gallahue, 1985, Buenos Aires. Argentina.

De acuerdo con lo observado y en atención al desarrollo de la recepción, se concluye que la seguridad, la motivación implícita en el acto de recepcionar evolucionan en calidad de acuerdo con el VTA de un adulto potenciador. Por naturaleza refleja esquivamos los objetos. Recepcionar amerita el enfoque propositivo en el objeto y la actitud de interceptarlo o más allá, apropiarnos de él. Por tanto, es un acto de autoafirmación que colinda con un esquema corporal elaborado y una imagen corporal saludable.



Infograma 17. M recepcionando

Pateo. Dicha habilidad no se observó en el repertorio espontaneo de movimiento de los niños del grupo observado, no obstante, la autora como docente participante motivo su práctica, modelando pateo de pelotas livianas estáticas, acción que fue grata

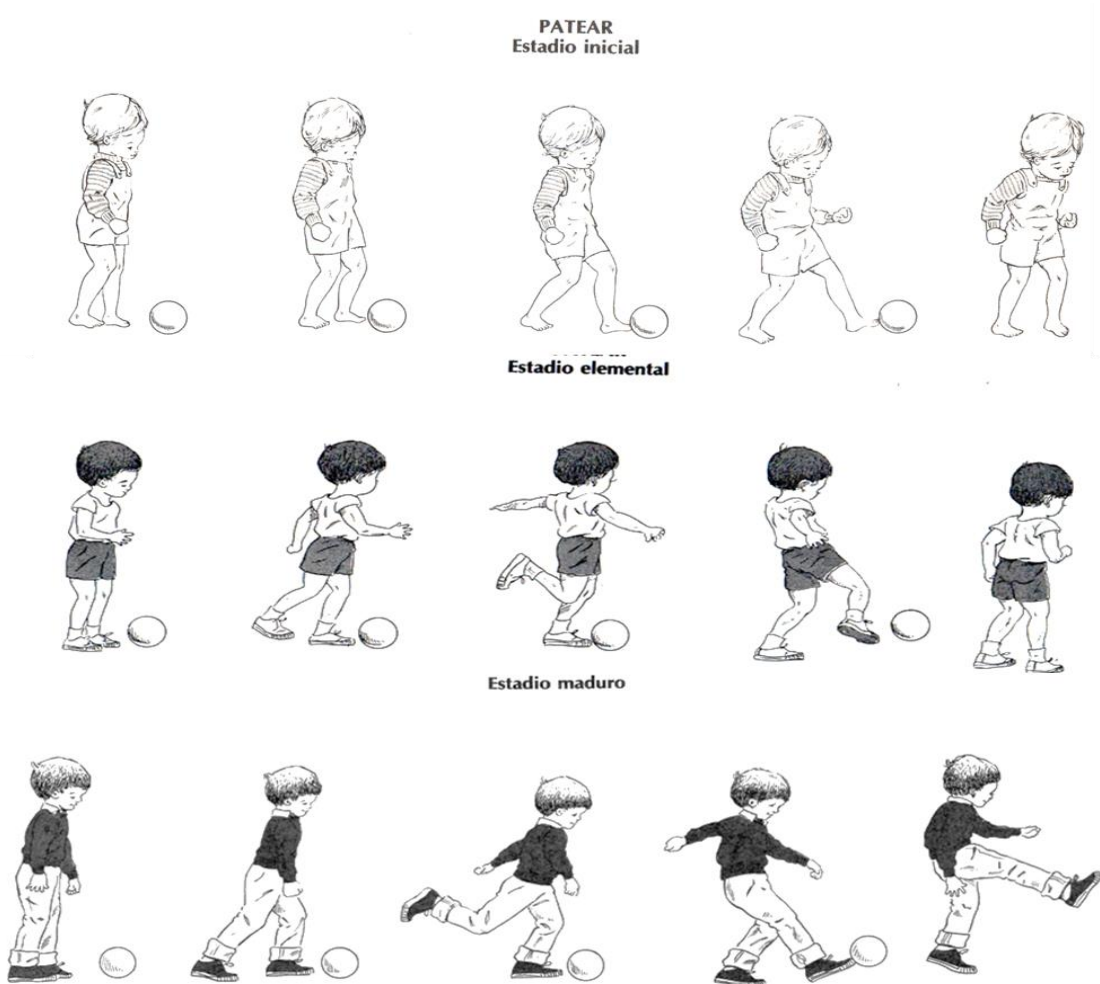
y enérgicamente imitada por los niños. Al respecto, en las notas se apuntó que se esperaba la aparición de esta habilidad en atención a lo popular del movimiento en prácticas como el fútbol. No obstante, no se observó en el bagaje de movimientos mostrado por los sujetos del estudio o en sus juegos durante el lapso registrado. Al respecto, la exploración teórica condujo a su comprensión como un patrón básico manipulativo en el cual el movimiento de piernas y pies transmite fuerza a un objeto (Mc Clenaghan y Gallahue, 1985). Esta acción se instaura en la infancia una vez que el niño ha adquirido la habilidad de correr, lo que aproxima una disposición a partir del año y medio, no obstante antes de los 2 años más que patear, el niño tiende a empujar o chocar con la pelota mediante un movimiento al azar sin patrón estable (Wickstrom,1990).Y luego de los dos años, efectúa la acción con movimientos de flexión-extensión con reducida amplitud a nivel de rodilla, muslo y cadera. Esto último se evidenció en la siguiente nota:

Septiembre 25/2017. Obs: 5.5

Había pelotas por el piso ofreciendo un escenario motivador para el juego de adultos y niños. La docente investigadora comenzó a patear las pelotas y a gritar gol. Los niños enseguida la imitaron con gran entusiasmo y gestos de alegría. Fue notorio observar en la mayoría movimientos desorganizados para realizar el pateo. Nuevamente Da, P y D mostraron mayor dominio y seguridad en el movimiento, así como el alcance de una mayor distancia, seguramente debido a que realizaban una extensión de la pierna más pronunciada, en comparación con los otros niños. Algunos, no pendulaban la pierna, sino que siguiendo el movimiento de carrera o caminata “empujaban la pelota. Otros, corrían hacia las pelotas y al acercarse, caminaban se acomodaban y con el tronco bastante inclinado adelante o demasiado, movían la pierna golpeando la pelota con la punta del pie sin flexionar la rodilla.

En atención a estos registros y a la literatura consultada se infirió como posible causa, el tratarse de una habilidad más compleja en términos de equilibrio, fuerza y coordinación en comparación con las precedentes, por tanto, de dominio o aparición posterior o tardía si el adulto no la incentiva o modela. El pateo, requiere de madurez equilibratoria para sostener el apoyo sobre un pie, mientras la pierna contraria péndula

hacia atrás con movimientos compensatorios de brazos y tronco, así como un ajuste perceptivo importante ojo-pie, por ende, posterior al dominio ojo mano --siguiendo la ley céfalo caudal-. Aunado a ello, la flexión-extensión al momento del contacto con la pelota amerita de fuerza y del debido equilibrio sobre el pie de apoyo para efectuar la palanca, de manera que el niño en edad maternal al patear no imprime fuerza suficiente al objeto para proyectarlo a gran distancia.



Infograma 16 Estadios del patrón pateo. Imágenes tomadas de Movimientos Fundamentales (p.109,110,111) por Mc Clenaghan y Gallahue, 1985, Buenos Aires, Argentina

Praxia motora fina. Hasta el momento se ha discurrido sobre habilidades que constituyen praxias globales. Recordando el tramo final del subtítulo de la presente

categoría “...lanzamiento y *más*” interesa a continuación reparar en una de las actividades propuestas a los niños la cual captó su atención favoreciendo un juego vinculante entre ellos mediante el cual se ejercitó la praxia motora fina. Esta se describe en el siguiente relato:

Noviembre 10/2017. Obs: 5.3

DI organizo a los niños sentados en círculo y a cada uno entrego un colador. Luego, les mostró una pelota pequeña, la colocó en su colador y pronó el antebrazo para dejar caer la pelota en el colador del niño que estaba sentado a su lado, quien debía hacer lo mismo con el siguiente compañero y así sucesivamente se pasaría la pelota de colador en colador. Mientras la pelota era desplazada, DI introducía más...los niños se mostraron atentos, entretenidos. Observaban con detenimiento la colocación del colador contentivo de la pelota sobre el colador receptor. La motivación durante esta actividad fue prolongada y permitió apreciar armonía en el movimiento de supinación a pronación.

Además, para mantener cierta continuidad en el ritmo de los pases, DI invitó a los niños a llamar a sus compañeros, favoreciendo con ello la interacción entre ellos mediante el conocimiento de sus nombres, el llamado y la petición verbal, la cooperación y la espera.

Noviembre 10/2017. Obs: 10.1

Cuando el representante de P vino a buscarlo, el niño le contó con visible emoción que habían jugado con unos coladores de café y preguntaba si en casa podían jugar.

Este registro permite referenciar la praxia fina o sistema de movimientos planificados y secuenciados con un objetivo, que al igual que la praxia motora global involucra todas las manifestaciones psicomotoras precedentes con la diferencia de que funcionan a un nivel más complejo y diferenciado al comprender la micromotricidad y la pericia manual, en otras palabras, los movimientos de los dedos, mano y muñeca (pinza digital).

Luego, la destreza manual del niño y su consecuente libertad funcional y creadora para construir, armar, explorar, tamborilear, garabatear, en fin toda la gama motriz incluyendo a su debido tiempo, la escritura y lectura, todo ello depende de la interacción entre los centros corticales coadyuvados por los centros visuales, ambos sustentados a su vez en la sinergia psicomotora, desde la praxia global hasta el tono.

Siguiendo a Da Fonseca (2000,1998) la praxia fina evoluciona ontogenéticamente a partir de la capacidad de prensión, presente en el ser fetal a las 14-16 semanas. Posterior al nacimiento, describe 4 fases en su desarrollo:

1. Captura visual del objeto: Ajuste de musculatura y estructura ocular. Integración de referencias espaciales.
2. Escrutinio visual del objeto: Percepción, exploración visual de las propiedades del objeto.
3. Captura manual: Movimientos balísticos de la mano y el brazo hacia el blanco asistidos por ajustes visuales.
4. Manipulación del objeto: contacto táctilo kinestésico (procesamiento háptico)



Infograma 18. Praxia motora fina

Considerando lo expuesto y retornando al relato precedente, vale mencionar que el juego con los coladores, surgió de observaciones realizadas por la autora en sus años como docente especialista en Educación Inicial, al ver reiterativamente como de manera espontánea los niños se entretienen vaciando e insertando objetos, dejándolos

caer, viendo su trayectoria y maniobrando instrumentos como cucharillas, pinzas, contenedores, cañas de pescar y similares.

De manera que, esta actividad se propuso en el grupo para observar y ejercitar el manejo manual de un instrumento, pronación y supinación (diadocosinecia), lateralidad, atención y seguimiento visual (tono, estructuración temporoespacial), dar y recibir, reconocer al otro nombrándolo, comunicarse y cooperar.

Subcategoría 1.4: Jugando

Jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a la vez el “mundo interno”.

Winnicott

La etnografía con el grupo de niños, permitió evidenciar el juego como su manera esencial de ser-hacer-convivir-conocer casi permanente, concluyéndose que todo lo que emprenden o es un juego o lo llevan a juego en cualquier circunstancia o situación. En este sentido, el primer relato a presentar refiere como en el primer día de inicio de actividades en el CEINS, mientras los adultos se ocupaban en sus actividades, los niños atraídos por el espacio y los objetos, espontáneamente se dedicaron a jugar, independientemente de la situación desconocida.

Septiembre 18/2017.Obs: 1

Era el primer día de actividad escolar en el CEI...mientras los representantes y docentes se ocupaban en sus actividades, los niños observaban el salón. Entre el mobiliario y ambientación característico de un aula de maternal destacaban en un rincón por su colorido y formas, colchonetas, equipos para psicomotricidad (cubos, rectángulos, rampas de goma espuma) y carros tamaño grande para conducir con pedales. Todos los niños espontáneamente se dirigieron hacia este espacio y se dedicaron a jugar cada uno a su manera, algunos incesantemente trepaban sobre las figuras para saltar del borde hacia el suelo, otros las cambiaban de lugar, otros se desplazaban sobre las colchonetas o la rampa perdiendo el equilibrio y dejándose caer sobre la base acolchada... unos cuantos se

*“apoderaron” de los carritos siendo observados por otros niños que se quedaban inmóviles mirando dicho juguete, hasta que finalmente jugaban con otros objetos cercanos al área.
No se observó intercambio verbal, solo breves intercambios de miradas, cada quien jugaba por su cuenta sin interacción directa.*

Situaciones de juego como la relatada se registraron todos los días, a todas horas, momentos o circunstancias. En el comedor, en el aula, en el pasillo, en la jornada de vacunación (antes de la vacuna obviamente), durante actos cívicos con llamadas de atención, por supuesto en el parque o espacios similares, idóneos para jugar. De acuerdo con Hernández (2010) el juego es la principal función o quehacer del niño. Como conducta espontánea, se trata de una necesidad vital que responde a una motivación interna que impele al niño a desplazarse, tocar, moverse, expresarse y crear encontrando placer y entretenimiento en ello, tal y como se puede apreciar en el anterior relato.

Jugar en la edad temprana no tiene un desarrollo predeterminado, no se dirige a un estado final, espontáneamente se hace, por tanto es movimiento constante, y cuando su final o cometido aparece, es el recorrido hasta él lo que hace que el juego sea. En este sentido, Gadamer (1993) atendiendo al uso lingüístico del término, en expresiones como “juego de luces”, “juego de las olas” o “juego de palabras”, resalta la referencia a un *movimiento* de vaivén que no se encuentra fijado a un objeto final. Según esta reflexión pareciera que el “propósito” de jugar se constituye en la motricidad en sí misma, lo que permite asumir que se trata de la corporeidad que se esparce lúdicamente.

Esta capacidad de esparcimiento lúdico nace y se desarrolla en el vínculo tónico afectivo del bebé con las figuras afectivas primordiales cuando estas aportan sus manos, sus rostros, sus cuerpos como primeros juegos y juguetes vitales, incluso desde el vientre materno. Sobre esto último, la autora recuerda poemas con figuras que describen el latir del corazón materno como el primer sonajero y el útero como la primera cuna que mece nuestro cuerpo. A estas experiencias lúdico-sensoriales primarias se sumaría el conocido juego que entablan los adultos cuando el residente uterino se mueve o patea.

Las líneas expuestas refieren entonces el jugar como una manifestación de la corporeidad presente desde antes de nacer, impulsada por el vínculo tónico afectivo, de hecho en el niño maternal es su máxima de corporeidad, la más integral, su filosofía de vida hecha cuerpo. Dentro de esta perspectiva, siguiendo a Soto y Violante (2009) se entiende que el ser en sus inicios al no tener agencia corporal sobre sí mismo, la ejerce a través del adulto, en la medida en que éste cede y/o transfiere agentividad corporal mediante el vínculo maternante. En otras palabras, aunque posee registro perceptivo, en niño maternal no posee una apropiación plena y agentiva del cuerpo como unidad básica sobre la cual subjetivarse. Será a través del VTA que pueda ejercer su agencia corporal

Ahora, el sentido de este planteamiento es que el niño maternal se apropia integral y saludablemente de su cuerpo mediante un VTA lúdico. Necesita que el vínculo sea lúdico. De hecho, la agentividad que cede el adulto es lúdica o se hace lúdica, porque espontáneamente todo adulto (dispuesto) al cuidar a un bebé entenece, suaviza sus acciones y palabras, trasmite afecto y juega. Seguramente, respondiendo a la habilidad biológica del bebé o del niño maternal para interactuar y cautivar al adulto sensible. En resonancia, el adulto sensible y en contacto con el niño juega o termina jugando al acunar, al arrullar, al balancear, al bañar, alimentar en todas sus funciones de crianza.

En atención a lo expuesto se concluye que el proceso y el producto de la agentividad corporal es lúdico o se hace lúdico, por ello se expresó en el principio de esta sección, que todo lo que el niño emprende es juego o lo convierte en juego.

A la luz de la perspectiva expuesta, se entiende que los niños del estudio, sintieron el impulso motriz de jugar en el llamativo aunque desconocido espacio y una vez allí dieron rienda suelta a su cuerpo y corporeidad impelidos por lo que la autora ha denominado “radares y ventosas sensoriales”, estructuras y procesos neuropsicológicos que le permiten desplegar kiasmaticamente su motricidad para experimentar y perpetuar la “cascada sensorial” que implica el entretenimiento, el disfrute, el esparcimiento lúdico infantil.

Transitando a otro orden dentro de esta subcategoría, en el registro expuesto puede apreciarse que los niños sin conocerse y sin comunicarse verbalmente, ocuparon el

mismo espacio y comenzaron a jugar con el mobiliario y los objetos. De manera que, a través del juego individual cada niño se posiciono en el espacio y ejerció el esparcimiento de su ser junto a los otros, pero, no con los otros. De hecho, la nota del diario, al final refiere que no hubo intercambio verbal y cada quien jugaba por su cuenta sin interacción directa.

Sobre este último punto, Parlebas (2001) considerando a Hurtig, Hurtig y Paillard, sugiere que en edades tempranas no se evidencian juegos sociomotores, sino juegos en solitario. Por esta característica, esta clase de juegos también recibe el nombre de juegos paralelo, ya que los niños aun estando juntos o agregados no interactúan directamente, sino que juegan de forma individual generalmente ocupándose de objetos sin compartirlos.

Este juego paralelo se observó en el grupo durante las dos primeras semanas, con algunas excepciones basadas en interacciones por intercambio no verbal de juguetes o incluso el conflicto por estos, mediado por el docente. Luego, con el paso del tiempo, se observaron progresos en las interacciones consistentes en el intercambio más amistoso y consensuado de los juguetes (consenso no verbal) o la imitación del juego del otro con mayor intercambio de miradas y sonrisas.

Juego Sensoriomotor. Otro punto de interés observado en el registro precedente (y en los que siguen), es el juego de movimiento permanente. Los niños se observaron entretenidos, ensimismados, disfrutando de un *movimiento constante*, desplazándose de diversas maneras, sobre las colchonetas o la rampa, por el salón con los carritos, trepando, saltando, cambiando las piezas de lugar, explorando objetos, de un lado a otro en el parque o patio. Sobre este punto, considerando el punto de vista de Aucouturier (2008) este “hacer y hacer” afanado, se trata de un juego denominado sensoriomotor (también conocido como funcional o de ejercicio), el primero en aparecer entre la gestación y los dos años. Este “jugar a moverse” permite al niño las primeras exploraciones tanto de su propio cuerpo como del entorno, causándole placer (Aucouturier 2008; Bolarín, 2011). A su vez, este placer de naturaleza sensoriomotora viene producido primariamente por las experiencias motrices propioceptivas, vestibulares, táctiles y exteroceptivas descritas en las subcategorías precedentes.

Siguiendo a Aucouturier (2008) el juego sensoriomotor se manifiestan en dos tipos: (a) las actividades sensoriomotrices propioceptivas centradas sobre sí mismo, las cuales incluyen: los balanceos, desequilibrios, movimientos giratorios, caídas; y (b) las actividades motrices exteroceptivas, centradas en el exterior: carrera, salto, trepa, desplazamientos en general (equilibrio dinámico). Interesa a continuación detener la atención en los primeros, de modo que, las siguientes notas de campo refieren situaciones que describen a los niños del grupo entretenidos en este tipo de juego:

Septiembre 25/2017. Obs: 8.3

D, E1 y J juegan libremente trepándose en los módulos de goma espuma. Se desplazan sobre el mobiliario entre carrera y salto, ríen...en su algarabía D pierde equilibrio y cae sobre E 1, ambos sin dejar de reír caen sobre la colchoneta, se levantan con rapidez y entusiasmo y reanudan su carrera-salto sobre los módulos. Vuelven a caer con risas y visible entusiasmo...la caída les divierte y entusiasma...el adulto D2 se acerca y en tono de regaño les prohíbe jugar así

Octubre 27/2017. Obs: 8. 4

M, S, P y J trepan y saltan desde los implementos hacia la colchoneta cayendo en cuclillas, también se sientan en los bordes y se balancean para caer con el mobiliario, mientras más aparatosas son las caídas o novedosos los balanceos expresan más emoción o ánimo y risa. D1 se acerca y les advierte que pueden lastimarse y deben “jugar a otra cosa”.

Octubre 30/2017. Obs: 8.2

D, P, I junto con H en la zona de colchonetas juegan a luchar arrojándose el cilindro de goma espuma y algunas colchonetas pequeñas o pelotas. En seguida D3 y D1 les llamaron la atención severamente e incluso retiraron algunos materiales del área.

Octubre 18/2017. Obs: 5.2

Durante la sesión de Educación Física, modele a los niños como tenderse sobre el cilindro para balancearse y deslizarse colocando manos al frente sobre la colchoneta y caminando con estas para descender desde el implemento. Luego, cada niño realizó lo propio. La mayoría con efusividad, algunos pocos con reserva, pero dispuestos. Todos querían repetir y saltarse los turnos.

Noté que cada quien le imprimía al movimiento su propio impulso y velocidad, algunos se percibían cuidadosos en la manera de posicionar brazos y manos para descender del cilindro. Otros se

lanzaban y aunque ponían las manos hacían caídas aparatosas que hacían reír a todos incluyendo al protagonista.

Octubre 23/2017.Obs: 12.3

Es la hora de salida y los niños esperan la llegada de los representantes, A y B corretean y de pronto se entretienen dando vueltas alrededor de la columna, luego B comienza a girar sobre sí mismo A ríe y lo imita. D3 les dice en tono enfático ¡no jueguen así se van a marear!

En las situaciones descritas se aprecia el disfrute de los niños en juegos sensoriomotores de caídas o desequilibrios, contactos fuertes, giros y balanceos. Como puede notarse son juegos que esencialmente estimulan el equilibrio, las sensaciones vestibulares, el tacto y el tono y que además implican la experiencia de sensaciones fuertes, emociones y sentimientos (temor –en cierta medida-, euforia, sorpresa); además de ser una práctica corporal infantil muy inquietante para las maestras, dado los riesgos potenciales de las caídas o las reservas y normativas sobre los juegos de lucha. Sin embargo, respecto a jugar a caerse, los niños por iniciativa propia solo lo hicieron en la zona de colchonetas con el mobiliario de goma espuma y aunque ello fue censurado una y otra vez, los niños –“solo los más inquietos”- reincidieron en su práctica. Ahora, bien, las siguientes observaciones, muestran otras formas permitidas y “más controladas” de experimentar estas sensaciones como son el balanceo en columpio o parques y el descenso por el tobogán:

Octubre 4 /2017: Obs: 4.2

Los niños se emocionan al trepar sobre el parque de habilidades, E sube solo si D2 lo acompaña...hay un puente colgante entre un extremo del parque y otro, los niños corren y experimentan el balanceo ríen o muestran rostros emocionados...algunos más osados saltan e imprimen fuerza al puente para que se balancee...algunos niños y en general todas las niñas reaccionan con un efusivo “no” o llaman a las docentes, cuando esto ocurre...en el otro extremo del parque hay un tobogán, los niños disfrutaban desliziándose una y otra vez...algunos comienzan a hacerlo acostados o de espalda...

Octubre 11/2017. Obs: 8.4

...ayude a algunos niños a sentarse en el columpio y a balancearse. Ocurrió que S y M, una vez que los sentaba, me miraban y luego

miraban al frente, sosteniéndose de las cadenas...pasaban unos instantes y volvían a mirarme...entonces imprimí mayor impulso al columpio...noté que no permanecían sentados estáticos y atentos...los invite a mover las piernas...no lo hacían, noté que al intentarlo imprimían más fuerza en sus manos para sujetarse...sonreían y me miraban y M exclamaba ¡más! aludiendo a que la columpiara...

D acostaba su abdomen sobre el columpio y así se balanceaba ante la protesta de los demás...que me decían mira a "D"...otros se subían solos y balanceaban con familiaridad mostrando rostros emocionados y alegres...

Estos juegos sensoriomotores (caídas, giros, velocidad, desequilibrios) tienen como característica relevante la vivencia tónico emocional, lo que permite derivar que dependen del sentimiento de seguridad gravitacional del niño y de la experiencia corporal afectiva con el adulto o VTA. Esta perspectiva se sustenta en los planteamientos de Aucouturier (2008) quien señala que mediante este tipo de juegos el niño vivencia y se reasegura frente a sus miedos, proceso que depende del sentimiento de seguridad y confianza desarrollado en su historia de vida con el adulto, en la calidad afectiva de sus encuentros tónicos. Asegurar es obtener la seguridad con el "objeto real", ya sea mamá, papá o la persona que le calme, es decir, el niño se asegura en relación directa con un otro. Y reasegurar supone un despliegue de acciones por parte del niño que le permiten calmarse con algo que simboliza esa relación de seguridad. Por tanto, reasegurarse es tener mecanismos para reactualizar al otro en su ausencia y así revivir aspectos placenteros o de seguridad que en un momento ha vivido con ese otro. Por medio de los juegos de reaseguración, y con la presencia de un otro, bajo un fondo de placer, poco a poco el niño va descubriendo e incorporando recursos que le van a permitir reasegurarse por medio de su acción, de su juego.

De hecho, este tipo de juegos también son referidos como tónico emocionales y en principio son promovidos por el adulto en los juegos corporales con el bebé al acunar, contener, balancear, al movilizar el cuerpo del niño con juegos como el caballito o el cohete.

En esta línea, Calmels (2004) plantea que en las actividades de crianza de todas las culturas se evidencian juegos corporales donde no hay objetos, sino dos personas interactuando: el niño y el adulto -¡vínculo!- y se clasifican en juegos de sostén (mecer, elevar, descender al niño, girar sosteniéndolo y similares que evolucionaran hacia el juego en columpios y afines); de ocultamiento (“donde esta bebé ¡aquí esta!”; “cucú” y posteriormente “el escondite”) y de persecución (“corre que te voy a comer”, “la ere”, similares). Ahora, bien en función de comprender los juegos de balanceos, desequilibrios y caídas, observados en los niños protagonistas del presente estudio, conviene una definición a fondo sobre los juegos de sostén ya que en estos se inscriben los juegos sensoriomotores observados.

Los juegos de sostén se definen como las actividades que realiza el adulto con el niño pequeño al elevarlo para hacerlo descender en, desde y sobre su cuerpo. En estos juegos el cuerpo del adulto opera como plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje. Por tanto, son el origen del juego de caer, cuyo aspecto de interés en la línea de este estudio es que la pérdida de referencia táctil que experimenta el niño (es decir la pérdida del agarre o sostén del adulto) es el elemento relevante junto con la confianza que siente en el otro, que amortiguará y recibirá su caída o “vuelo” –vínculo y seguridad gravitacional-. Luego, el niño experimenta una caída sostenida por el adulto, lo que además representa un antecedente del salto especialmente en la fase de aterrizaje la cual representa para el citado autor el final o resolución psíquica de la emoción contenida en el vuelo, un retomar la seguridad y el dominio de la situación gracias a la re-equilibración tónica emocional.

Siguiendo a Aucouturier (2008) y Tabak (2012) la separación del cuerpo del contacto con el suelo, la vivencia del cuerpo en el aire, como sucede en el salto o en la suspensión, representa una fuente de sensaciones intensas propioceptivas y vestibulares, estados tónico emocional capaz de producir aprendizajes sobre el dominio de su propio cuerpo. Se trata de un placer intenso que denota madurez psíquica cuando se supera el vértigo que entraña este tipo de experiencia y se integra el soltarse a la gravedad con el éxito de aterrizar, y reequilibrarse. La recuperación del contacto con el suelo además de cese de la agitación emocional es otra fuente placentera de

información a partir del impacto, la presión, de la acomodación del cuerpo sobre la superficie, además de la sensación de triunfo y la confianza resultante. Sobre este punto, el siguiente relato describe a los niños en una situación pedagógica consistente en aprender a suspenderse y aterrizar:

Noviembre 15/2017. Obs: 5.2

Se dispuso una barra suspendida del techo con una cuerda para que los niños se guindaran y experimentaran la suspensión, el balanceo y la caída sobre la colchoneta, todo ello con asistencia del adulto docente quien demostró a los niños como hacerlo...la docente, se guindo de la barra flexionando sus piernas lo que sorprendió y causo risas en los niños... los niños pasaban animadamente...algunos no hacían el salto o el alargamiento necesario del cuerpo para alcanzar la barra por lo que había que alzarlos...otros tenían dificultad para agarrar y sujetarse de la barra con la suficiente fuerza para no caer...otros saltaban emocionados se sujetaban y enseguida se dejaban caer con un aterrizaje aparatoso en general ósea descontrolado pero divertido según las expresiones y risas de los participantes.

La mayoría se dejaba caer, solo D, P y Da caían controlando el aterrizaje. De todo el grupo, solamente una de las niñas, R se suspendía de la barra con absoluta autonomía, balanceándose con alegría. Se le notaba familiaridad respecto a la habilidad de suspenderse y balancearse, llama mi atención la habilidad y confianza con que lo hacía, lo que causaba admiración en los otros, incluso D3 invitó a los compañeros a aplaudirla. R se veía alegre, reconocida.

La reflexión a partir de lo observado y de las teorías asociadas, permite entender que cada niño se entrega o ejerce este tipo de juegos con una noción de confianza básica, y ciertamente puede que no mida con exactitud los riesgos, pero para eso está el adulto, quien de manera pedagógica le enseña cómo hacerlo y como confiar, reasegurarse. Luego, se trata de una experiencia natural y necesaria en la edad maternal que debidamente apoyada por el adulto brinda al niño satisfacción, seguridad, autoconfianza y dominio motor.

Juego Presimbólico. Prosiguiendo con otros contenidos de la subcategoría, además, de los juegos sensoriomotores, también se observó otra gama de juegos en los niños, cuya característica central no era el afán de moverse, sino juegos más estáticos de vaciar y llenar, de esconder objetos o de jugar a esconderse. Este último, si bien

constaba de carreras y mucha acción, su sentido más que el moverse, era el afán o el placer de ocultarse o descubrir al escondido. Los siguientes relatos dan cuenta de estos juegos:

Octubre 11/2017. Obs: 8.5

G, L, N, M y S se entretienen introduciendo y sacando objetos de los recipientes y cestas...lo hacen una y otra vez, prueban distintos objetos y contenedores...varían las formas de vaciarlos: sacarlos con la mano, volteando el envase, de un envase a otro...

Octubre 18/2017. Obs: 8.3

L se esconde detrás del teatrín, se asoma y le grita a J ¡aquí estoy!...

Noviembre 29/2017. Obs: 8.12.

B coloca los tacos en fila uno al lado del otro y luego los riega agitándolos en el suelo...R vuelve a colocarlos como estaban y al terminar mira a B quien vuelve a regarlos...

Octubre 25/2017. Obs: 5.3

DI juegan con los niños a colocarse una sábana encima diciendo ahora estoy y ahora no estoy. Los niños se emocionan, algunos aplauden, otros saltan...luego DI los cubre con la sábana y los niños ríen y se quedan quietos, en silencio bajo la sábana con mucha emoción en el rostro y los cuerpos con un tono dispuesto a la acción, en alegre expectativa...

Respecto a las escenas descritas, la indagación teórica permitió definir este tipo de juego como juegos pre simbólicos. Como su nombre expresa, se trata de juegos previos a la función simbólica o semiótica, que consiste en poder representar algo (un significado cualquiera) por medio de un significante o representación simbólico (objetos, gestos, movimientos, imágenes o palabras). Se trata de una función generadora de representación (evocación de un objeto ausente), que aparece en el curso del segundo año de vida. Desde el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, la función simbólica nace a partir de la interacción social que establece el niño con el adulto (González y Solovieva, 2015). Lo que a la luz del presente estudio se asocia al vínculo tónico afectivo, nexo que merece la siguiente digresión.

Reiterando, lo expuesto en líneas precedentes, el vínculo tónico afectivo, lazo afectivo entre el niño y el adulto materno consta de (a) un componente motriz: el tono neuromuscular, del cual emergen la postura, la gestualidad y el movimiento, materia prima de la comunicación y soporte del lenguaje; y (b) el componente subjetivo o psíquico: la afectividad y sus pensamientos asociados.

Luego, es a partir de la dinámica de intercambios corporales (tónicos y gestuales) que el niño materno imita y juega con el adulto. Por tanto, imitación y juego -vale incluir neuronas espejo- son los modelos iniciales de comunicación corporal antesala del lenguaje verbal, donde el gesto empleado por el infante precede a la representación y le da apoyo. De hecho infante proviene del latín *infantis* “el que no habla”, no obstante recordando el contenido sobre VTA visto en el capítulo II, el ser humano nace provisto genéticamente con un sistema de conductas interactivas para la socialización no verbal. Así, inicialmente, el infante es comprendido por sus gestos a los cuales el adulto otorgara sentido, “poniéndole palabras” a las acciones y expresiones corporales del bebé o del niño pequeño, quien progresivamente establecerá asociaciones, primeramente en función del contenido o carga emocional afectiva de lo que dice y hace el adulto, (componente tónico emocional del vínculo), para luego adaptar sentidos, símbolos, significados que devendrán en las palabras. De manera que la representación y todos los procesos psicológicos superiores emergen de la corporeidad y/o motricidad. En palabras de Piaget (1990) se sustentan en la sensoriomotricidad, según Wallón (1964) es un progreso del acto al pensamiento y en términos de Vigotsky (1979/2009) “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (p.56), de una dinámica interpsicológica hacia una intrapsicológica en la construcción del símbolo, construcción que por ende es social, como proceso y como producto en el VTA de acuerdo con las consideraciones expuestas.

Vista esta digresión explicativa sobre el origen social de la función simbólica y su relación con el VTA, hay que retomar lo concerniente a los juegos pre simbólico observados en los niños del estudio.

La simbología expresa en este juego se hace a través del propio cuerpo como ocultarse y aparecer, acciones de vaciar o llenar, organizar y desorganizar. El

simbolismo de estos juegos refiere la dualidad presencia-ausencia y proviene de la vivencia de la separación-reencuentro que el niño ha tenido en su vínculo con sus principales figuras afectivas. (Arnaiz y Elorza, 2011)

La concepción de la dinámica mencionada fue definida por Freud (1996) a partir de observar a su nieto de 18 meses arrojar al otro extremo de la habitación todo lo que caía en sus manos. Al lanzar esos pequeños objetos decía "Fort" (se fue), en otras ocasiones mandaba a lo lejos un carretel atado a una cuerda y después tiraba hacia sí diciendo "Da" (aquí está). Mediante este juego el niño inventaba el símbolo relacionado a la ausencia de su madre; reemplazaba el objeto real por el significante. Él sabía que su madre iba a regresar, se divide entre el carretel que simboliza la madre ausente y el "Da" es decir él mismo.

Es así que, desde un punto de vista cognitivo, esta dualidad simbolizada en el juego le ayuda a evocar el objeto ausente, y desde lo afectivo a elaborar la separación y la unión, concediéndole maduración en cuanto a identidad y autonomía. En este sentido, se trata de una experiencia vital que capacita al niño para acceder progresivamente al siguiente nivel de juego, el juego simbólico.

Juego Simbólico. Los siguientes episodios permiten apreciar en los niños el jugar “al como sí...” esencia principal del juego simbólico:

Octubre 18/2017. Obs: 8.3

L se esconde detrás del teatrín, se asoma y le grita a J ¡aquí estoy!...J sonrío y corre hacia el teatrín...L sale por el otro lado y se esconde tras unos cojines y grita ¡no me ves!...J se asoma por la ventana del teatrín y exclama “si te vi” pero voy a vender chupi chupi quieres...

Octubre 18/2017. Obs: 6.1

I sacude la tela de colores en invita a los niños a meterse debajo... M grita ¡una casita, una casita!...luego los niños salen e I queda bajo la sabana y Diego grita es una fantasma un fantasma. I siguió la corriente y comenzó a gritar BUUUUU...los niños gritaron y corrieron jubilosos...A y C pidieron que volviera la casita para meterse debajo

Octubre 27/2017. Obs: 8.2

A y J se sientan sobre el cilindro y saltan gritando ¡caballo, caballo!

Noviembre 27/2017. Obs: 8.5

En el salón el niño I se mete dentro de una de las cestas y mueve las manos como si manejara un volante...L riendo y con expresión de picardía se pone delante de él e I exclama agitando los brazos: ¡quítate voy a choca!

Noviembre 29/2017. Obs: 8.7

V esta entretenido colocando una hilera de tacos en el suelo y cuando I pasa a su lado, V le dice mira hice una “iguana durmiendo” ... I sonrío y le dice avísame cuando despierte para darle comida...V sonrío y continua armando formas con los cubos...I vuelve a pasar y V le dice no va a despertar es un zombi...I dice ¿un zombi? mira los tacos, juega a asustarse y huye... V se emociona y la persigue y en el acto alza las manos y gruñe lo que permite inferir que asumió el papel del “zombi”

En estas escenas el juego, si bien siempre está soportado en el movimiento, su afán obedece a la simulación y la imaginación sustentadas en el movimiento, en el hacer o simular una escena para el otro o con el otro. El disfrute está en el jugar al “como sí...” u otorgarle un significado imaginario a las acciones u objetos, se trata de juegos simbólicos que emergen hacia los dos años, aunados a un mayor desarrollo del lenguaje, lo que posibilita la ficción. (Taladriz, 2014).

Este tipo de juegos permiten al niño asociarse a otros en la construcción colectiva de una fantasía o representación donde cada niño es original y creativo en designar los significantes o crear las condiciones. Vale destacar que en este grupo etario, los acuerdos verbales son breves, más que todo peticiones o sugerencias de imágenes que son dinamizadas con movimientos o gestos, tal y como se evidenció en lo sucedido entre I y L.

Los juegos simbólicos además dan cuenta de la vida sociocultural del niño, según pudo apreciarse en las escenas descritas que permiten denotar un simbolismo más elaborado como la venta de chupi chupis de J, lo cual seguramente lo asocio a la ventana del teatrín y alguna experiencia previa. También el caso de V y sus tacos que se convertían en una “iguana durmiendo” y luego en un “zombi”.

Se trata entonces de una experiencia vital que capacita al niño para usar el *espacio simbólico*, un espacio intermedio de experiencia entre el mundo interno o subjetivo y

el mundo externo o realidad, es el área de la ilusión, la imaginación y la creatividad en la que el niño utiliza los objetos de la realidad para la expresión de sus necesidades o motivaciones internas. Cabe destacar que para que este juego se desenvuelva idóneamente se requiere de un vínculo sano con el adulto (Aucouturier, 2008; Winnicot, 1993).

En síntesis, en la edad maternal –y para siempre- el juego es un fenómeno vital inherente a la existencia del niño como ser.

Además, la elaboración de esta categoría permitió observar en texto y en contexto, la evolución del juego en este periodo etario, puesto que en el grupo observado se apreció en primer lugar, el juego sensorio motor y/o de reaseguramiento profundo, luego el pre simbólico y el inicio del juego simbólico. Al respecto, es importante considerar que la aparición de uno, no implican que desaparezcan los anteriores, sino que el juego anterior avanza, se perfecciona, y se integra al servicio del juego posterior.

Finalmente, cabe reiterar que todo este esparcimiento lúdico, el juego como esencia y filosofía del niño, se nutre y depende del VTA. En este sentido, desde su experiencia con niños en situaciones de riesgo social, la autora concluye que si no hay juego no hay infancia. Un niño amado, juega y se esparce en ello, se desarrolla. Por tanto la calidad del jugar, está signado a su vez por la calidad del vínculo tónico afectivo. Luego, comprende una evolución cónsona con la maduración y el “andamiaje” de experiencias de aprendizaje y mediación sociocultural que adulto y entorno confieran, proceso insustentable se cimienta en el VTA, en la seguridad afectiva resultante, siendo un aspecto representativo de ello el sentimiento básico de seguridad gravitacional.

Este último orden de ideas, permite introducir el siguiente axial, cuyo título “Así me siento seguro”, refiere el sentimiento de seguridad vital que el niño adquiere y consolida gracias a la calidad de la crianza del adulto materno y/o la crianza pedagógica del docente. De hecho, la categoría parte de observar con agudeza la situación de seguridad del niño en su paso del hogar al entorno escolar.

Categoría Axial 2: Así me siento seguro

... crece a cada instante, vive, juega y aprende que yo cuidare de ti.

Siempre te digo que tú eres mi vida, siempre yo espero que tú seas feliz...Mi vida duerme tus sueños dorados que yo siempre estaré para ti.

Nana venezolana. Grupo Okmaya

Con el fin de comprender el VTA, la investigadora estimó necesario realizar la observación desde el primer día de inicio de actividades escolares para registrar el comienzo y la evolución del proceso de vinculación.

En el estudio del mencionado proceso, destacó el sentimiento de seguridad que el niño en edad maternal desarrolla con el apoyo adecuado del docente. En atención a ello, la presente categoría se denominó: “Así me siento seguro”, siguiendo además la idea de codificar el axial con una frase alusiva al sentir del niño. De hecho, fue inspirada en el siguiente episodio representativo de lo que puede significar para un niño la presencia protectora o cálida de un adulto:

Octubre 11/2017. 1.4

El niño S toma la mano de DI y se sienta a su lado. D2 está organizando la ronda e invita a S dándole la mano. S niega con la cabeza. DI acercándose a su rostro le dice:

DI:- dale la mano anda con la maestra para ir a la ronda a cantar.

S niega nuevamente y DI le pregunta

DI: ¿no quieres cantar en la ronda?

El niño responde:

S:- tú tienes la mano calentita y no me siento miedoso.

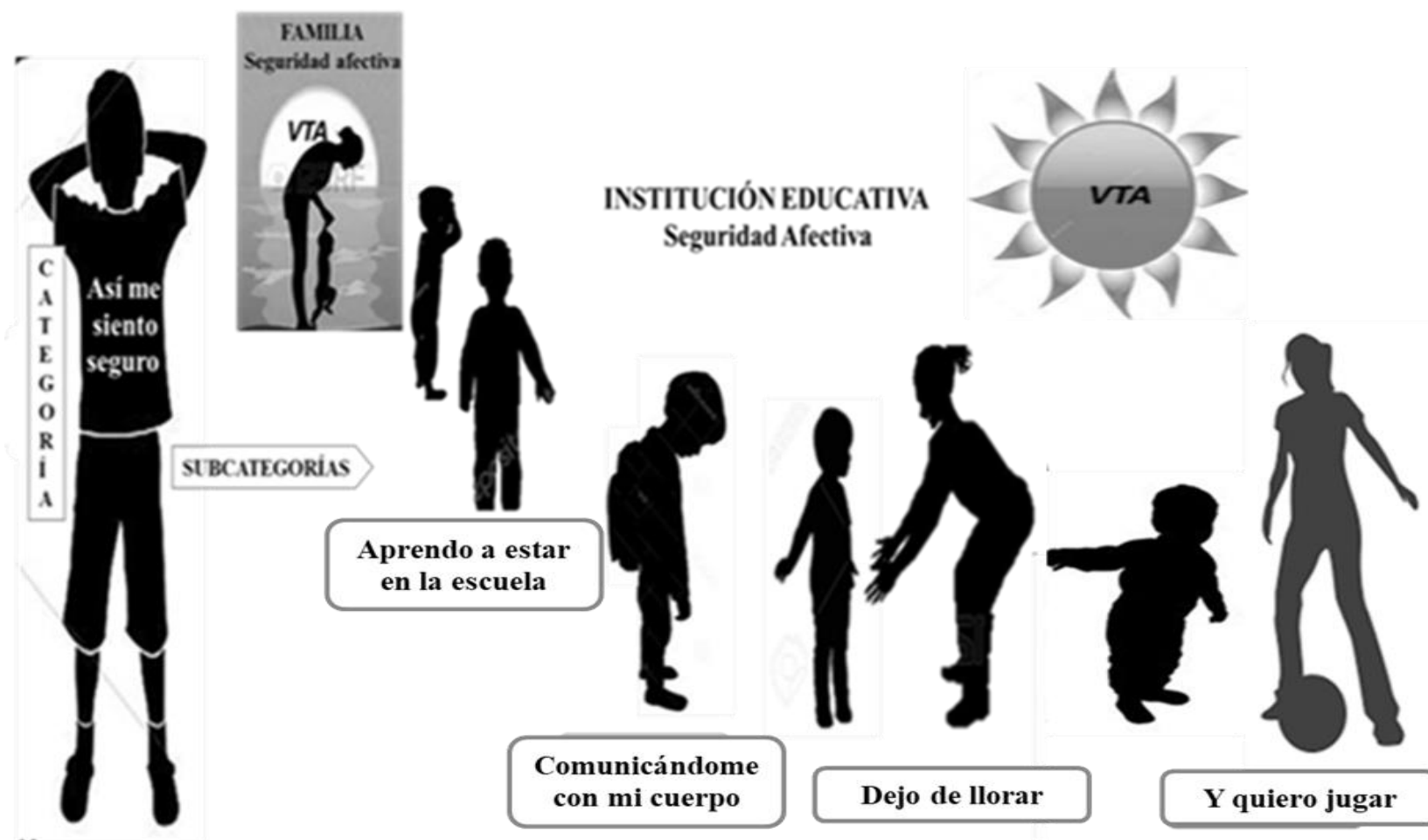
“Así me siento seguro”, refiere el estado de seguridad afectiva del niño, vivido en su cuerpo como medio en el que se producen las sensaciones y emociones asociadas a la confianza o también al temor, según las circunstancias, deviniendo sentimientos e ideas que van a manifestarse en su motricidad (variaciones fisiológicas, posturas, gestos, acciones). A la luz del presente estudio, la seguridad afectiva del niño en edad maternal, se define como el sentimiento-pensamiento de sentirse y saberse protegido, a salvo y por tanto confiado en el otro adulto y consecuentemente en sí mismo. Dicho estado, es provisto por la calidad del vínculo con las figuras afectivas principales.

Conviene reiterar, que el vínculo básicamente es un lazo o relación con otro. En el marco de este estudio dedicado a la edad maternal, se asume como vínculo tónico afectivo, la conexión, interacción de significación y referencia para el niño o niña mediada por los afectos y por el tono muscular, el cual se suscita en la díada madre hijo desde antes del nacimiento, definiéndose y potenciándose luego a lo largo del desarrollo infantil gracias a los adultos significativos (como por ejemplo los educadores), que participen en la experiencia de vida del niño o niña. Es tónico porque se expresa en el orden biológico o corporal de la tonicidad y la consecuente postura, acción o expresividad y en el orden de lo psíquico o de la corporeidad al plasmarse en ese tono neuromuscular, postura y acción la significación cognitiva afectiva del sujeto. (Camacaro, 2012)

De manera que, que el vínculo tónico afectivo en la edad maternal, parte del sentimiento de seguridad corporal y postural conformado desde el período gestacional y potenciado en el crisol único de los tres primeros años de vida, donde el niño forja el sentimiento de su existencia, de su identidad, de su relación con el otro o los otros, con el mundo exterior en y a través de su cuerpo, corporeidad y motricidad en antesala al lenguaje y al pensamiento abstracto (Chokler y Giriboni, 2016; Mansilla, 2013).

Reiterando, este estado de seguridad derivado del VTA es dinamizado inicialmente por el o los adultos maternos, entendiendo como tales los familiares o cercanos al niño que cumplan funciones maternantes y de crianza, y que por ello resulten figuras afectivamente significativas para el sujeto infantil. De manera, que la seguridad básica se constituye, luego del vientre materno, en los encuentros tónico emocionales con las figuras primarias del hogar, y posteriormente cuando el niño o niña ingresa a una institución educativa, se dinamiza a través de la mediación corporal del docente, en el momento que reconozca su cuerpo y el cuerpo del niño como espacio afectivo de aprendizaje (MED, 2005). En esta línea Salinas y otros (2015) señalan que la colaboración entre cuidadores primarios (figuras del hogar) y secundarios (docentes) conjunta los vínculos de apego en una red funcional que ayuda al niño a conformar un estado de seguridad básica, indicador de calidad educativa para la infancia.

Visto este preámbulo, el siguiente Infograma representa la categoría en cuestión junto con las subcategorías que la componen:



Infograma 19 Categoría “Así me siento seguro”. Representación gráfica. De izquierda a derecha se aprecia silueta de un niño cuya actitud corporal proyecta seguridad representando la categoría. Adjunto, una línea de figuras alusivas a las subcategorías con las expresiones corporales correspondientes en el transitar del vínculo del hogar al vínculo escolar. Creación de la autora con imágenes on line (se describen según secuencia de izquierda a derecha): Depositphotos ([sol dibujo animado] s.f); 123RF ([Siluetas de niño preescolar] s.f); Supercoloring ([Siluetas bebé niño] s.f); Vexel ([adulto niño jugando con pelota] s.f); Canstockphotos.es ([silueta niño pequeño] s.f).

Seguidamente, se explicitan las subcategorías: (a) Aprendo a estar en la escuela; (b) Comunicándome con mi cuerpo; (c) Dejo de llorar; (d) Y quiero jugar

Subcategoría 2.1. Aprendo a estar en la escuela

*El ingreso de un niño o niña a la sala cuna, debiera consistir en el tránsito armónico de un nido a otro nido.
Bowlby.*

A continuación, se reitera la primera nota del diario de campo, esta vez incluyendo los extractos cuyo contenido permite apreciar los efectos de la separación que experimenta el niño en el primer día de escuela, luego que sus representantes se retiran:

Septiembre 18/2017. Obs: 1

Era el primer día de actividades escolares... Los representantes llegaban al aula con los niños cargados o tomados de la mano. D3 se ocupaba en proveer informaciones a los inquietos padres... los representantes comenzaron a retirarse a escondidas. Los padres de S y E, tardaban en despedirse. D3 y D2 indicaban que ya debían cerrar la puerta. Al retirarse el último de los representantes, D3 cerró la puerta e inmediatamente S comenzó a llorar, seguido de E. Enseguida como por contagio varios del grupo se sumaron al llanto, algunos niños, aunque no lloraban detenían sus actividades y observaban a los afligidos. Los cuerpos de la mayoría se notaban tensos.

Las docentes se acercaron hacia los niños que lloraban con mayor intensidad y estos espontáneamente se aproximaban o permitían que las adultas se acercaran y los cargaran para consolarlos. Al transcurrir varios minutos la mayoría se calmó, algunos retomaron sus juegos en el área de colchonetas, otros se dedicaron a jugar con los carritos o tacos... Sólo S, E, E2, S2 lloraban intermitentemente manteniéndose sentados cerca de la puerta. Las maestras lograban entretenerlos por momentos haciendo figuras de plastilina en una mesa cercana a la puerta... E lloró toda la mañana con algunas pausas, manteniéndose cerca de la puerta, casi no jugó...

Este tipo de incidentes se repitieron por varios días, lo que inclinó a la autora a reflexionar desde las coordenadas del estudio, acerca de la adaptación o familiarización del niño en edad maternal al entorno escolar. Se trata entonces de la incorporación del niño en un espacio nuevo, extraño o ajeno, con adultos y pares desconocidos, en donde sus necesidades serán atendidas con novedosas maneras, por un adulto extraño y no con exclusividad para él sino para todo un grupo de pares, donde tendrá que adaptarse a un horario y experimentar la dinámica de un grupo grande: esperar, compartir, ceder, afirmarse, manejar conflictos; todo ello bajo normas distintas o novedosas con relación a las de su hogar. Y como ápice de todo este aluvión de cambios, la separación de sus figuras primarias de apego, situación amenazante, causa de alteración emocional, que lo impulsará a buscar consuelo, protección y afecto, resultando una conducta de apego hacia la docente como adulto sustituto de la figura materna primaria.

La investigación al respecto, condujo a planteamientos como el de Esparza y Petroli (2000) quienes refieren el ingreso al nuevo entorno escolar, como un proceso psicológico al que denominaron parto social, por ser el momento en el cual el niño es ubicado fuera de “la matriz” del hogar. Esta perspectiva es oportuna a efectos de comprender al niño de este período etario, estableciendo la siguiente analogía: así como la experiencia uterina, significó un vínculo per se, con un entorno seguro y sustentador, para luego modificarse radicalmente, durante el nacimiento y la consecuente adaptación al nuevo entorno; igualmente, el ingreso al entorno educativo maternal, significa un segundo parto, donde el niño nace a una dinámica distinta, con la particularidad de que debe distanciarse de la figura materna primaria y encontrar en el desafiante nuevo ambiente la figura equivalente o secundaria: el docente.

De manera que, en la vida del niño el adulto docente pasa a ser una nueva figura de apego y vínculo. Jiménez (2012) coincide en señalar este paso como “el trayecto desde la orilla del apego primario a la de los apegos secundarios” (p.64), una fase de transición importante con respecto a la seguridad del apego, pues, de acuerdo con Huaiquian, Mansilla, Lasalle (2016) se trata de una frontera entre las socializaciones aprendidas o no aprendidas en los senos familiares, y la ofrecida por la escuela. En otras palabras, es la transición de la diada adulto materno-hijo a la diada docente

educando en edad maternal, planteado en la tesis de maestría de la autora (Camacaro, 2012)

Dentro del planteamiento hasta ahora enunciado, es preciso destacar que el ejercicio pedagógico del docente de la etapa educativa maternal, se asocia de manera inmanente a aspectos de crianza, pues deberá asistir al niño durante situaciones cotidianas de alimentación, higiene, juego y sueño, las cuales, en este nivel educativo, representan contenidos y situaciones pedagógicas (Soto y Violante, 2011).

Ahora, transfiriendo el orden de ideas enunciado al marco de la corporeidad, la mencionada analogía sobre el “parto social” se parafrasea tal como sigue: así como en el recién nacido, el contacto con el cuerpo de la madre es vital para amamantarse física y psíquicamente y en consecuencia estabilizarse para adaptarse al nuevo medio, de la misma manera, que el cuerpo del docente su disposición, su calidez afectiva, su contacto y empatía resultan vitales para la estabilidad del niño en su proceso de adaptación como “recién nacido” al entorno escolar maternal. Este planteamiento se ilustra en el siguiente relato, el cual refiere el comportamiento de S ante la separación de sus representantes y la estadía en un nuevo escenario:

Septiembre 20. Obs 1.4:

S al llegar al CEIN en brazos de su madre, comienza a llorar, su cara se enrojece, su cuerpo se tensa, su expresión facial se contrae...la representante con dificultad coloca a S en brazos de D3 quien extiende sus brazos hacia la pareja. S llora con más fuerza y se aferra más a su adulto quien visiblemente afectada -ceño fruncido, movimientos agitados, cuerpo visiblemente tenso, mirada insistente en la niña- tarda en retirarse y la docente le solicita lo haga pronto, petición que acompaña de la frase “para que la niña se adapte” ...D3 carga a S, acaricia su cabeza, mientras recibe a los otros niños, S va disminuyendo el llanto, pero gimotea. No deja de ver la puerta. D3 la coloca en el suelo y S se mantiene agarrada de su mano, “pegada” a su pierna. D3 se sienta e invita a todos a hacer la ronda, S se acurruca a su lado...D3 aun dirigiéndose a los otros niños, eventualmente acaricia a S, le mira y sonrío.

D2 cierra la puerta y S -junto a otros- rompe de nuevo en llanto...en la ronda, S no canta ni hace la expresión corporal, sigue sollozando, apoyada en la pierna de D3.

Llega el momento del desayuno, S dice: “no quiero me lele” D3 le sigue la corriente. Vuelve a llorar, progresivamente logra calmarse, aunque se mantiene cerca de D3 casi todo el tiempo o no

la pierde de vista, progresivamente se entretiene con objetos que D3 le ofrece como plastilina, tacos o invitándola a revisar la cesta de juguetes. S se entretiene con la plastilina sentada en la mesa junto a D3 y otros niños, luego algunos pares abandonan la mesa para buscar juguetes de las cestas cercanas. S los mira, se aleja de D3, toma algunos objetos de interés y regresa a sentarse cerca de la docente...ocurrió que D3 se ausentó del aula y S al percatarse de ello comenzó a llorar, D2 intento cargarla y S deteniéndola con las manos, movía la cabeza en señal negativa...D1 se acercó y se sentó al lado de ella, S siguió llorando, no cesó sino cuando D3 regresó...

Situaciones de esta naturaleza se observaron en la mayoría de los niños, con diferentes características e intensidades, pero con elementos comunes, a enfocar a continuación. En primer lugar, nótese la descripción corporal de S: “comienza a llorar, su cara se enrojece, su cuerpo se tensa, su expresión facial se contrae... se aferra más a su adulto”; aunado a ello, considérese la expresión corporal de la madre de S: “-ceño fruncido, movimientos agitados, cuerpo visiblemente tenso, mirada insistente en la niña- tarda en retirarse”. Este tipo de comportamientos constituyen reacciones de ansiedad y temor ante la separación y la estadía en el nuevo escenario. No obstante, hasta cierto nivel se consideran eventos normales en la infancia que pueden incluir correlación entre la ansiedad de los padres y la ansiedad infantil. (Penosa, 2017).

Continuando con el relato, S insiste en mirar la puerta aferrándose a D3: “se mantiene agarrada de su mano, “pegada” a su pierna...se acurruca a su lado...apoyada en la pierna de D3... sentarse cerca de D3”...luego D3 se ausenta y en ese momento las otras educadoras no pudieron sustituirla como figura de apego.

En atención a este extracto, es interesante referir que la puerta, como espacio por donde aparece y desaparece la figura materna, se convierte, dentro de la subjetividad del niño, en un espacio pre simbólico, significativo, evocador (Torres,2015). Aunado a ello, S comunicaba con su cuerpo -tono, posturas, gestos, acciones- su inseguridad, su necesidad de auxilio y protección ante la ausencia de sus padres. D3 reacciona ante este código de comunicación no verbal y responde en sintonía corporal abrazando, acariciando y disponiendo su cuerpo para la niña.

En resumen, a partir de la demanda emocional del niño vivida y expresada en lo corporal más la consecuente respuesta sensible pedagógica del docente, se instaura el apego precursor del vínculo, de esta manera el niño aprende a tolerar y a convivir en el nuevo entorno.

Subcategoría 2.2: Comunicándome con mi cuerpo

Doble maravilla: hablar con el cuerpo y convertir al lenguaje en un cuerpo.

Octavio Paz

La comunicación con el cuerpo es la primera socialización que realiza el ser humano, y en el periodo cronológico que nos ocupa, ésta se realiza especialmente a través del diálogo tónico o intercambio de señales corporales tónico-emocionales que se producen entre el adulto y el niño, expresado en estados de tensión o distensión muscular que reflejan sensaciones de displacer y/o placer respectivamente. El siguiente relato permite observar dicho diálogo entre el niño E y la docente D3:

Septiembre 25/2017. Obs: 1.4

E observa la puerta, su postura de pie se observa tensa, los puños cerrados, ceño fruncido, zona de los labios tensa y temblorosa, su mirada me da impresión de ¿miedo, tristeza? Su respiración es entrecortada...D3 se acerca a él, se agacha a su lado...E la mira y rompe a llorar...D3 lo carga afectuosamente hablándole cariñosamente con voz más aguda de lo usual y un ritmo afectuoso: “Que le pasa a E, venga, venga...vamos a consentilo...” E vuelve a llorar y D3 lo abraza y lo mece cantándole “sana, sana colita de rana, si no sana hoy sanará mañana”, lo mece con rapidez al son de la canción...E se queda abrazado a ella. Recuesta su cabeza de su regazo...D3 se sienta con E y continúa meciéndolo, progresivamente lo hace más despacio en la medida que E se va dejando de llorar...se nota que E va relajando el cuerpo con lo cual luce más cómodo, acoplado sobre D3... En D3 también se nota el torso más relajado...

En el relato expuesto, denótese la tensión manifiesta en el niño E la cual motivó a D3 a atenderlo de manera corporal, afectuosa y protectora. Progresivamente E fue

distendiendo su cuerpo y lo mismo se observó en D3. Estas variaciones en el tono o tensión de la musculatura durante las interacciones, dan la forma postural y la base para los gestos y expresiones emocionales, comunicación no verbal primaria o diálogo tónico precursor de la socialización y la afectividad.

A través de esta esta expresión tónico- emocional el niño aún sin lenguaje verbal desarrollado, expresa lo que siente o necesita, dando lugar a que se instaure la “hipertonía del llamado”, en respuesta la madre o adulto materno interpreta lo que le ocurre y en función de ello actúa procurando el pasaje del estado de tensión al de distensión, procurando la “hipotonía de satisfacción” (Villalobos, 2014). Con este propósito el adulto balancea, acaricia, juega, arrulla o habla afectuosa y rítmicamente al niño para apaciguarlo relajando su tono muscular con lo cual además de influir positivamente sobre la sensibilidad propioceptiva vestibular, propicia emociones y sentimientos de seguridad, amor y bienestar, dada la conexión del tono con el cerebro límbico (Da Fonseca, 1996).

El siguiente relato permite apreciar el diálogo tónico suscitado entre D2 y el niño R, quien durante sus primeros días en el CEINS, no emitió palabras:

Octubre 2/2017. Obs: 2.1

R quien sigue sin hablar, durante el desayuno de hoy, se le nota tenso (tronco y brazos), sentado con seriedad en la mesa mirando a los otros comer...D2 se acerca y toma la lonchera de R para sacar su desayuno. R coloca las manos sobre la mesa y sigue tenso...D2 le coloca enfrente su vianda y R la mira, pero, no se mueve solo mira a los otros que desayunan empanadas o arepas. D2 abre la vianda y nota que es auyama sancochada. Mira a R y tensándose exclama ¡con razón no quieres comer! luego le trae una arepa del comedor y R disminuye su tensión, la expresión de su rostro cambia y se dispone a comer moviéndose con ánimo...D2 sonríe y se sienta a su lado a desayunar, se miran y mastican...D2 bebé y R la mira, se tensa de nuevo y D2 le pregunta ¿quieres? Sin esperar respuesta le acerca el vaso y R lo toma bebé y de nuevo el tono de su cuerpo disminuye...

En este relato se aprecian los mensajes tónicos de R -quien desde su incorporación al CEIN se relaciona sin hablar, desde lo tónico, con muy poco empleo de gestos. También se observa a D2 reaccionar a los mensajes corporales de R y significarlos

verbalmente. Nótese que, ambos se imitaron e interactuaron tónicamente durante la situación descrita.

De modo, que el tono del niño varía en relación con su situación interna y externa, necesidad e intención. Igualmente ocurre en el adulto, luego ambos exponen sus estados tónico-emocionales y consecuentes actitudes posturales y gestos. Tal y como expresaran Lapiere y Aucouturier (1980) la relación maestro alumno es una relación afectiva de encuentro de los tonos musculares, donde cada uno compromete su personalidad.

Es este intercambio, adviértase que el adulto dota de sentido verbal y social, la expresión tónica emocional del niño y este a su vez va entendiendo que sus acciones generan una respuesta en el otro o que deben ajustarse a pautas. Luego, la calidad de estos encuentros, además de propiciar competencias comunicativas genera en el niño sentimientos de vincularidad, de ser parte, ser reconocido también valorado, querido. Ahora bien, este diálogo tónico primario siempre estará presente en el ser humano solo que al mismo se superpondrá el diálogo gestual. Los siguientes extractos de la bitácora dan cuenta de la comunicación gestual empleada por los niños protagonistas del estudio donde adicionalmente puede apreciarse la lectura que el docente debe realizar con los niños para la importante tarea de significar en palabras los gestos del infante:

Septiembre 29/2017. Obs: 2.2

F señala su bolso a D2 quien le pide que diga lo que quiere...F continúa señalando...D2 insiste en preguntar y F repite el gesto con mayor intensidad.

Octubre 2/2017. Obs: 11.3

...M toca su zona genital y D3 le pregunta, si quiere hacer pipí. M asienta con la cabeza.

Octubre 2/2017. Ob: 7.4

B le quita a R un carrito, R mira a D1 y señala a B y emite un sonido a manera de queja...D1 le pregunta ¿qué te hicieron?...R sigue señalando a B con el ceño fruncido...

Octubre 11/2017. Obs: 11.2

A come una galleta y L extiende su brazo con la palma hacia arriba. A mueve la cabeza en señal negativa, frunce el ceño y gira su cuerpo

resguardando la galleta. A cruza las manos, frunce el ceño y tensa los labios.

Octubre 25/2017. Obs: 6.7

Los niños saltan sobre el trampolín. E mira a D2 .D2 le pregunta qué quiere. E no responde la sigue mirando. D2 lo toma de la mano y lo conduce hacia el trampolín, E se deja conducir para subir al trampolín y saltar

La comunicación gestual, se basa en el uso de gestos no verbales o señas que pueden usarse para representar objetos, eventos, necesidades, deseos y requerimientos. Los gestos descritos en el relato son característicos de la edad maternal se trata de gestos deícticos. Estos aparecen aproximadamente a partir de los 9 meses de edad, el niño los emplea para señalar un objeto deseado, realizar peticiones, mostrar, dar, rechazar. También se conocen como gestos de ejecución.(Farkas, 2007; Piaget, 1965).

Además de los gestos deícticos, en el grupo también se registraron gestos simbólicos, según puede apreciarse en la siguiente cita:

Noviembre 13/2017

Obs: 8.5.

M, L y A juegan con tapas y simulan que beben café en una taza...

Obs; 8.10.

L juega con un carrito, de pronto lo deja y corre hacia la cesta de juguetes buscando algo. M se acerca al carrito y lo toma. L regresa y se para frente a M, toma el carro por un externo y con el rostro visiblemente enojado dice enfáticamente ¡es mío! M tensa el cuerpo y lo mira, suelta el carrito. L levanta el brazo y con el dedo índice indica “no”, gesto que acompaña con voz contundente...

Los gestos simbólicos surgen entre los 12 y 15 meses de edad, y constituyen acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos y eventos, también para expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Estos gestos tienen una función comunicativa y nominativa. (Farkas, 2007).

En esta línea también se aprecia un tipo de gesto denominado autodirigido, el cual consiste en el uso espontáneo de objetos de forma relacionada con su función, sin el propósito de involucrar a otra persona en forma comunicativa, sino que se producen en

forma solitaria; estos gestos pueden servir a una función auto-proto-declarativa, como si el niño se estuviera diciendo a sí mismo: "Yo sé para qué es esto". (Tomasello, 2015).

El siguiente fragmento ilustra lo mencionado:

Noviembre 27/2017. Obs: 11.2

F juega corre en el patio y se detiene para agarrar un yesquero, lo mira y hace un gesto con la boca y un sonido: ZUUUS y eleva el yesquero...le pregunte que hacía y él dijo fuego.

También, se registraron gestos emblemáticos como agitar la mano para decir adiós, además de los empleados para acompañar enfáticamente una expresión verbal dotándola de sentido emocional, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Noviembre 29/2017. Obs: 8.2:

D3 narra un cuento y al contar la historia gesticula: ¡El lobo se puso bravo y soplo y sopló! D3 frunce el ceño, exageradamente, tensa el rostro, muestra los dientes, seguidamente se infla y sopla cerrando fuerte los ojos... L la mira atentamente, enarca las cejas, abre la boca y luego se tapa los ojos...L después contó que le "no le gustaba el lobo bravo".

Aunado a ello, se evidenciaron situaciones en las que las posturas y gestos derivaron en sincronidad o conductas de acompasamiento tónico, gestual o postural, tal como describe la siguiente cita:

Octubre 11/2017. Obs: 10.2

D3 sonriendo le indica a C que es hora de descansar. Lleva su tronco adelante y atrás al tiempo que le habla. C la mira sonrío y mueve las manos hacia ella. D3 toma sus manos y luego su torso para ayudarla a tenderse sobre la colchoneta. D3 comienza a cantar una nana y palmea el abdomen de C. C ríe, la mira. Progresivamente va relajándose, entrecerrando los ojos, y abriéndolos mirando a D3 quien va disminuyendo el volumen y haciendo más lento su canto, reduciendo el ritmo de sus palmadas bosteza y D3 lo imita, ambos se ríen.

Ahora, bien entendiendo que el dialogo tónico funciona como un espejo, además de inducirse la calma como en el extracto precedente también puede ocurrir lo contrario. El siguiente episodio permite apreciar a D1 contagiándose del tono tenso de los niños:

Octubre 25/2017. Obs: 1.3

D1 está sola con los niños, D3 y D2 no han llegado ...al cerrar la puerta E, S y D visiblemente tensos en brazos, cuellos y cara empiezan a llorar...otros niños se contagian y lloran...D1 tensa el cuello, el tronco y levanta las manos, rostro tenso con mueca de preocupación...se dispone a atender a uno y a otro niño, lo hace agitada y rápidamente sin buenos resultados...luego de unos minutos la puerta se abre e ingresan al salón D3 y D2....D1 las mira, exhala y “suelta” su tronco y brazos...

Todo el material expuesto hasta ahora, permite advertir la gran ventaja pedagógica que representaría para el docente el saber emplear conscientemente el diálogo tónico además del resto de los componentes de la comunicación corporal.

Prosiguiendo, con el resto de la subcategoría, otro aspecto relevante observado en el grupo de niños, fue el efecto del contacto corporal. Los siguientes extractos de la bitácora refieren situaciones representativas al respecto:

Octubre 23/2017.

Ob. 10.1

Es la hora de dormir...D3 esta acostada en el suelo al lado de F que descansa sobre su colchoneta, D3 palmea suavemente el abdomen de F y varía con caricias a su cabeza...

Obs. 10.2

D1 está sentada con M sobre sus piernas recostada de su torso. La sostiene abrazada y la mece...M extiende su mano y busca la oreja de la docente, la encuentra y comienza a jugar con ella hasta dormirse...

Noviembre 6/2017. Obs. 1.3

En la mañana, al inicio de la jornada P llega corriendo y abraza a D2 quien responde al abrazo efusivamente...

Noviembre 15/2017. Obs. 5.4

D se cayó durante una carrera miro a D2 y rompió a llorar, D2 lo cargo y le pregunto dónde le dolía, D señalaba y D2 le sobaba cantando “sana, sana colita de rana sino sana hoy sanara mañana”...

Octubre 18/2017.Obs: 5.2

Durante la sesión de estrategias corporales C se dispone a caminar sobre el listón, coloca un pie delante del otro con algunos

temblores, I coloca su mano en su espalda, los temblores disminuyen. C la mira y retoma su caminata disminuyendo la expresión de temblores...

En el niño de edad maternal el contacto, el tocar y ser tocado constituyen una experiencia vital, sentida desde la gestación, cuando el cálido líquido uterino envuelve, contiene abraza plenamente al ser uterino. Luego del nacimiento, se vivencia este contacto recíproco sobre el regazo materno, en el amamantamiento, el abrazo, el mecimiento, las caricias, el sostén, las maniobras para el aseo, el cambio de ropa, el alimento, los toques afectuosos y seguros que el adulto confiere y que brindan al niño sensaciones de protección y afecto. Ciertamente, “el ser humano precisa contactos afectivos–confirmantes durante toda su vida, desde su concepción hasta la muerte. Y estos contactos generan en la persona contactada bienestar, seguridad de base, sentimiento de completitud, autonomía, cambios en el tono somático y psíquico.” (López, 2011).

Es así que el contacto prodigado por los adultos significativos como las docentes de maternal, cumple una función de sostén, de vínculo de acuerdo con autores como Salinas (2017) y Fornasari y Peralta (2006). En esta línea, el contacto corporal en la atención educativa maternal constituye un acto de ternura y afecto que debe observarse como un acto pedagógico inherente a las situaciones de asistencia para el aseo, la alimentación, el descanso (Soto y Violante, 2014; 2008).

Con relación a las situaciones de asistencia, interesa destacar el siguiente registro el cual reúne en su contenido lo visto hasta ahora, gestos, tono, contacto:

Octubre 16/2017. Obs: 3.1.

D1 y D2 organizan la ronda, ambas se dan cuenta y comentan entre sí que hay un olor a heces en el aula. Preguntan con naturalidad ¿Quién hizo pupú? F se mantiene lejos de la ronda, se observa de pie tenso con frente fruncida, rostro serio, mira fijamente a D1, quien al percatarse lo invita a acercarse al grupo. F indica no con su cabeza y mira hacia abajo. D1 se le acerca y se agacha a su lado le dice unas palabras en el oído y F la mira, asintiendo con su cabeza con rostro compungido. D1 sonrío y lo lleva al baño, ...Luego al entrevistar a D1 sobre lo ocurrido se obtuvo lo siguiente:

D1: F se había hecho pupú y me dijo que le daba miedo ir al baño...cuando lo lleve le daba miedo la poseta, la señalaba y decía

no...lo ayude a desvestirse y asearse y tuve que quedarme con él un rato en el baño, baje la poseta varias veces porque parece que le dan miedo las vueltas del agua o algo así, lo hice para que viera que no iba a pasarle nada pero, no se tranquilizaba. Tuve que tomar su mano y sentarme en el suelo a su lado...le preguntare a su mamá...

Este relato, permite reflexionar sobre la importancia de una adecuada comunicación y contacto corporal por parte del adulto, en situaciones en las que el niño experimenta sensaciones difíciles y poco gratas, como la experimentada por F. Vale, además notar en el episodio en cuestión, la importancia de una actitud y expresión corporal respetuosa durante la asistencia pedagógica en situaciones de descarga biológica, las cuales según la evidencia empírica cotidiana, son a veces incomprendidas o poco toleradas. Igualmente, en lo que respecta a la asistencia corporal durante el aseo íntimo, donde hay desnudo del niño.

De manera que, en las funciones pedagógicas de crianza, el contacto corporal cálido y afectuoso es esencial pues, su calidad es un referente que incide en la imagen corporal, al instaurar en el niño el significado de su cuerpo, de sí mismo, de cómo es atendido y valorado en tanto lo respetuoso y afectivo del toque. En este sentido, la reflexión trasciende este predio educativo infantil, e invita a contemplar como en el transcurso de la escolaridad, el contacto corporal del docente disminuye incluso desaparece, tema sociocultural que merece alusión, aunque excede la intención de estas líneas.

Subcategoría 2.3: Y dejo de llorar

Grita, solloza en alto, haz ruido si te da la gana, porque así lloran los niños, y ellos conocen la manera más rápida de sosegar sus corazones. ¿Te has fijado en cómo dejan de llorar los niños? Algo los distrae, algo llama su atención hacia una nueva aventura.

Paulo Coelho

El epígrafe expuesto permite apreciar el llanto como una expresión emocional emblemática de los tres primeros años de vida, y el cómo el niño lo vive y lo supera.

En este sentido, la presente subcategoría se enfoca la habilidad del infante para manejar emocionalmente la experiencia amenazante y su resolución con el apoyo del docente.

La siguiente nota de la bitácora da cuenta de una situación ilustrativa al respecto:

Septiembre 20/207. Obs: 1.2:

F lloraba y tensaba su cuerpo. Señalaba la puerta y constantemente decía “mi papa”. D3, se acercó se sentó a su lado y le tendió los brazos, F la miro, luego la abrazó. D3, lo recibió en su regazo y cariñosamente lo meció. Así duraron unos minutos, hasta que F poco a poco disminuyó el llanto, con algunos eventuales gimoteos. Cuando definitivamente cesó de llorar, D3 sonriendo sosteniéndolo para mirarlo o cara a cara, lo invito a una mesa cercana a la puerta. Una vez allí intentó distraerlo mostrándole objetos de un estante cercano. Potes de plastidedos, algunas figuras con plastilina, cuentos, rompecabezas, juguetes para motricidad fina, entre otros. A la vez disponía recursos para otros niños, pero se mantenía acompañando a F, quien eventualmente miraba la puerta y preguntaba por su papá... Se observó que F, gustaba de jugar con plastilina y D3 le facilitó dos colores. F hacia figuras con uno y otro, D3 le preguntaba qué hacía y el niño respondía. Lograron conversar. Era notorio observar como en algunos periodos centraba su atención en elaborar figuras de plastilina y conversar, pero repentinamente, su rostro cambiaba, la expresión facial variaba de atento a angustiado, en ese momento miraba la puerta y retomaba la pregunta insistente “mi papá”. La docente le respondía: -vendrá más tarde, está en su trabajo y tú estás aquí conmigo jugando. F, visiblemente no muy conforme, parecía aceptar la situación y continuaba jugando con el plastidedos, mostrándole sus creaciones a D3 quien ideaba conversaciones sobre las producciones de F y de otros niños. Pasados varios minutos, F se desplazaba hacia la zona de juguetes y tomaba algunos de su interés. Eventualmente, buscaba con la mirada a D3, quien al percatarse lo saludaba efusivamente. F sonreía y continuaba en lo suyo. Logró jugar con otros niños y pasó el resto de la jornada alegre, entretenido...

Situaciones como la descrita, se registraron reiteradamente en varios niños, denotándose en la mayoría la transición entre el estado de llanto o malestar emocional inicial acompañado de conductas de apego, hacia la calma progresiva y creciente disposición para realizar actividades, jugar o interactuar con los otros o en el entorno. Cabe mencionar, que en una minoría (2 niños) se observó principalmente en el primer y segundo día, un estado de llanto o de aflicción prolongado -casi toda una mañana con

intermitencias-sumado a conductas de apego constantes con muy baja disposición para realizar actividades o juegos. Condición que fue cambiando muy lentamente con el paso de los días.

En esta línea, la revisión teórica, permitió asociar esta clase de incidentes con el fenómeno denominado regulación emocional o regulación diádica de las emociones, el cual consiste en la habilidad que posee el niño de calmarse, o alcanzar estabilidad u homeostasis fisiológica emocional luego de un evento estresante, en el marco del vínculo diádico (Schejtman y otros, 2015). Para una mayor comprensión de este planteamiento conviene definir emociones y sentimientos.

Siguiendo a Damásio (2006) las emociones son estados corporales asociados a una respuesta sensorial, fisiológica orgánica ante una situación o estímulo. Por tanto, el cuerpo es el “teatro” donde estas debutan manifestándose en forma tangible o visible, aunque se originen en forma puramente ideica. Luego, proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente interior y el que rodea al organismo, y para que respondan en consecuencia y de manera adaptativa de cara a la supervivencia y al bienestar. Se componen de fenómenos neurovegetativos (reacciones fisiológicas como aumento de frecuencia cardiaca, enrojecimiento de la piel) y de reacciones tónicas (aumento o descenso del tono muscular, generando posturas expresivas del estado de ánimo).

Estas reacciones, una vez integradas o cartografiadas en el sistema nervioso, son procesadas perceptiva y subjetivamente representándose como sentimientos que *debutan en el teatro de la mente*, metáfora empleada por el mencionado autor. De modo que, los sentimientos como acontecimientos mentales, surgen cuando el cerebro interpreta las emociones y las situaciones asociadas a estas.

La lectura de especialistas en el tema como Vargas y Muñoz (2013) permite definir la regulación de las emociones como la capacidad de manejar y modificar las reacciones emocionales, especialmente en términos de tiempo e intensidad, modulando los sentimientos, recuperándose con prontitud de los sentimientos negativos y adecuando el comportamiento intra e interpersonal a las normas y convenimientos sociales cumpliendo una función adaptativa y organizadora al combinar las

necesidades del sujeto con demandas del medio. Ahora, bien, conviene distinguir entre regulación y autorregulación.

La regulación consiste de procesos reactivos menos voluntarios, en cambio, la autorregulación, se genera internamente de forma voluntaria, aunque no necesariamente consciente, involucra un esfuerzo regulatorio mediante estrategias que permiten al sujeto controlar procesos emocionales y cognitivos para adaptarse a la situación, según (Faine, García, Montero, López, Valencia, 2013). Para ello es importante la actividad voluntaria que aparece en la edad maternal, especialmente entre los 9 y 12 meses, que se basa en las solicitudes del sujeto infantil hacia sus cuidadores en el marco del vínculo.

Dentro de este campo, la regulación emocional durante los primeros años de vida ha sido caracterizada como la transición de una regulación externa, guiada por los padres o figuras afectivas, hacia una regulación interna en la que el niño interioriza y asume las estrategias (Whitebread, David y Basilio, M, 2012).

Es conclusión, la autorregulación será construida y modelada con base en procesos intrínsecos (procesos neurobiológicos, diferencias temperamentales innatas e individuales) y factores extrínsecos como las influencias relacionales en el marco de determinados esquemas socioeconómicos y socioculturales. En esta línea, los estudios redundan en mostrar que los vínculos con adultos sensibles y responsivos, capaces de proporcionar entornos afectivos seguros favorecen el desarrollo de las habilidades de autorregulación por parte del niño. (Aldrete, Carrillo, Mansilla, Schnaas, Esquive, 2014).

Luego, cada niño según su temperamento y crianza dispondrá de habilidades autorregulatorias, que pueden ser pasivas como la búsqueda de contacto o activas como distraerse o jugar de manera autónoma (Ato y otros, 2005) Las siguientes descripciones permiten apreciar diferencias individuales en el proceso de autorregulación y en los temperamentos de los niños.

Octubre 11/2017.

Obs: 1.1

...al despedirse el último representante, D2 cerró la puerta. Enseguida E, S y M iniciaron el llanto, contagiando al resto, pero al cabo de algunos minutos, la mayoría logró calmarse. Algunos lo hacían por su propia cuenta distrayéndose con los juguetes o desayunando, otros con la compañía y los distractores que ofrecían las docentes u otros niños...

Obs 10.1

Es la cuarta semana y los niños se quedarían hasta la tarde y no hasta el mediodía como venían haciéndolo por pauta del CEIN a favor de la adaptación...

Durante la hora de dormir se activan nuevamente los llantos de algunos niños y se da el contagio...las tres docentes incluyéndome acompañamos a los niños que lloran...nos tendemos a su lado y les cantamos, palmeamos o sobamos el abdomen o la cabeza hasta que logran calmarse y conciliar el sueño. E, S y M justo en estos momentos de la siesta retoman las preguntas sobre cuando vendrán sus padres.

Octubre 18/2017. Notas de bitácora

...el llanto al momento de retirarse los representantes, se ha reducido en intensidad y tiempo y en algunos niños no se manifiesta. En el caso de E, S y L, si bien lloran menos que al principio, lo hacen al inicio cuando se retiran sus representantes, luego cercano a las once, a la hora de la siesta y cercano a la hora de salida...

Luego, la habilidad del niño de calmarse y autorregularse emocionalmente para poder interactuar con el educador o con sus pares, garantizara su adaptación positiva a la escuela (Gordillo, Ruiz, Sánchez y Calzado, 2016). Al respecto, siguiendo a Aucouturier (2014) los aprendizajes esperados en la escuela maternal suponen una descentración tónico emocional, en otras palabras una la habilidad el niño para hacer un paréntesis en su intensidad emocional, confiar en la figura de apego o vínculo y así disponerse a otras actividades. En esta línea el mencionado autor, creador de la práctica psicomotriz vivenciada o relacional, señala que para ayudar al niño a poner entre paréntesis sus emociones, es necesario *darle un lugar al cuerpo* para que pueda “mover” sus emociones - emoción proviene del vocablo latino *emovere*, que significa mover (Levav; 2005)- sentir las, exteriorizarlas, expresarlas y luego representarlas, en

tanto pueda disociarse, al hablar de ellas o simbolizarlas con dibujos, juegos y otras formas de representación.

En esta línea, de darle un lugar al cuerpo” es preciso destacar y reiterar que, en la edad maternal, la estrategia regulatoria y autorregulatoria primordial es la regulación tónica, tema que será focalizado dentro de las conclusiones y hallazgos.

Subcategoría 2.4: Y quiero jugar

En el lenguaje religioso de la etnia Mbya se alude a los niños como “nevanga paranguei”, esto es, “los privilegiados que juegan”.

Cadogan (1992, p.131)

En aleccionadora concordancia con el epígrafe expuesto, el reconocido filósofo Heidegger (1996) plantea que “Si es un privilegio del niño el jugar esto no significa que el juego pertenece en cierto modo al hombre. Quizá el niño sólo sea niño porque en un sentido metafísico es algo que nosotros los adultos hemos dejado de entender ya” (p.323). Adicionalmente señala que jugar es un estar-de-humor. Y no solamente el jugar comporta goce en ello, sino que “en todo temple de ánimo, hay algo así como un juego” (p324).

En esta línea, jugar implica una disposición del ánimo para abrirse al mundo, una de las manifestaciones más genuinas del ser en el mundo, (Huertas, 2012) por tanto es un eje que atraviesa la corporeidad y por ello se significa ahora desde esta categoría, en atención a la mencionada disposición.

De modo que el *ánimo para abrirse al mundo*, depende o está asociado al sentido de seguridad afectiva básica, sustento de la presente categoría. Sin este sentido vital el ánimo del niño para jugar, su movimiento, su corporeidad se deprimen, siendo necesaria su capacidad de auto regulación, la cual según planteos previos se cimienta en la regulación dispensada por el adulto. Este planteamiento se ilustra en los siguientes extractos del diario de campo:

Septiembre 18/2017. Obs. 1.1

...E lloró toda la mañana con algunas pausas, manteniéndose cerca de la puerta, casi no jugó... D1 intentaba animarlo invitándolo a jugar y E respondía: ¡No quiero jugar, quiero a mi mamá!

Septiembre 20/2017. Obs 1.3:

Inicia la jornada, los padres se han retirado y la mayoría de los niños llora, algunos por contagio...algunos no lloran sino que se dedican a jugar... una parte del grupo deja de llorar progresivamente y de manera espontánea se dirige áreas con juguetes...E, S, T y L continúan llorando con gran desconsuelo y al ser atendidos mimosamente por D3 y D2, progresivamente van calmándose...las docentes les ofrecen distractores plastilina, juguetes, cuentos...mientras todos se entretienen jugando con los objetos E y S aunque logran jugar se mantienen en llanto intermitente y muy cercanos de las docentes

Septiembre 22/2017. Notas de bitácora

... cerca de las once de la mañana, es usual que algunos niños interrumpen sus juegos o actividades para preguntar por sus padres...los que se conformaban con las respuestas de las maestras retomaban sus actividades lúdicas...los que no, las suspendían y entraban en llanto o se mantenían cerca de las maestras sin hacer nada...

En estas escenas interesa destacar como la ansiedad de separación influye en el jugar del niño, limitando o incluso anulando su acción. Adicionalmente, se aprecia al docente respondiendo a las conductas de apego del niño para calmarlo y proveerle seguridad afectiva. Luego, cuando el niño logra autorregularse su pulsión natural por el juego se reactiva. En este sentido, la revisión teórica condujo hacia autores contemporáneos (Bosoer, Paolicchi, Colombres, 2012) y clásicos como Winnicot (1993) y Bolwby (1995), quienes identifican una relación entre el juego infantil y el vínculo con las figuras de apego. En esta línea, Winnicot plantea que en los inicios de la infancia, el niño al tomar conciencia de sí y del adulto materno, vive la separación como una situación de tensión cuya resolución se manifiesta en el jugar. Por tanto, el niño materno elabora, asimila ausencia del otro, se auto regula jugando.

En este sentido, el juego es el puente entre el estado interno del niño, sus anhelos y temores y la realidad. Siguiendo al mencionado autor, el jugar es un estado o espacio

intermediario una “zona transicional” en la cual existen símbolos, objetos o juguetes que dan sentido de la transición, ausencia presencia del adulto figura de afecto, por tanto son objetos a los que el niño se aferra pues de alguna manera representan una conexión con el deseado ausente.¹⁶

En atención a estos planteamientos, se concluye que el juego además de emerger como socialización en el marco del VTA, es la vía de autoregulación per se del niño, su manera de alcanzar confianza en sí mismo, en el otro, en el mundo y por ende su autonomía. La anterior conclusión, así como toda la teoría presentada al respecto inició en el siguiente registro del diario de campo:

Octubre 11/2017.

Obs: 5.1.

...D3 organizó dos subgrupos. Se llevó uno al parque y el otro lo dejo conmigo para la sesión de Educación Física. Los niños estaban sentados uno al lado de otro sobre un pequeño muro. Le mostré al grupo una caja de la cual sobresalían pañuelos con vistosos y brillantes colores. Aperturaron los ojos y la boca, aumentaron el tono de sus cuerpos, otros extendieron las manos y otros se pusieron de pie acercándose con mucho ánimo a la caja. Me sentí motivada ante estas reacciones y los invité a tomar los pañuelos para jugar.

Una vez que cada uno tomo su pañuelo di la consigna: ¡qué podemos hacer con el pañuelo! Me miraron, comencé a agitarlo con energía y el grupo me siguió sonriendo. D lo agitaba con mucha fuerza, me pare a su lado y lo agite como él y los niños copiaron la acción...corrimos, saltamos, caminamos con el pañuelo en la cabeza, gateamos con el pañuelo en la espalda...para finalizar el encuentro, saque una sábana gigante de colores y jugamos a agitarla entre todos y a meternos debajo de ella...los niños se mantuvieron atentos, contentos y sumamente activos, gritando jubilosos...

Luego, en el momento de atender al segundo grupo, noté que, a diferencia del anterior, cuando les mostré la caja con pañuelos, aunque observaron atentos, sus reacciones resultaron inesperadas.

16 Concepto que es ilustrado por Schulz (1950) en su tira cómica “Peanut o Snoopy” a través del personaje Linus, un niño que siempre lleva una manta que le proporciona seguridad en todo momento.

Se mantuvieron sentados, pasivos, atentos pero, inexpresivos, lo cual llamo mi atención. Le entregue a cada uno un pañuelo y al recibirlo tampoco hubo algún cambio o expresión de ánimo. Los invite a ponerse de pie y con la consigna ¡qué podemos hacer con este pañuelo! Solo miraban. Me sentí desconcertada. Moví mi pañuelo y traté de animarlos, uno que otro se animó en correr, pero definitivamente el impulso lúdico no se daba. Decidí entonces guardar los pañuelos y sacar la sabana gigante de colores, la cual si causó gestos de sorpresa en los rostros de los niños. La agitaron con mayor ánimo, pero, no tan fuerte como el grupo anterior. Jugaron a meterse debajo y me invente un juego...los deje bajo la tela y me salí y desde afuera decía ¡donde están los niños! ¡Están escondidos! Donde está que no los veo. Escuche que reían y considere que ahora si se habían animado...

***Notas:** Me causó curiosidad lo marcado de la dualidad que exhibieron los grupos. Y me dedique el resto de la mañana a observar con detenimiento a los niños que conformaron cada subgrupo. De acuerdo con Shaw (2013) las dinámicas de los grupos, su hacer, tareas, producciones se manifiestan de acuerdo con las características de sus miembros y sus motivaciones. En este caso, me di cuenta que el segundo grupo estuvo integrado en su mayoría por los niños que usualmente lloran largo rato en las mañanas luego de despedir a sus padres y que repiten este llanto al medio día de hecho son más pasivos en las interacciones dentro del aula y más dependientes de las docentes. Decidí corroborar este patrón y le pedí a D3 que en la siguiente oportunidad los organizara de la misma manera.*

En atención a lo ocurrido en la escena descrita la autora dispuso una segunda sesión con la misma organización de los subgrupos. Esta vez acondiciono el área, pegando círculos grandes de colores sobre el piso:

Octubre 3/2017. Obs: 5.1

...cuando el primer grupo llegó al área de juego, todos mostraron asombro y alegría al ver los círculos de colores en el piso. Visiblemente sus se observaron dispuestos a la acción, algunos tocaban los círculos, otros trataban de despegarlos...motive saltos sobre los círculos o posturas sobre ellos como un twister...los niños participaron activamente, el juego salía por sí solo

Cuando llegó el segundo grupo, observaron los círculos, pero sin mayor efusividad...noté que durante los saltos, algunos niños requerían apoyo, tomaban mi mano o la mano de D2 o no saltaban...cambie entonces la actividad...jugamos a realizar posturas sencillas sobre los círculos, como colocar una mano, la

otra...culminé inventando una canción alusiva a tocar los colores en los círculos... los niños prestaron atención y se veían confortables...

Notas: Me di cuenta que con el segundo grupo es necesario inducir el juego, motivarlo. No emerge espontanea o autónomamente de los niños como si ocurre con el primer grupo.

A partir de estos sucesos, la indagación teórica devino en la teoría expuesta hasta ahora, sobre el jugar como apertura o ánimo del niño hacia el mundo según la cual se entiende que: "...cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial... que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural" (Winnicott, 1993, p.144).

Aunado a ello, las escenas relatadas permiten derivar, como característica esencial del juego, la automotivación y libertad, en tanto el niño es quien decide si entra al campo lúdico o no por más que el docente quiera o brinde los recursos más llamativos. El educador puede proponer una situación de juego pero, al fin y al cabo es el sujeto infantil decide si le otorga o no carácter lúdico.

Es así que de acuerdo a la calidad del vínculo tónico afectivo traído del hogar, el niño tendrá como referentes, lazos de amor y confianza que le permitirán jugar solo o jugar con otras personas diferentes a las figuras afectivas principales. En esta dinámica, la presencia física de la persona a quien ama ya no resulta imprescindible, porque ésta existe cuando se la recuerda o se le simboliza en el juego y/o se metaboliza afectivamente su ausencia, dando paso a otras necesidades más autónomas y a la oportunidad de explorar el entorno a través de una motricidad lúdica, creadora. De modo que, para el niño maternal los vínculos cálidos y seguros con sus adultos maternos, tanto primarios como secundarios, -en este último grupo los docentes- constituyen la fuente de seguridad afectiva vital que les permitirá ser más independientes, creativos y aventureros en sus juegos.

Se concluye entonces que el esparcimiento lúdico del niño maternal está condicionado o inmerso en el VTA dinamizado por las docentes quienes propician el sentimiento de seguridad afectiva vital, liberando el impulso lúdico.

Finalizada la subcategoría en cuestión, interesa ahora integrar las categorías enunciadas hasta ahora, siguiendo el mencionado intento de entender o sentir como lo haría un niño, surge como conclusión la frase “así me muevo y me siento seguro”...si el adulto en el ejercicio de su crianza pedagógica, cumple su rol en la dinámica del VTA. Competencia que se referirá en la siguiente y última categoría axial denominada “si estas para mí”.

Categoría Axial 3: Si estas para mí

La maestra hace vínculos, se ofrece al vínculo, teje vínculos...por eso canta, vincula, se vincula, acaricia, abraza y se deja abrazar...pareciera que esos niños están pensados tanto desde el lugar de sujetos del vínculo como desde el lugar de sujetos de aprendizaje.

López, María

El contenido de la presente categoría tiene como fuente principal las conversaciones o entrevistas etnográficas sostenidas entre la autora (DI) y las docentes del grupo de niños protagonistas, ya referidas como D1,D2 y D3. Adicionalmente, se estimaron pláticas sostenidas con otras docentes del CEINS Doña Menca con experiencia en la atención educativa de la etapa maternal, quienes se identificarán como D4, D5 y D6.

Conviene recordar que los modos de las entrevistas y sus temáticas se detallaron en el capítulo III, por lo que sencillamente se reitera que giraron en torno a la temática del

cuerpo y la motricidad en la etapa maternal y a las experiencias corporales propuestas en el estudio.

De manera, que el estudio de los diálogos develó contenidos sobre la percepción de las docentes acerca de la corporeidad del especialista, la propia, así como la idea o representación que en general se tiene al respecto y su incidencia en el niño en el marco de la institución escolar. Como producto de estas representaciones las docentes tienen modos y hábitos particulares que condicionan o se proyectan en su crianza pedagógica de la corporeidad infantil.

Estas representaciones, modos, hábitos, prácticas y saberes conformaron la categoría denominada “si estas para mí” denominación que se integra a las precedentes observando la reiterada premisa de representar la postura del niño. Luego, la integración de las tres denominaciones deviene un enunciado en suma representativo: así me muevo y me siento seguro si estas para mí.

En este sentido, a sabiendas de que el movimiento y la seguridad afectiva del niño emergen en la dinámica del VTA. La expresión “si estas para mí” en el marco de la diada docente niño maternal, alude a un educador capaz de “estar para el niño”, *presente y disponible corporalmente*, participe amoroso de la dinámica vincular tónica y afectiva.

Ello implica que el docente reconozca su cuerpo y el del niño o niña como “un espacio afectivo de aprendizaje” continuidad de lo propio en el hogar. De hecho, así lo establece el Diseño curricular del MED (2005):

Una de las primeras relaciones entre cuerpo y aprendizaje, lo constituye el encuentro tónico-emocional entre el bebé y su mamá. Cuando el niño o niña entra a una institución educativa, la relación cuerpo y aprendizaje se da a través de la mediación corporal que desarrolla el docente, en el momento que reconoce su cuerpo y el cuerpo del niño como espacio afectivo de aprendizaje. (P.49)

No obstante, cabe mencionar que la presencia de este importante señalamiento, las orientaciones o referencias al mismo en el citado documento son insuficientes, en consecuencia su práctica queda asistemática o a la deriva a la par de un escuálido nivel de desarrollo de este ideal.

Hecha esta observación, desde este marco investigativo se ratifica la importancia e imperiosa necesidad de que el docente reconozca su cuerpo y el del niño como espacio afectivo de aprendizaje. Ahora bien, tal reconocimiento ¿cómo se efectúa?, ¿qué implica?

Estas interrogantes encuentran respuestas en autores como Aucouturier (2008); Portein (2010); Calmels (2009), Soto y Violante (2009) quienes coinciden en reconocer el valor del cuerpo en la relación adulto niño durante los primeros años de vida, empleando los términos disponibilidad corporal o lúdico corporal, resonancia tónica emocional, función corporizante, sostén y contención corporal afectiva. A la luz del presente estudio el denominador común principal que los aglutina es el cuerpo como vínculo afectivo hecho materia y acción, es lo vincular hecho cuerpo.

La vincularidad tiene que ver con el intercambio de afecto, y cualquiera sea la época, la tendencia o el encuadre en que ejerce su labor, la educadora deberá tener una auténtica disposición para realizarla, figurándola en primer plano fundamentalmente a través de actividades que comprometan lúdicamente el cuerpo y la sensorialidad involucrando todas las posibilidades expresivas (Fornasari y Peralta, 2006, p. 5)

El intercambio de afectos, tiene que ver con el convivir, con el hacer cosas juntos, luego implica percibir y sentir al otro (tocar es ser tocado, ver es ser visto según la perspectiva merleau-pontiana), lo que significa estar presente para y con el otro.

Luego, el educador a partir de lo vincular hecho cuerpo o siendo un cuerpo-vínculo presente y coparticipe funge a la vez o eventualmente como mediador al dotar de significados la experiencia corpórea que entretienen él y el niño (lenguaje) lo que permite comprender en esencia la corporeidad como la presencia, participación y significación en el mundo, el mencionado espacio afectivo de aprendizaje si y solo si el docente lo reconoce y en función de ello se hace presente, participe y mediador de significados hacia el niño o niña.

En este orden de ideas, la fecundidad pedagógica de esta presencia activa significativa del docente parte de su capacidad de reconocer el propio cuerpo y el cuerpo del educado maternal como espacio afectivo de aprendizaje, lo que compromete por tanto, su conciencia y trabajo personal-profesional sobre las representaciones,

modos y hábitos individuales y sociales que condicionan la atención educativa integral desde la corporeidad considerando considerando que el vínculo es intracorporal (con uno mismo), interpersonal (con los otros) y existencial (con la vida), planteamiento que coincide con la siguiente cita de Fornasari y Peralta (2006):

todo ser humano en su desenvolvimiento produce tres tipos de vínculos: consigo mismo, con los otros (seres humanos) y con lo otro entendido como mundo o entorno que abarca desde la naturaleza con sus múltiples maravillas hasta todo tipo los objetos. Para lograr esto, el educador deberá comprometerse en la tarea de bucear en su interioridad para producir un sano vínculo consigo misma, condición fundamental para generar una relación fértil, sana y creativa con los niños y con la comunidad educativa en su totalidad. (p.4)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, “Si estas para mí”, es una categoría que describe la *presencia activa y significativa* del docente en tanto hacerse sentir como sujeto figura o referente, siendo coparticipe y dador de significados en y para la experiencia corpórea vincular del niño, para su VTA, significados que constituyen representaciones, modos y hábitos.

Siguiendo Carrión (2008) las representaciones son estructuras cognitivas y afectivas que procesan el modelo del mundo determinando actitudes, comportamientos y procesos comunicativos. Aunque ciertamente son creaciones individuales derivan de representaciones sociales enmarcadas en un contexto cultural. Luego, los modos de hacer con el cuerpo: posturas y gestos, maneras de desplazarse, de asir los objetos, mantener la salud, en fin todo el hacer y comunicar humano (técnicas corporales de Mauss, 1971) se cristalizan en lo que Bourdieu (1998) denomina habitus o “historia hecha cuerpo” donde lo social está en el cuerpo y el cuerpo está en lo social.

En este sentido, el cuerpo porta significados actitudes, hábitos, encarna creencias que subyacen en la identidad profesional del docente y que son legitimadas en un contexto y tiempo histórico social determinado. De modo que, las relaciones que el maestro tenga con su cuerpo, sus ideas acerca del mismo, la capacidad de acción corporal e ideas sobre el género y las actividades o juegos esperados para uno u otro sexo, entre otros, son los que van a condicionar y, en muchos casos, determinar, su

estilo de enseñanza en la dimensión corporal. De hecho, aunque no es punto del estudio, vale señalar que en Educación Inicial el imaginario social concibe un profesional de cuerpo femenino como figura idónea para las funciones de crianza pedagógica implícitas en este predio educativo. Hecha esta digresión, a continuación se ilustra la presente categoría con un infograma, donde puede apreciarse un niño interactuando con una docente cuya imagen mental representa su cuerpo y el del infante como rompecabezas, metáfora visual que alude a la construcción social de la corporeidad. Además, se representan las subcategorías correspondientes:



Infograma 28. Categoría “Si estas para mí”. En el plano izquierdo el título de la categoría se representa con una diada cuyas imágenes mentales presentan “un rompecabezas del sí mismo” aludiendo al como al estar en vínculo con el otro nos constituimos subjetivamente. Adjunto las figuras representativas de las subcategorías. Elaboración de la autora con imágenes vía on line tomadas de: Colourbox.dk ([Silueta adulto y niño].s.f); Kit (s.f) ([Siluetas descomponiéndose como piezas de rompecabezas].s.f); Savinova (s.f) ([Silueta niño torre de bloques].s.f); Fotosearch ([Silueta mujer postura 4 apoyos].s.f); Vexel ([Silueta niños jugando].s.f); Majivecka (s.f) ([Silueta mujer y niño corriendo expresivamente]); Imagen sistema nervioso tomada de Educación y Psicomotricidad (p.17) por Durivaje, 2002, Trillas, México; Ostill (s.f) ([Imagen: silueta mujer estudiando]).

Subcategoría 3.1. Disposición y modelaje corporal del docente

El cuerpo de la maestra está para mostrarse a los niños...se vuelve araña, pero también soldado; se vuelve sapo, pero también bailarina; se hace estatua, pero también árbol. Además, es un cuerpo que se tumba y se enrosca, corre y salta.

Páez

Durante las entrevistas, al explorar la opinión de cada docente sobre las sesiones corporales realizadas con los niños, se extrajeron frases alusivas a la percepción sobre la corporeidad propia y la del especialista. Estas se destacan mediante subrayado en el primer conjunto de conversaciones, a exponer seguidamente:

Entrevista D1.Noviembre 8/2017.

DI: ¿cómo describirías las actividades que hemos realizado con los niños?

D3: ...cuando los niños te ven llegar se alborotan porque ya saben que van a hacer algo movido y diferente...

DI: ¿Podrías ampliar más, que significa para tí movidas y diferentes?

D3: ¡Sí! Es la novedad de salir al patio y jugar con los materiales de colores y los juegos divertidos. Ellos te ven y se animan cuando te lanzas en el piso, demuestras lo que van a hacer y a ellos les gusta.

DI: ¿Cómo es eso de lanzarme en el piso, demostrar y que a ellos les gusta?

D3: (luce pensativa)... ¡lo activa!, por ejemplo estas en el piso, gateas, te acuestas, ruedas, levantas las piernas...no tengo esa chispa, pero eso sirve con los niños, ellos necesitan verlo, observarlo en alguien, así se motivan...

DI: Exactamente observar ¿qué?

D3: Esos movimientos, eso, para que te sigan y se animen porque te pones al nivel de ellos

DI: ¿Podrías explicarme que significa para tí ponerse al nivel de ellos?

D3: es que te pones como una niña más (ríe) y es divertido hasta yo me siento como una niña...ese ánimo se contagia, ellos te ven y se sienten cómodos, contentos porque actúas como ellos.

Entrevista D3. Noviembre 15/2017

DI: ¿Qué has observado en los niños cuando participan en estas actividades?

D2: A ellos les ha encantado...Tú les transmites con la cara y tu cuerpo emoción y ellos te prestan atención, se contagian, se animan y además los materiales los colores, la sabana, las pelotas a ellos eso les encanta, es novedoso y diferente...

Entrevista D4. Noviembre 24/2017

DI: ¿Cómo describirías la participación de los adultos junto con los niños?

D4: ... la maestra de maternal debe ponerse a la par del niño sí es de sentarse ¡sentarse!, acostarse en el piso jugar como el niño!, sin dejar de ser adulto...

Como primer contenido a develar de estos extractos, figura el que las entrevistadas coincidan en apreciar la actitud y aptitud del docente especialista durante los juegos y prácticas corporales en los cuales “contagió ánimo”, proyectó “chispa”, y eso gustó a los niños, captó su atención, motivó e implicó “ponerse al nivel de ellos”, “sí es de sentarse ¡sentarse!, acostarse en el piso jugar como el niño!, sin dejar de ser adulto” según expresaron las entrevistadas. Sobre este punto, la lectura de Rojas y Valera (2007) permitió concluir que el afecto inyectado por el educador en su ejercicio deviene en actitudes motivantes y empáticas al interactuar con los niños que configuran un clima de armonía, placer y disfrute. Esta actitud es reflejada en “cada mirada, gesto, actitud, trato, tono de voz” (p. 34) en la habilidad de entusiasmar y crear espacios atractivos, lo que coincide con lo expresado por D3: “se contagian, se animan y además los materiales los colores, la sabana, las pelotas a ellos eso les encanta”.

De manera que, sobre estas actitudes motivantes y empáticas interesa destacar el enorme e insuperable aporte del cuerpo del educador como fuente de comunicación, expresión de emociones y afectos, medio de contacto visual, táctil, en fin materia prima del VTA o vehículo de la vincularidad.

Interesa ahora detenerse en la siguiente frase opinada por D3: “es que te pones como una niña más (ríe) y es divertido hasta yo me siento como una niña”, contenido que al guiar la revisión documental arribó en el concepto biografía lúdica, proceso referido por Portein (2010), quien lo define como el:

entramado tónico emocional que se va construyendo a través de todas las huellas de placer o displacer producidas durante los juegos desde la primera infancia. Huellas que influyen en la disponibilidad corporal del adulto, devenido docente, para disfrutar desde su propia vivencia, el juego de los niños y el jugar con los niños. (p.67)

De modo que las huellas de esta biografía lúdica constituyen una parte vital de la historia corporal del educador, en cómo jugó y/o acciono corporalmente con el otro adulto (juegos de crianza), espacios y habilidades que exploró, como fue atendido, tocado, reconocido en su corporeidad, su género, en fin, toda la construcción social de su imagen corporal infantil. En este particular, es ilustrativo recordar lo expresado por D3: “yo me siento como una niña”. Y por su parte, la autora, en el ejercicio de comprender etnográficamente a los niños rememoró continuamente su infancia. En concordancia, Portein (Ob cit) plantea que señala que en la disponibilidad corporal y lúdica del educador de Inicial, resulta esencial la capacidad de evocar o referenciar la propia niñez de manera que sea capaz de ponerse en el lugar de los niños o sintonizar con ellos.

Prosiguiendo con otros contenidos, interesa ahora focalizar los siguientes extractos en los cuales las docentes al observar las acciones motrices de la especialista, refieren las propias describiéndolas en términos de déficit o limitantes:

Entrevista D2. Noviembre 20/2017

DI: ¿Además de estas actividades corporales que comparten conmigo cuáles realizan el resto de los días?

D2: ...los llevamos al parque o a que jueguen ellos afuera pero, así ese tipo de actividades planificadas de esa manera no...

DI: ¿planificadas cómo?

D2: ...tú como especialista sabes qué hacer y cómo enseñarlo, además lo haces, lo demuestras, yo no tengo esa agilidad, yo me muero o me quedo tiesa

Entrevista D1. Noviembre 8/2017.

DI: ¿Qué has observado en los niños cuando participan en estas actividades?

D1: ...ellos te ven y se animan cuando te lanzas en el piso y a ellos les gusta.

DI: ¿Cómo es eso de lanzarme en el piso y que a ellos les gusta?

D1: ... ¡lo activa!, por ejemplo estas en el piso, gateas, te acuestas, ruedas, levantas las piernas! ¡Yo hago eso y termino molida, yo no puedo!

Las opiniones “no tengo esa agilidad”, “me muero o quedo tiesa”, “termino molida”, “no puedo”, indican limitantes en términos de aptitud física, estado que se define como la capacidad de realizar con vigor, sin fatiga excesiva las tareas cotidianas diarias actividad (Nieman, 1996). Repercutiendo en el rendimiento físico y la salud. Está condicionada por la edad, hábitos y estilo de vida, entre otros factores (Heyward, 2008)

Ahora, bien como seres corpóreos todas nuestras acciones corporales o sustentadas en lo corporal¹⁷ traducen un estado de aptitud física determinado. En este orden de ideas, la docencia es una profesión corporal que requiere de salud, movimiento y energía, (Martínez y González, 2016). Si bien estas exigencias son comunes a todos los educadores, los mencionados autores denotan que en el caso del educador infantil y del especialista en Educación física, las condiciones corporales reclamadas son mayores. Respecto al primero, lo describen como un docente que debe invertir gran energía, mantener un tono o tensión muscular elevada fruto de estar a cargo de “un grupo numeroso de niños que se mueven tanto que cansa solo el verlos” (p.267), faena que implica agacharse a su altura o ayudarles en muchas tareas para las que aún no son autónomos. También, acotan que puede llegar a ser una labor desgastante, sino es equilibrada con el debido descanso, alimentación y la búsqueda de eutonía.

Los profesores de Educación Física, por su parte, al ser lo corporal su eje pedagógico, obviamente comprometen mayor acción motriz. Lo que de acuerdo con

17 Parlebas (2001) acota que, dado que toda secuencia vital se expresa en un acto motor, se puede tender a pensar que todo es conducta motriz. Sin embargo, depende de su finalidad o pertinencia motriz, así nadar o jugar futbol son conductas motrices, mientras que desplazarse para tomar un taxi o escribir son acciones con soporte en la motricidad.

Pateti (2008) no significa que educar el cuerpo y/o con el cuerpo sea su potestad exclusiva, sino inherente todo docente.

Ahora, en el caso aún más específico del docente de Educación Inicial se estima una demanda corporal muy semejante o incluso mayor a la del educador físico, más aún en la etapa educativa maternal, cuya atención de acuerdo con Torres (2006) es de mucha intensidad emocional y física. En efecto, el docente de este nivel, se ocupa en: asumir continuamente variadas posiciones corporales (agacharse, inclinarse para nivelarse con el niño), desplazarse casi todo el tiempo de un lado a otro para atender a varios niños, cuidarlos, trasladarlos, llevarlos al baño, disponer actividades, materiales y mobiliario, repartir objetos, jugar, desplegar mímica y entusiasmo, motivar y además tocar, abrazar, mimar, contener y sostener.

Luego, no se trata de la cantidad de movimientos, sino la calidad de un cuerpo que pueda agacharse, sentarse, acostarse con los niños durante experiencias motrices, jugar a lo que juegan los niños, motorizar y promover la motricidad creadora y exploratoria (Portein, 2010). En fin, un cuerpo en movimiento a la vez protector y expuesto como advierte Páez (2008) en la siguiente cita:

Con sus manos y brazos levanta y abraza, arrulla y acaricia, limpia lágrimas, secreciones y hasta excreciones. Y junto con el ser cuerpo para el abrazo y la limpieza de otro cuerpo, con la piel de esos otros también es abrazado y acariciado, tomado de la mano, ensuciado y pisado, mordido o arañado... la profesora también se unta de pintura, pegantes, gomas, aserrín, arena, gelatina, arcilla, plastilina. Su cuerpo está expuesto a ello, no como defecto sino como condición (p131).

Habida cuenta de lo expuesto, se estima que toda la demanda corporal implícita en la atención educativa integral de este grupo etario, se realice con el entusiasmo y el vigor propios de un estado saludable, el cual garantice que el profesional pueda “estar para el niño” con disposición corporal (aptitud y actitud) sin que “quede tieso” “o molido” según las expresiones de las entrevistadas, a quienes a propósito de este punto, se les pregunto sobre sus hábitos de ejercicio y expresaron no dedicar tiempo a ello.

Sobre este aspecto, es preciso destacar que no se está haciendo referencia a condiciones de rendimiento físico, sino a un cuerpo saludablemente apto disponible

energética y estructuralmente para jugar, desplazarse y movilizarse junto con los niños de manera saludable con los ajustes eutónicos necesarios. Ahora, surge la siguiente interrogante para la reflexión: ¿las docentes tienen conocimiento y/o capacidad de maniobrar saludablemente su cuerpo, mantener hábitos posturales saludables y lograr la eutonía necesaria que garantice un ejercicio docente sano? Al respecto, vale mencionar que la indagación teórica dio cuenta de estudios sobre estrés y desgaste fisicoemocional (burnout) en educadores infantiles, principalmente en los predios iniciales como el que nos ocupa, por lo que esta temática será considerada en el capítulo V dedicado a los hallazgos y aportes.

Continuando con las entrevistas, D4 y D5 también opinan a favor del modelaje y el perfil activo de la docente de maternal, sumando a esta temática elementos como la edad, la contextura, además, de la autoestima, según puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

Entrevista D4. Diciembre 4/2017

DI: ¿cómo describirías la participación de las maestras en las actividades corporales realizadas con los niños?

D4: ...la maestra debe hacer, demostrar, sino la deja la contextura al menos hacer una muestra para que luego él pueda hacer la destreza.

DI: ¿Podrías ampliar más sobre eso que dices acerca de que la maestra debe hacer, demostrar?

D4: ¡Eso es importantísimo! ...allí va el perfil de cada maestra, a su nivel, de repente las maestras más jóvenes o activas podrían estar en maternal...aunque hay personas no tan jóvenes pero tienen esas destrezas...en maternal se necesita esa maestra activa que corra, que juegue con el niño, que se esconda...

Entrevista D5. Diciembre 4/2017

DI: ¿cómo describirías la participación de las maestras en las actividades corporales realizadas con los niños?

D5: Que la docente corra, salte, trepe depende también de su edad, su parte física, su autoestima, hay muchos factores, pero, si esto fue lo que estudiamos, lo que escogimos hacer, creo que debemos hacerlo lo mejor posible y que el niño visualice a su maestra haciéndolo es importante porque ¡si mi maestra yo también! O sea, el niño, porque él es semejanza de uno

Estas frases aproximan una concepción sobre “el perfil corporal de la maestra”. De modo que en el imaginario de las entrevistadas figura para la etapa maternal una “maestra activa que corra, que juegue con el niño, que se esconda” según el decir de D4, lo que sugiere la idea de una persona con vitalidad, condición que por lo visto, se asocia a juventud en sentido figurado según la opinante D4, y en sentido cronológico según D5. Con relación a la “juventud” como figura o símbolo de energía y vigor, ello coincide con los planteamientos enunciados hasta ahora y con respecto a su significación cronológica, la indagación documental coincidió con Arroyo (2015) quien opina que muchos años de experiencia, son garantía de confianza para un cirujano o un piloto, pero para un profesor llegan a ser incluso un lastre. Concluyendo que dentro del imaginario social la diferencia entre los profesores jóvenes y los maduros es el desgaste excepcional de la profesión docente. Luego, este manifiesto confirma y complementa los enunciados previos sobre la docencia como profesión corporal que exige salud, movimiento y energía, siendo altamente demandante en los predios iniciales.

Prosiguiendo con los temas derivados de las pláticas en cuestión, resta discurrir sobre la autoestima factor mencionado por D5: “Que la docente corra, salte, trepe depende también de ... su autoestima”. En este sentido, Barroso (1998) plantea que la vida se hace, se siente y se disfruta con el cuerpo, por tanto éste es inseparable de la autoestima constituyéndose como “su monitor” (p.132). En efecto, la disposición corporal de la docente, refleja entonces el autoaprecio de su imagen corporal conformada por su biografía lúdica e historia de su corporeidad. De manera que los valores y sentimientos devenidos se transfieren o traducen en la significación otorgada al cuerpo-movimiento-juego del niño y su influencia en la crianza pedagógica del nivel maternal.

Finalmente, otro elemento asociado a la autovaloración se descubre en el sentido o propósito ético expuesto por D5 al justificar los requerimientos corporales implícitos en la atención educativa infantil: “esto fue lo que estudiamos, lo que escogimos hacer, creo que debemos hacerlo lo mejor posible” opinión que culmina en reiterar el valor del modelaje: “si mi maestra lo hace yo también”.

Ciertamente, la maestra es un cuerpo que modela formas de sentarse, desplazarse, tomar los cubiertos o instrumentos (pincel, creyón, otros), diversidad de acciones, gestos y mimesis incluso formas de vestir (Páez, 2008), en fin un mediador sociocultural de los modos y hábitos corporales (técnicas corporales de Mauss -1978).

Subcategoría 3.2: La libertad del cuerpo en la escuela

Mi abuela paterna, cuando los adultos se quejaban de la bulla de los niños, de su inquietud y del gusto por estar inventando, solía decir: “Los niños nacieron para ser felices y no hay otra explicación”. Siento que las palabras de mi abuela están llenas de sabiduría y estoy en acuerdo con ella, como principio pedagógico.

Torres Evelin

Los siguientes extractos de entrevistas a citar, refieren un modo o hábito corporal de las docentes de Educación Inicial observado tanto en el grupo de estudio como en la cotidianidad. El cual consiste en permanecer largos y diarios períodos de tiempo sentadas en una mesa con los niños dedicados a actividades manuales:

Entrevista D4. Noviembre 8/2017

DI:- ¿Cuál ha sido tu impresión sobre las actividades realizadas con los niños?

D4: este tipo de actividades que tú haces aquí son novedad...Por costumbre estamos habituadas o mal habituadas a dedicar más tiempo del debido a las actividades dentro del salón, en la mesa... además creo que también hay flojera de nuestra parte...

DI: ¿floreja?

D4: Sí la flojera, estamos sentadas todo el día.

Entrevista D2 Septiembre 25/2017

DI: ¿Además de estas actividades corporales que comparten conmigo cuales realizan el resto de los días?

D2: ...atendemos la motricidad gruesa cuando salimos al patio, en el parque, al jugar y la motricidad fina en la mesa cuando rasgamos, jugamos con plastilina, ensartamos, hacemos bolitas...

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

DI: ¿cómo describirías la participación de las maestras en las actividades corporales realizadas con los niños?

D5: ...es nuestra formación. Definitivamente nos han familiarizado más con las actividades en la mesa de motricidad fina... y además, la mesa es más controlable...

DI: ¿a qué te refieres con la mesa controlable...?

D5: ...la mesa es más fácil de controlar...en el patio los muchachos se sueltan...

Entrevista D6. 15/2017

DI: ¿Qué opinas sobre la motricidad o el movimiento en el niño de edad maternal?

D6: ...el movimiento siempre tiene que estar presente al tomar un crayón, la pinza, cómo sentarse para dibujar, aprender a escribir, eso debe evaluarse desde maternal...

Respecto a este aspecto sobre “las actividades en la mesa”, la observación de la jornada con el grupo de estudio protagonista, ciertamente permitió evidenciar a las docentes planificar, evaluar y realizar con notoria frecuencia y acuciosidad labores manuales en postura sentado. De hecho, las rondas también se hicieron todo el tiempo en posición sedente (excepto cuando intervenía la docente investigadora a propósito para variar las posturas).

Además, vale mencionar que pudo advertirse lo propio en los otros grupos vecinos de etapa preescolar, denotándose en sus educadoras afán por las actividades de apresto para la escritura y lectura. Estas habilidades, ciertamente relevantes, tienden a ser supervaloradas por docentes y representantes en detrimento -en algunos casos descalificación- de las llamadas actividades motoras gruesas y sus juegos.

Esta tendencia obvia el principio psicomotor de la maduración céfalo caudal y próximo distal, y en consecuencia en las salas maternales¹⁸ incluyendo la presente oportunidad, se evidencian actividades de motricidad digital sin trabajo previo sistemático del tono postural global o de la fuerza prensil.

18 La autora basa su opinión en observaciones sistemáticas realizadas a los centros de Educación Inicial adscritos a la zona educativa de Miranda realizadas en el año 2008 bajo la figura de Coordinadora de Educación Física en el Subsistema de Educación Inicial

En este sentido desde una posición crítica constructiva, llama la atención que existiendo abundante documentación sobre el ejercicio lúdico de la motricidad global como base para el apresto grafomotor y la lectura, en su debido momento, predominen en la cotidianidad de los CEINS, actividades de motricidad manual y digital sobre una mesa con permanencia en posición sentado y más delicado aún que sea una tendencia presente, quizás “trasplantada” a la etapa educativa maternal de Educación Inicial como legado de la anterior Educación Preescolar.

Adicionalmente, desde una visión integral de salud, el hecho de permanecer sentados durante lapsos de tiempo considerables, según palabras de D4 por “la flojera, estamos sentadas todo el día” se infiere resta vitalidad e instala tendencias sedentarias tanto en los niños como en las docentes, en quienes se suma el ápice de permanecer más tiempo sentadas durante las faenas administrativas del oficio en tanto deben dedicarse a escribir planificaciones, evaluaciones. Elaborar dibujos, figuras, letras, materiales para el grupo de niños o en respuesta a solicitudes emergentes de la Dirección; todo ello sentadas, dicho sea de paso, en sillas inapropiadas ergonómicamente. Luego, sería propicio que desde el maternal se inculcaran y propiciaran hábitos de vida saludables, para mantener la salud y vitalidad de las docentes (a propósito de lo visto en la subcategoría 3.1) y de los niños, complementando las actividades en posición sentado con actividades motoras globales lúdicas, sistemáticas, incorporando además la realización de actividades manuales desde la cuadrupedia u otras posiciones que tonifiquen la musculatura de miembros superiores, espalda y abdomen, brindando el necesario apresto para la tonicidad manual y digital.

Finalmente, se considera que estos hechos son indicios del legado cartesiano (esbozado en el capítulo II), el cual en este predio educativo se traduce en la primacía de la motricidad fina identificada o hermanada con la lectoescritura en detrimento de la motricidad global invisible e ignorada a los efectos de escribir o leer, al respecto es representativa la expresión de D6: “el movimiento siempre tiene que estar presente” y luego lo circunscribe “al tomar un creyón, la pinza, como sentarse para dibujar, aprender a escribir” sin referir las bondades del cuerpo global y libre de la posición

sentado. Aunado a ello, llama la atención la opinión de D5: “Es nuestra formación. Definitivamente nos han familiarizado más con las actividades en la mesa de motricidad fina”.

A propósito de “la mesa” y prosiguiendo con otros contenidos develados en las entrevistas, el siguiente aspecto a considerar en la línea del tema de “la mesa controlable” fue el de “libertinaje en las actividades de Educación Física”. A continuación, se cita el fragmento de conversación donde el lector podrá contextualizar la citada expresión:

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

D5: ...la mesa es más controlable y en esas actividades de educación física o corporalidad pareciera que hay libertinaje

DI: ¿a qué te refieres con la mesa controlable y las actividades de libertinaje?

D5: Ósea cuando el niño está libre, eso nos da miedo ¿sabes? ...la mesa es más fácil de controlar...en el patio los muchachos se sueltan y si les das una pelota, gozan lanzando y corriendo para todos lados y a algunas les cuesta controlar eso o no se sienten cómodas con ese tipo de actividades, además que hay el miedo de que el niño se caiga...

En atención al contenido expuesto, Martínez y González (2016) refieren que para algunos, si no para la mayoría, cuando uno o más niños se desplazan de un lado a otro, haciendo ruido, lanzando, moviendo objetos producen inquietud, tensión y falta de sosiego. Trasladando este punto al contexto escolar, la experiencia de la autora sumada a la lectura de los mencionados autores incluyendo a Pateti (2008), Vaca (2007), Scharagrodsky y Southwell (2004), permiten advertir la “visión ideal” de un alumnado quieto, con un cuerpo disciplinado y obediente, dedicado a las tareas dispuestas por el docente generalmente concebidas bajo métodos que exigen inmovilidad y silenciamiento del cuerpo. Y si se trata de la clase de Educación Física, donde si bien es cierto, se autoriza mayor movilidad y bulla, igualmente, está presente el ideal de cuerpos controlados a través de los llamados ejercicios de orden (formas de posicionarse, trasladarse y direccionarse en el espacio), la repetición sin significado para el sujeto, el estereotipo de movimientos, las prescripción continua de movimientos

por el docente, en fin, signos de un franco conductismo que además devela el origen militar de la disciplina.

En consecuencia, los docentes temen ser calificados como incapaces de dominar al grupo, si éste no es corporalmente disciplinado, quieto, mudo. Por otra parte, figura la desconfianza en los niños, basada en el temor a los resultados de sus actos, especialmente una caída. (Martínez y González, 2016).

En este sentido, la expresión de D5: “cuando el niño está libre, eso nos da miedo”, ilustra la mencionada falta de confianza y temor por las acciones de los niños. Ambos, proceden de una representación sobre el cuerpo infantil travieso, imprudente, indisciplinado, dependiente e incluso incapaz o desde lo peyorativo, torpe. Legado de antiguas concepciones infantiles que se han establecido y legitimado persistiendo en el mencionado imaginario social. Al respecto Loreto y Surco (2015) en sus consideraciones acerca del cuerpo en la educación parvularia, señalan que la noción dominante en educación, presenta un cuerpo que “supone una relación con el otro que ya se encuentra previamente establecida a través de un entramado de normas y hábitos donde prima una forma correcta y adecuada de ser, antes que las posibilidades de ser” (p.82).

En conclusión, el denominado “libertinaje en la clase de Educación Física” referido por D5 se considera una representación derivada del tratamiento cartesiano y disciplinario que ha sufrido el cuerpo infantil. Visibilizar este fenómeno en estas líneas permite nutrir reflexiones encaminadas a una mayor comprensión de la corporeidad infantil desde un VTA sustentado en representaciones más reales, *objetivadas* y *subjetivadas* en la realidad de cada niño a sabiendas de que el cuerpo es una construcción social, producto de la historia de cada quien, con sus modos particulares de moverse y sentirse seguro –en atención a las subcategorías precedentes- que ameritan de un docente que comprenda y reciba con respeto y pedagogía la manifestación de la corporeidad de los niños y la suya propia en atención a lo visto sobre autoestima, imagen corporal y valores atribuidos al cuerpo en la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, es propicio recordar las observaciones sobre el niño D y su grupo de amigos, protagonistas muy activos durante la jornada en el CEINS, que mantenían inquietas, tensas y vigilantes a las maestras, quienes regularmente terminaban prohibiendo –con gestos y miradas punitivas- a los aludidos, actividades tales como: juegos de caídas, carreras incesantes, juegos de lucha con las colchonetas, pañuelos y pelotas blandas.

En conclusión, más que suspender, prohibir o vetar este tipo de actividades, se apuesta a reconocerlas como expresión natural y necesaria de los niños, de oportunidades para el reaseguramiento (visto en la subcategoría “1.4. Jugando”, en lo concerniente a juegos sensoriomotores), el disfrute sensorial y neuroquímico de libertad y euforia (observado en la subcategoría 1.3. Corriendo, saltando, lanzando y más”), además, representa circunstancias idóneas potencialmente pedagógicas para educar en valores y normas de seguridad, protección y cuidado del cuerpo propio y del otro. Aunado a ello, figura el voto de confianza que merecen los niños o en el caso de D y sus amigos, si se cae en cuenta de que siempre que jugaban a caídas y juegos de lucha lo hacían por iniciativa propia y sin acuerdo verbal, en la zona de colchonetas y dispositivos de goma espuma, empleando materiales blandos.

Para finalizar, conviene denotar a propósito del caso representativo del niño D, la incidencia del componente social, lo cual se ilustra en el siguiente extracto del diario de campo:

Octubre 20/2017. Comentarios de bitácora:

...Llama la atención el caso de D quien es el que más corre y al respecto una de las docentes durante un comentario libre expresó “D si es inquieto tenía que ser hijo de profesor de Educación Física”.

Subcategoría 3.3: Comunicación no verbal

Mi lenguaje es un adulto; y mi cuerpo un niño caprichoso.

Roland Barthes

Otro contenido a observar en las entrevistas se relacionó con la mímica y la capacidad de comunicar y de expresar afectos corporalmente. La siguiente transcripción muestra la opinión de D5 al respecto:

Entrevista D5. Diciembre 4/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento de la maestra que atiende el nivel maternal?

D5: la maestra debe expresar alegría y confianza...ser amplia, abierta menos rígida...

DI: ¿menos rígida, podrías explicarte?

D5: aja, a veces estamos así por ejemplo cantando ¡los pollitos dicen! (rígida el tronco, los brazos y el rostro para sustentar su expresión verbal) y no somos expresivas cariñosas y las canciones con mímica requieren esa parte gestual... no es igual que recibamos al niño: buen día, como estas como amaneciste(rígida su cuerpo y torna su rostro inexpresivo) a que lo recibamos ¡hola como estas! (enarca las cejas, rostro efusivo, sonrío, extiende los brazos y se inclina adelante) y te agaches, lo toques, lo beses...y aunque no creo que sea el caso del maestro de preescolar el ser rígido, pero si hay los casos... mientras que sea más cariñoso, tocón, kinestésico los niños dan más y se te pegan...

Sobre este comentario, la indagación teórica condujo a estudios sobre la comunicación no verbal (CNV) en el ejercicio docente. En esta línea, Álvarez (2012) la refiere como un elemento fundamental y decisivo en la interacción profesor-alumno, en tanto transmite las actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo del docente hacia los contenidos y hacia los alumnos (el currículum oculto). De este modo, la CNV configura el clima relacional, el marco normativo en el espacio de escolar y todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De modo que, en el caso del educador infantil y especialmente el dedicado a los tres primeros años de vida, los mensajes corporales, son de vital importancia en atención a la condición somato psíquica de este período y a las implicaciones de la CNV definidas en la subcategoría “Comunicándome con mi cuerpo”.

Luego, la docente de este predio educativo debe ser particularmente sensible a los aspectos no verbales de la comunicación propios y del niño, al diálogo tónico, la

entonación de voz, las expresiones de la cara, posturas y movimientos, también a la quietud y al silencio corporal que puedan manifestar. En concordancia, Rodríguez, Arias y Uria (2015) expresan que el cuerpo del docente de Educación inicial está muy ligado a la expresividad comprometiendo visiblemente su postura, gestualidad, mímica.

En esta línea, Portein (2010) y Pechansky (2009) coinciden en señalar que el docente debe acompañar el hacer y el juego del niño desde la cercanía, la postura, el desplazamiento, la mirada, el gesto. Por su parte, López (2011) esgrime que la ética implícita en el desempeño docente con niños demanda la coherencia entre los mensajes verbales y los corporales dado que las emociones y afectos, se transmiten con el cuerpo, incluso de manera inconsciente.

Sobre el mencionado punto, la lectura de la autora aludida y de Camacaro (2008) permite observar que las docentes deben trabajar con su propia emocionalidad por dos motivos, uno cuidar la congruencia comunicativa verbal-corporal y dos, el trabajo con niños tan pequeños demanda de un adulto capaz de asignar palabras a los sentimientos que el niño trasmite con sus gestos, posturas y silencio verbal, de modo que si la docente trabaja su cuerpo emocional tendrá mayor habilidad para comprender y asistir al niño en este sentido. Luego, este planteamiento suma la siguiente interrogante: ¿cuentan las maestras con recursos o estrategias para atender su cuerpo emocional? La respuesta será desarrollada en el capítulo V.

Retornando a lo expresado por D5, mientras el docente “sea más cariñoso, tocón, kinestésico los niños dan más y se te pegan”. En efecto, sucede que el niño de maternal ha de ser pensado como sujeto del vínculo además de sujeto del aprendizaje (López, 2011), un adicto al amor (Maturana, 1997) que depende del gesto, del contacto afectuoso de manera que “la maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños” (Páez, 2008, p.135)

Subcategoría 3.4. Orientación psicomotriz

“Psicomotricidad” es una palabra de nuestro siglo para volver a designar la interacción mente cuerpo que ha preocupado al hombre desde el comienzo de su cultura.

Aucouturier, Darrault y Empinet

Previo a abordar la subcategoría en cuestión, conviene realizar el siguiente preámbulo sobre el origen de la visión psicomotriz del cuerpo en el contexto de la Educación Inicial.

Las últimas décadas no obstante la incidencia del legado cartesiano y del cuerpo como dispositivo de control, han revelado un gran énfasis en la integración del cuerpo y la corporeidad como dimensiones constitutivas del sujeto (Lindon, 2012) lo que ha devenido en la proliferación de investigaciones, paradigmas y corrientes avocadas a la dimensión corporal.

En el marco de semejante auge, según refieren Gutiérrez y Castillo (2015) aproximadamente a partir de los años setenta, “la neurología y la psicología en su intención de comprender la manera de favorecer el desarrollo integral del hombre, encuentran que tal objetivo es posible si se beneficia un equilibrio armonioso entre los aspectos físico y psíquico”. En concordancia, la educación infantil en su ímpetu a favor de una visión integral tanto del niño como de su atención pedagógica, asumiría el cuerpo y el movimiento como bases del desarrollo global infantil. En esta línea, surgirían novedosas prácticas educativas corporales, destacándose para efectos de la educación preescolar -hoy Educación Inicial-, la expresión corporal (sustentada en Dalcroze, Laban y Stokoe) y la Psicomotricidad Educativa (fundamentada representativamente en Wallón, Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier –este último dueto de autores destaca especialmente por su perspectiva relacional o vincular sobre el desarrollo psicomotor) a la par de considerarse insuficientes e inadecuadas las prácticas deportivas y la educación física de entonces a los fines de los predios educativos iniciales.

Ahora, bien, en el contexto venezolano, la Psicomotricidad ha sido el referente principal en el tratamiento de la dimensión corporal según puede observarse en los

documentos curriculares que han sustentado la educación preescolar hoy educación inicial. Por tanto, es preciso definirla como una disciplina dedicada a la comprensión del cuerpo, sus manifestaciones, así como también sus alteraciones (Calmels, 2004). Emerge del interés por entender e intervenir en los aspectos del desarrollo, la vincularidad, el aprendizaje y la discapacidad intrincados en la unidad cuerpo-psiquis o integración de las dimensiones del ser (física, motora, cognitiva, afectiva, social).

Hecha esta digresión, la subcategoría en cuestión alude a las representaciones de las docentes asociadas a la visión psicomotriz, de manera que, en los siguientes extractos a presentar se destacan frases que develan esta perspectiva integradora del cuerpo, la cognición y la afectividad en los aprendizajes:

Entrevista D2. Noviembre 1/2017

¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

D2: en maternal es importante el trabajo con el cuerpo y el movimiento porque los niños aprenden jugando, por ejemplo las direcciones arriba, abajo, o los colores, los números. Esos aprendizajes son básicos para que el niño pueda realizar destrezas, los deportes... ¡ah! y por supuesto aprender a escribir.

Entrevista D4. Noviembre 1/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

Conocer el cuerpo ayuda luego a escribir las letras. Por ejemplo hacia dónde va la barriguita de la “b” y la “d”...

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

D5: ...si el niño conoce su cuerpo aprende a ser independiente, sabes, aprende a vestirse desvestirse solo, sabe dónde está su cabeza sus brazos, donde es la derecha la izquierda, y por ende como moverse en el espacio

En el primer diálogo la docente reconoce la importancia de abordar el cuerpo y el movimiento en el nivel maternal en tanto constituye un medio lúdico que favorece la adquisición de conocimientos (ejemplo: direcciones,

colores, números), la base para la práctica deportiva y el apresto para la escritura. Asociando por ende cuerpo aprendizaje, cognición, destreza motora y grafomotora.

En este orden de ideas y con relación al segundo diálogo, D4 suma un aporte específico sobre espacialidad grafomotora, reconociendo la relación entre la ubicación espacial global y su transferencia a la motricidad gráfica. Finalmente, el tercer fragmento muestra el aporte de D5 quien contempla la autonomía como un derivado del aprendizaje psicomotor.

Continuando con los contenidos de otras entrevistas, toca ahora examinar las conversaciones de D2 y D3:

Entrevista D2. Noviembre 15/2017

DI: ¿Qué te han parecido las actividades corporales?

D2: Fantásticas...Los tímidos se han soltado más... ¡R! te acuerdas que el cuándo llegó andaba encerrado en sí mismo ahora cuando sale al patio a esas actividades se libera, es otro, se ve seguro... ya habla pide la pelota y juega contigo y con algunos de los otros niños y eso él no lo hacía... y E ya no le tienen miedo al salto y él te agarra y salta y salta confiado y ha mejorado muchísimo...

Entrevista D3. Noviembre 15/2017

DI: ¿Qué has observado en los niños cuando participan en estas actividades?

D3: R disfruta mucho y se anima, es que el necesita de esas actividades como para drenar... es que su mamá no está con el ahorita. Yo le estoy haciendo seguimiento porque no habla nada ni te mira, pero cuando sale al patio se libera, se alegra

El par de diálogos expuestos, aluden a la relación e incidencia de lo corporal respecto a la dimensión afectiva y social, a partir del caso representativo del niño R quien ciertamente en las dos primeras semanas de escolaridad no hablaba y escasamente hacia contacto ocular, generalmente ensimismado. Progresivamente, según señala la entrevistada durante las actividades en el patio fue desinhibiéndose, estableciendo contacto físico, ocular y verbal con sus pares y en especial con la docente investigadora

durante los juegos con carreras, saltos y lanzamientos (no así en el salón) lo que denota un elemento vincular.

Además, D3 señala que el niño “drena”, “se libera” lo que permite inferir un elemento de catarsis. Al respecto, de acuerdo con Aucouturier (2008), el niño en su expresión psicomotriz realiza descargas tónico-emocionales que le permiten trabajar sus emociones, hacer catarsis y liberar tensiones, las cuales en atención a su edad no elabora en términos de razonamiento o lenguaje verbal. Por tanto, ciertamente R empleó su cuerpo como bien observó D3 para “drenar”, proceso que realizó en un ambiente contenido por las educadoras, lo que reitera el aspecto vincular.

D3 también evidenció elementos psicomotores en su discurso al referirse al niño E asociando vínculo, confianza y adaptación motora “ya no le tienen miedo al salto y él te agarra y salta y salta confiado y ha mejorado muchísimo”.

En otro orden de ideas, la psicomotricidad además de su vertiente educativa también posee una inclinación reeducativa (incluso terapéutica). Los siguientes diálogos hacen alusión a este aspecto:

Entrevista D6. 15/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

D6: El movimiento siempre tiene que estar presente al tomar un creyón, la pinza, como sentarse eso debe evaluarse desde maternal también evaluar alguna condición física

DI: ¿Cómo cuál?

D6: Nosotras una vez tuvimos un niño con masa corporal flácida y al sentarse no mantenía una postura firme sino fofa...fue remitido a un especialista y luego nos mandaron estrategias para trabajar con él en el aula.

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento del niño en edad maternal?

D5: ... realmente no tenemos como atacar lo corporal, aunque está en el diseño curricular y aunque nos lo piden en la planificación...por desconocimiento no percibimos detalles importantes...

DI: ¿Cuáles detalles?

D5: Te lo comento porque mi hija tiene necesidades especiales...yo sé que hay niños con hipotonía o hipertonía y que por eso van a tener dificultades por ejemplo, para trepar, saltar... son torpes....como desconocemos, no percibimos y desatendemos esa parte corporal que es tan importante y para poder evaluarla tenemos que saber

Según puede apreciarse en las frases subrayadas, las docentes perciben las implicaciones del cuerpo en términos de compromisos o alteraciones psicomotoras y en función de ello reconocen la necesidad de saber para poder evaluar según el comentario de D5, en función de detectar aspectos psicomotores que ameriten fortalecerse o remitirse a atención especializada.

Una vez examinado el material de esta subcategoría, resta observar desde una perspectiva general que, si bien el discurso de las entrevistadas devela la presencia de una visión psicomotriz, ésta se estima dispersa, más empírica que teórica, y exenta de saberes que permitan la detección, la prevención y el abordaje educativo o interdisciplinario de posibles complicaciones expuestas en la corporeidad del niño pero, invisibles sin el conocimiento apropiado. Lo que deviene y acopla con precisión en la siguiente y última subcategoría.

Subcategoría 3.5: Formación docente

La educación del cuerpo es la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia, la oportunidad de relacionar con el mundo. No basta llenarse de palabras si nuestro cuerpo es incapaz de convertirse en actos, en ser, en existencia, en expresión

Francisco Cajiao

La presente subcategoría emerge de las opiniones y comentarios de las entrevistadas con relación a su formación docente asociada a saberes y prácticas corporales o en palabras de D2 “conocimiento del manejo del cuerpo”, frase contenida en la primera plática a presentar seguidamente:

Entrevista D2. Noviembre 20/2017

DI: ¿Además de estas actividades corporales que comparten conmigo cuáles realizan el resto de los días?

D2: Los llevamos al parque o a que jueguen ellos afuera pero, así ese tipo de actividades planificadas de esa manera no... no tenemos ese conocimiento del manejo del cuerpo...tu sabes cómo organizarlos, eso que enseñas cuando van a saltar, cómo saltar, nosotras ni idea a nosotras no nos formaron para eso

DI: ¿y qué haría falta para que ustedes también hicieran este tipo de actividades?

D2: las herramientas, los conocimientos

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

D5: ... es cierto que las actividades y juegos se planifican, se inventan, además hay internet, pero, no basta, hace falta una persona que nos muestre como se hace... la universidad si da teoría y algunas prácticas pero, realmente no tenemos como atacar lo corporal, aunque está en el diseño y aunque nos lo piden en la planificación

La citada conversación permitió advertir en D2 la insuficiencia o necesidad de “herramientas y conocimientos” para “el manejo del cuerpo” junto al argumento “no nos formaron para eso”. En esta línea, la lectura de Díaz (2006) refleja lo opinado por la docente en lo concerniente a la formación docente como un proceso que ciertamente consta de práctica pedagógica (herramientas) y saber pedagógico (conocimientos).

Ahora, bien, siguiendo al mencionado autor, esa práctica y saber, se presentan en un docente devenido de sus circunstancias e historia personal atravesada por lo social. Luego, son conocimientos y modos adquiridos y educados de manera formal e informal en el seno de la familia, la escuela, comunidad y país.

En el entorno específico de la escuela y/o universidad, un componente importante en mencionar es el currículo manifiesto en tres versiones: (a) un currículo oficial (b)

un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores.

Relacionando lo anterior con la corporeidad, la lectura de Pateti (2008) permite advertir que el docente venezolano se ha constituido en un entorno educativo caracterizado por una vaga “pedagogización de la motricidad” sustentada en un enfoque reduccionista del cuerpo, parcelado en la Educación Física, que a su vez “termina desdibujándose en una manifestación técnico corporal, que la lleva a diluirse en uno de sus medios más populares: el deporte”(p.45), todo ello a la par de un imaginario social con una visión exigua de lo corporal y/o de un ser humano integral, herencia del legado de la dicotomía cuerpo-mente. Aunado a ello, los currículos oficiales de los distintos niveles, si bien en sus programas aluden a lo corporal y aun abordaje integral, especialmente en los predios educativos iniciales, en la práctica la realidad evidencia lo contrario, lo que se aprecia en la frase de D2: “no nos formaron para eso”.

Para concluir este punto, es pertinente considerar que en la formación universitaria de base resulta escasa la atención a la corporeidad de los docentes y su tratamiento como componente fundamental en su desarrollo profesional. En este sentido se concuerda con Prats (2013) en que se trata de un tópico esencial vagamente atendido o no, por las instituciones formadoras de educadores. Sobre ello, el mencionado autor al examinar el tratamiento pedagógico de lo corporal en la formación docente reconoce desde su propia experiencia lo siguiente:

Un tema extraordinariamente relevante en la formación de futuros docentes como es la presencia de éstos como seres corpóreos durante su labor profesional, fue insuficientemente abordada, a mi parecer, o tratada desde una perspectiva transversal que apenas possibilitaba el desarrollo de aprendizajes y conocimientos en relación al tema en cuestión. Pienso que es muy importante para un docente en formación estudiar tanto las incidencias de lo corporal de los escolares, como aprender que la tarea de enseñar también requiere de cuerpo, concientizarse de que nosotros, los docentes, también utilizamos nuestro cuerpo a la hora de ejercer...Por lo que los docentes deben atender a su dimensión corporal y ser conscientes de las implicaciones y repercusiones que tiene sobre su labor (p.14)

Otra apreciación a destacar es la siguiente relacionada con lineamientos curriculares: “realmente no tenemos como atacar lo corporal aunque está en el diseño y aunque nos lo piden en la planificación” (D5). En este aspecto para el año 2005, el MED publicó el documento Bases Curriculares de la Educación Inicial cuyo contenido ciertamente destaca la dimensión corporal y tónico emocional como ya se ha referenciado anteriormente, sin mayores especificaciones que guíen o sistematicen su implementación en la práctica. De hecho el documento consta de fascículos para la orientación específica de: (a) la expresión musical; (b) sexualidad, salud reproductiva y género, (c) procesos matemáticos;(d) lenguaje oral y escrito; y (e) formación de hábitos alimentarios. Ninguno para la dimensión corporal. Incongruencia titánica e ilógica si se consideran los soportes científicos que avalan la relevancia de lo corporal en el desarrollo integral del niño así como lo enunciado por el propio MED en las bases curriculares sobre la relación cuerpo aprendizaje, el encuentro tónico emocional, la mediación corporal, la psicomotricidad y la actividad física.

Prosiguiendo con otros contenidos, las siguientes conversaciones refieren opiniones de las docentes con relación a cursos o contenidos alusivos a lo corporal o al carácter integral en su formación académica:

Entrevista. D3 Noviembre 22/2017

DI: Cuéntame sobre tu formación docente, háblame sobre las asignaturas o cursos que viste dedicados al desarrollo psicomotor, educación física o expresión corporal.

D3: No vi desarrollo psicomotor como curso y lo otro casi no...si se mencionaba algo de la psicomotricidad pero, muy teórico o con actividades que uno tenía que planificar, un juego, una gymkana, ahí inventando, pero así de cómo atender lo corporal (niega con la cabeza)... y ahora en las planificación nos exigen actividades para educación física, deporte y recreación con juegos tradicionales y hacemos lo que podemos pero, realmente no tenemos una orientación clara...también están ayudándonos en eso los muchachos que mandan de “Chamba Juvenil” pero, noto que tampoco tienen mucho conocimiento o experiencia y menos con maternal.

Entrevista D1. Noviembre 8/2017

D1: Háblame sobre las asignaturas o cursos que viste dedicados al desarrollo psicomotor, educación física o expresión corporal.

D4: No vi eso como curso específico, no, ni expresión corporal, algo de Educación Física para la salud. Si vi el desarrollo de la motricidad fina que es la que te permite escribir, rasgar, eso. Y la gruesa, que es correr, saltar y eso sirve para los deportes. También la importancia de jugar...

Las apreciaciones contenidas sumadas a los contenidos expuestos en las subcategorías precedentes, ofrecen indicios de una formación académica en torno a lo corporal insuficiente, con un marcado sentido del cuerpo como *instrumento para* aprender a escribir y adquirir destrezas en general, no obstante la presencia de la orientación psicomotriz.

Otra condición que se aprecia en las citadas pláticas es la de una formación académica muy teórica con escasas herramientas prácticas, metodológicas o vivenciales, discrepancia formidable tratándose de la dimensión corporal, aunado a un probable carácter asistemático, según lo expresado por D1 “muy teórico...con actividades que uno tenía que planificar, un juego, una gymkana, ahí inventando” y D2 “no tenemos ese conocimiento del manejo del cuerpo...tu sabes cómo organizarlos, eso que enseñas cuando van a saltar, cómo saltar, nosotras ni idea a nosotras no nos formaron para eso”.

Continuado con otros contenidos, el siguiente orden de conversaciones se motivó específicamente en materia de saberes o prácticas corporales inherentes a la edad maternal. En esta línea, las preguntas se orientaron hacia indagar en el caso de D2 y D3 sobre contenidos corporales alusivos al maternal brindados en su recién culminada formación académica y en el caso del resto de las docentes como más de 20 años de egresadas de Educación Superior se indagó sobre cursos de actualización:

Entrevista D1. Noviembre 8/2017

D1: Me has hablado sobre el abordaje del cuerpo o la psicomotricidad en general, ahora, sobre maternal...en cuanto al

desarrollo psicomotor, juegos, movimientos en esta edad ¿qué podrías comentarme?

D1: algo pero, no mucho, de estimulación...hablarle, cantarle, poner al niño a gatear...

DI: ¿cuéntame sobre alguna experiencia práctica, videos, modelajes?

D1: No hubo...

DI: sobre la etapa prenatal o gestación ¿recibiste alguna formación?

D1: de eso nada...

DI: Qué podrías comentarme sobre los términos: tónico afectivo, vínculo, apego, mediación corporal.

D1: no, ni idea.

Entrevista D2. Noviembre 8/2017

DI: En cuanto al desarrollo psicomotor, o el cuerpo, el movimiento en edad maternal ¿cuéntame qué tipo de información recibiste? ¿Práctica o modelaje, juegos?

D2: para maternal...el ganeo, deambular, que sea independiente, cantarles ponerles música...no vi práctica más que todo era lo que puede hacer el niño de maternal...hablarle para que hable rápido...imitan y hay que hacerles muecas, darles sonajeros, objetos que puedan llevarse a la boca...eso los pequeñitos... los más grandes ya juegan más, enseñarles hábitos, el control de esfínteres.

DI: Qué podrías comentarme sobre los términos: tónico afectivo, vínculo, apego, mediación corporal.

D2: no sé, ni idea de nada de eso.

DI: Sobre la gestación coméntame sobre la formación que recibiste

D2: de eso nada...

Entrevista D3. Noviembre 10/2017

DI: coméntame sobre tu formación en la universidad o por la zona educativa u otro organismo, sobre el cuerpo, movimiento, juego, desarrollo psicomotor o similares.

D3: Cuando el preescolar pasó a Simoncito, nos mandaron a un curso en la zona educativa para maternal...nos hablaron de las características del desarrollo, juegos para estimulación y masajes.

DI: ¿Podrías contarme sobre esos juegos y masajes?

D3: ...actividades para los sentidos como usar una maraca o cosas que suenen para estimular su oído. Usar colores para estimular la visión. Ponerlos a gatear, pero eso más que todo lo dieron en una guía con las características del niño de maternal...de los masajes solo se mencionó que era bueno aplicarlo.

DI: Y qué podrías decirme sobre el período maternal? ¿Qué te informaron sobre el tema?

D3: ...conocimiento o formación sobre el período prenatal ¡nada!

DI: Y sobre el gimnasio de psicomotricidad que donaron ¿cómo lo usan?

D3: ...lo ponemos ahí y los niños juegan

DI: En otro orden de preguntas cuéntame ¿qué opinas sobre los términos: tónico afectivo, vínculo, apego, mediación corporal?

D3: ...solo sobre mediación pero, no corporal...y mediación lo de Vygotsky...

DI: Y posterior a aquel taller de inducción ¿ha habido algún otro curso o taller para la atención de maternal sobre el cual puedas comentarme?

D3: Ha habido otros pero, espaciados y no sólo para maternal...creo que en eso estamos crudos...tenemos una idea de cómo atender maternal pero formación como tal considero que no hemos recibido lo necesario y estamos aprendiendo traídas de los cabellos...sobre lo psicomotor en esta edad nada lo más que he escuchado en esas jornadas es sobre estimular los sentidos y que gatee...

Los diálogos expuestos exponen serios vacíos y ausencia de sistematicidad teórico metodológica. En línea similar, Echenique (2017) ha evidenciado la desvinculación teoría –práctica a la par del trato asistencial de este grupo etario con ausencia de la atención pedagógica oportuna y pertinente a sus potencialidades, intereses y necesidades, las cuales seguramente son afines a la visión planteada desde este estudio. De manera que, la mencionada autora aboga por el urgente despliegue de formación permanente a favor de una didáctica para maternal, así como la creación de una práctica profesional dedicada a ella, dinamizada desde las universidades y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, con el propósito de orientar a los docentes en ejercicio y personal directivo de los distintos centros educativos, sobre cómo atender y educar en la etapa maternal.

Ahora, bien otro punto a destacar de los diálogos expuesto, es lo relacionado a la etapa prenatal. Como puede apreciarse este es un punto vacío a la deriva absoluta, lo cual se evidencia más allá de estas líneas en la investigación de Fermín, González y Pazo (2009) la cual basada en el análisis de entrevistas sobre formación y atención educativa prenatal realizada a estudiantes y docentes en ejercicio de Educación Inicial, concluyen que existe un acercamiento muy somero a lo que es la Educación Prenatal y la

importancia de ésta para el desarrollo integral de los seres humanos. “en la universidad poco o nada se desarrolla a lo largo de la carrera sobre este tema del embarazo” (p: 141). De modo que los futuros y actuales docentes no cuentan con las herramientas conceptuales y prácticas que le permitan atender integralmente al niño y la niña desde el período gestacional, lo que apuesta de manera apremiante a la reestructuración de los planes de formación existentes.

En atención a estos señalamientos la autora suma la problemática de una visión de la etapa prenatal escindida de los tres primeros años de vida, ignorándose por tanto 266 días de vida uterina en absoluto y simbiótico VTA, determinantes en la calidad del VTA posterior al nacimiento (Camacaro, 2016). En este sentido, es preciso destacar la necesidad de rescatar y propiciar la visión de continuum entre el periodo prenatal, la gestación extrauterina y la crianza tras el propósito de una verdadera educación humanizadora e integral, en palabras de Echenique (2017) a cargo de “docentes capaces de abordarlo en su integralidad etaria” (p.74).

En este sentido, las siguientes entrevistas develan apreciaciones complementarias que colocan en tela de juicio el promulgado carácter integral de la educación infantil y por ende de la práctica docente.

Entrevista D5. Noviembre 8/2017

DI: ¿Cuál ha sido tu impresión sobre las actividades realizadas con los niños?

D5: ... este tipo de actividades aquí son novedad... aunque tenemos el gimnasio de psicomotricidad... tú ves que está ahí arrimado...

DI: ¿y porque está arrimado?

D5: ...es nuestra formación...no tenemos herramientas para atacar lo corporal y aunque dicen que nosotras tenemos que ser integrales no tenemos la formación para ello

Entrevista D4. Octubre 30/2017

DI: ¿Qué opinas sobre el cuerpo y el movimiento de la maestra de maternal?

D4: En la universidad se ve el desarrollo psicomotor y el juego...también uno aprendía mucho con los especialistas, lástima que los quitaron...

Respecto al tema de la atención educativa integral, González (2007) señala que en la educación preescolar venezolana hoy Educación Inicial “la gran mayoría de las actividades están centradas en el área cognoscitiva” (p.130) y en línea similar Disante (1996) refiere que a pesar de que se ha promulgado la visión de educación integral “en la práctica se observa que se hace mayor hincapié en el abordaje de las áreas cognitiva y del lenguaje, y en menor proporción en la socioemocional en detrimento del área psicomotora” (p.159). Luego, en concordancia con Pateti (2008) en un panorama educativo cartesiano difícilmente pueden formarse educadores integrales. En discrepancia, Zerpa (2002) afirma que el docente de Educación Inicial “debe estar preparado para abordar el desarrollo del niño y la niña en todas las áreas” (p.36) acuñando además a razón de ello que la presencia de un especialista de Educación Física no es necesaria para el nivel. De hecho, surgió en aquel entonces, el siguiente lineamiento oficial “en Educación Inicial no se contempla la incorporación del especialista... el docente de Educación Inicial es un docente de atención integral” (MED, 2008, p.3) en consecuencia los especialistas resultaron excluidos de los centros simoncito nacionales y reubicados en Educación Básica (lineamiento que no alcanzó los colegios privados ni los estatales), lo que explica la expresión de D4: “también uno aprendía mucho con los especialistas, lástima que los quitaron”.

De manera que, aunque se promulga una educación integral, la práctica aún dista mucho de ello, no obstante, la presencia de la orientación psicomotriz, cuya influencia, ciertamente ha ampliado las perspectivas educativas en torno al cuerpo sin embargo, deteniéndonos en este punto, la autora concuerda con Mendiara (2008) en señalar que la manera en que se ha emplazado la psicomotricidad en la escuela priman los aspectos psicológicos sobre los motores. En este sentido, la lectura de Parlebas (2001) permite observar cierto desorden epistemológico con sesgos productos del origen médico de la disciplina, como el enfocarse únicamente en los sujetos con problemas de coordinación y estructuración espaciotemporal (síntomas), la reproducción de

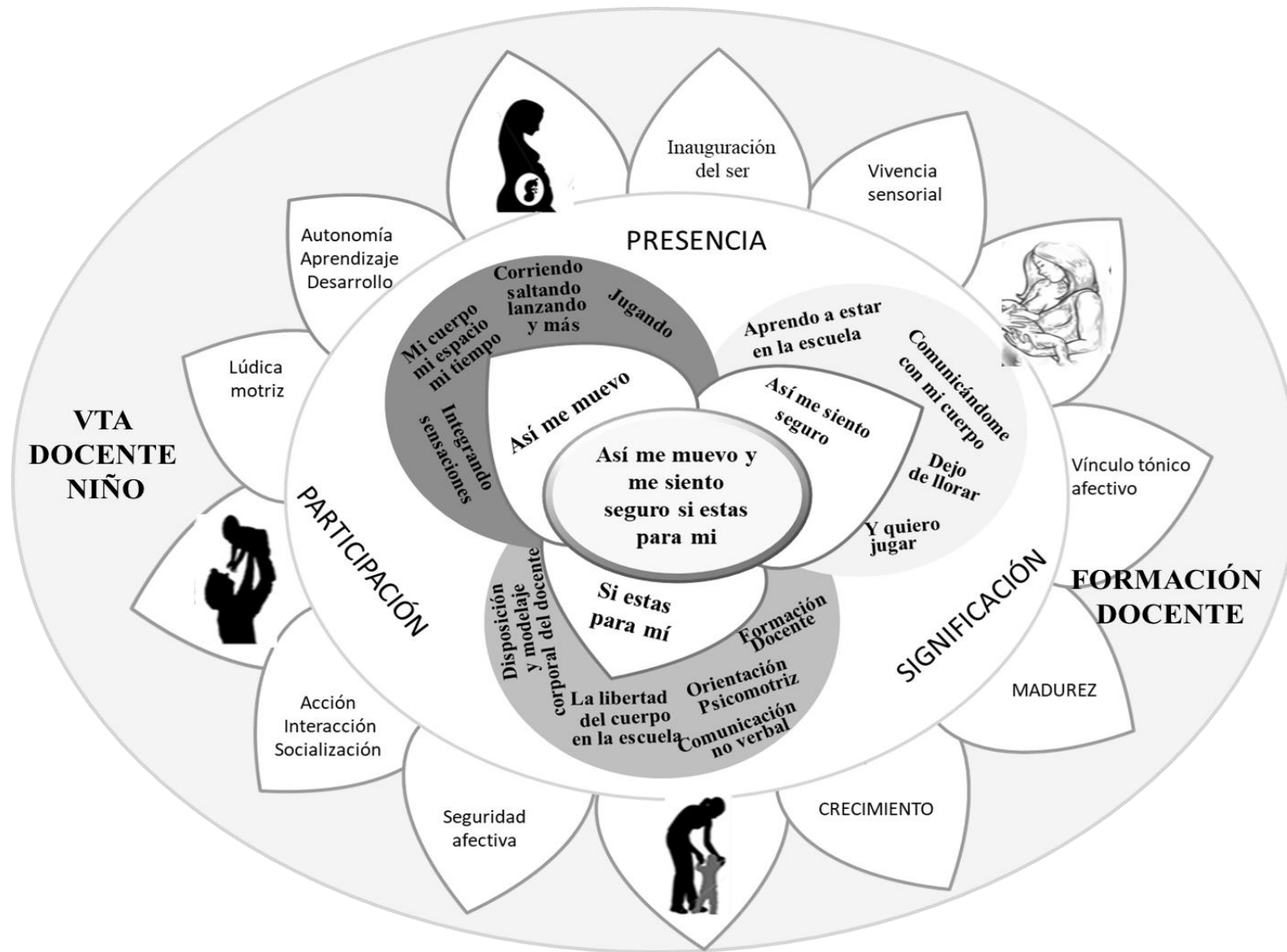
entornos controlados, prescripción de actividades y el énfasis en la acción psicomotriz del alumno con un papel secundario de lo sociomotriz, lo que ha descartado su aplicación en las situaciones deportivas –por cierto a veces injustamente “satanizadas” por los seguidores de la psicomotricidad. Afortunadamente, estas condiciones han sido corregidas precisamente por profesores de Educación Física con una visión integral del ser humano producto de complementar su formación académica en la especialidad con otras áreas (Aucouturier, Lapierre, Le Boulch, Calmels, Levin), punto crucial de esta digresión pues, realza las bondades de una formación que supere limitaciones temáticas o paradigmáticas y permita al educador comprender su propia dimensión holística y la de sus educandos, en consecuencia las prácticas educativas no perderían de vista el cuerpo y su corporeidad, otorgándole su justa posición sin disminuirlo o exagerarlo, sino integrándolo a la experiencia de aprendizaje y de ser:

Para que la experiencia de una persona sea integral, es necesario atender y vivir todas las dimensiones que la configuran: energética, espiritual, emotiva, anímica y mental solo así vive el ser, en el cuerpo que es, no el cuerpo que se tiene. Al entenderse de esta manera, es posible estar dispuesto al otro, en el ejercicio de la intercorporeidad que da sentido a los aprendizajes (Pateti, 2008, p, 106)

Categorización Central

Los hechos registrados y sus categorizaciones constituyen una valiosa documentación primaria o emic “retratada” desde los protagonistas, especialmente desde los sujetos infantiles, cuyo testimonio netamente kinésico se consideró como eje del análisis, si bien se mantuvo la observancia de los docentes, el abordaje de su rol en la trama del VTA se realizó desde de la corporeidad del niño como marco de comprensión, motivo por el cual se contempló la posición del niño en la denominación de los títulos. Dicho ejercicio, permitió integrar las temáticas, centralizándolas en el enunciado o categoría central: “Así me muevo y me siento seguro si estas para mí”.

Es así que el contenido de la categoría central mencionada se representa en el siguiente Infograma (mándala) el cual denota un recuento e integración de los elementos observados en las categorizaciones precedentes, ofreciendo una síntesis explicativa sobre la corporeidad desde el VTA docente-niño en etapa maternal.



Infograma 20. Categoría central mándala. Representación que permite aglutinar el sistema formado por la categoría. Creación de la autora. Las siluetas provienen de: Kissping.com ([Silueta de mujer embarazada] s.f); Canstockphoto.com ([Silueta feto] s.f); Shutterstock.com ([Siluetas mujer enseñando a niño a caminar]; 123RF ([Dibujo de mujer amamantando] s.f); Vexel ([padres que juegan con niños] s.f)

La categoría central “Así me muevo y me siento seguro si estas para mí” define la corporeidad en la edad maternal, como la experiencia del niño de ser yo o cuerpo presente, participante, portador y dador de significados en vínculo tónico afectivo con el Otro adulto.

De modo que la corporeidad se despliega en un cuerpo que se inaugura como tal en (a) su *presencia* neurobiológica cuya estructura permite percibir, sentir, accionar; (b) participación (motricidad como acción e interacción inteligente, con sentido, socialización) y en (c) su significación como ser o subjetivización (pensamiento, sentimiento, lenguaje, cultura) a través del vínculo tónico afectivo que le genera seguridad en sí mismo, en el otro y en el mundo como espacio de existencia. Lo que en consecuencia le permite adaptarse, autorregularse, comunicarse corporalmente, jugar y con ello alcanzar autonomía, viabilizando pensamiento y lenguaje, para apropiarse de la cultura a través de experiencias fundantes como la escuela.

Corporeidad que amerita a su vez de la corporeidad de un adulto materno. En este caso se trata del docente, quien en su función de crianza pedagógica debe estar presente, en vínculo consigo mismo, dispuesto corporal y lúdicamente con el niño. Ello apunta, a la luz de este estudio a una formación y práctica docente que privilegie la corporeidad y el VTA por tanto y llegados a este punto se propone un etnomodelo pedagógico el cual se desarrolla a continuación en el capítulo final de esta investigación.

CAPITULO V

UN ETNOMODELO PARA EL ABORDAJE DE LA CORPOREIDAD DESDE EL VÍNCULO TÓNICO AFECTIVO EN LA ETAPA MATERNAL

No apporto el método, parto a la búsqueda del método. Método en sus principios significaba caminar. Aquí hay que aceptar caminar sin camino, hacer el camino al caminar. El método no puede formarse más que durante la búsqueda

Edgar Morín

Reiterando lo expuesto en los presupuestos epistémicos y metodológicos, se considera que el investigador como actor etnográfico genera su propio modelo o etnomodelo sobre la realidad estudiada con su grupo nativo (Grebe, 1990) en ello articula explicaciones, establece relaciones y significados, integrando conocimiento y experiencia, todo lo cual representa tanto su propio punto de vista como aquel de *su* comunidad permitiendo una elaboración teórica generada a partir del trato personal y directo con los hechos, personas y situaciones que describe.

De modo que la autora como docente investigadora etnográfica, *nativa* del grupo de niños y docentes, trazó un *etnomodelo* explicativo a partir de la experiencia con *su grupo*, focalizado en la corporeidad desde el VTA, en atención al propósito del estudio: Generar un cuerpo teórico metodológico sustentado en la corporeidad y enfocado en el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal.

Es así que, este capítulo final presenta el etnomodelo pedagógico generado. Este se desglosa a continuación en dos secciones, la primera dedicada a las orientaciones teóricas para la comprensión de la corporeidad desde el vínculo tónico afectivo en la etapa maternal; y la segunda a las estrategias metodológicas para la vinculación tónico afectiva desde la gestación hasta el tercer año de vida. Orientaciones que cada educador podrá adaptar según sus propios etnomodelos.

Orientaciones teóricas sustentadas en la corporeidad desde el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal

El círculo será nuestra rueda, nuestra ruta será espiral.
Edgar Morin

De acuerdo con la experiencia y el análisis desarrollado en esta investigación, se define la corporeidad maternal como: *la experiencia del niño al ser cuerpo o yo a través de su presencia participación y significación en vínculo tónico afectivo (VTA) con el adulto.*

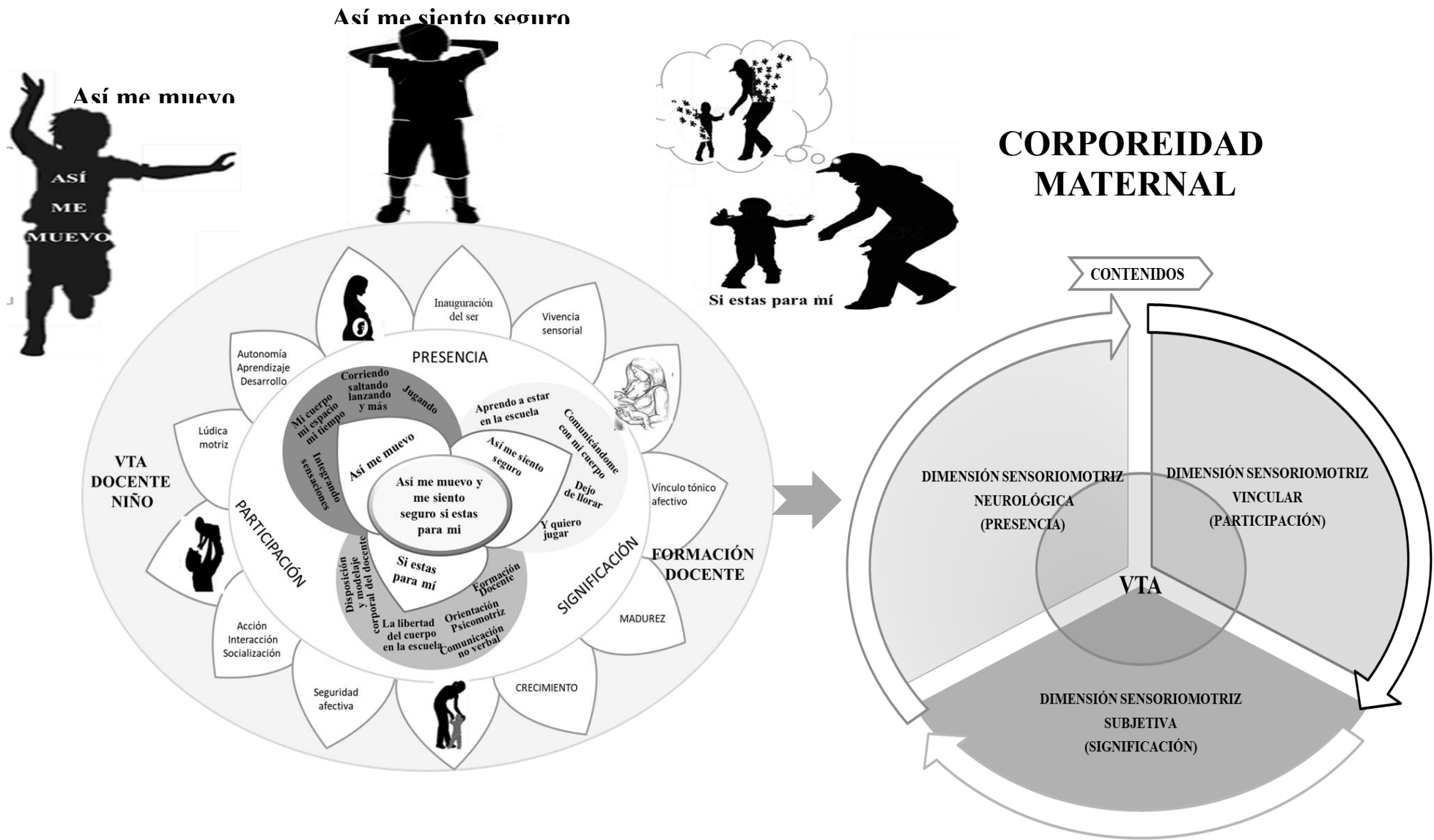
Este VTA se instaura en la etapa prenatal (diada madre bebé), prosigue en el hogar (diada adulto materno-niño) y posteriormente en la escuela (diada docente-niño)

Vista esta definición, conviene denotar los elementos que la conforman a partir de las siguientes elucidaciones en torno a la experiencia de ser yo como cuerpo presente, participante, portador y dador de significados:

- Yo como cuerpo presente en vínculo: referida al ¿cómo y por qué? el cuerpo infantil en este período etario es (estructura) y hace lo que hace (funcionalidad) en vínculo. En este sentido, se considera que se trata de un yo cuerpo inaugural, todo sensación-acción el cual experimenta el vínculo tónico afectiva de manera absoluta durante la fase prenatal y vital en la fase postnatal. Se esgrimió para su comprensión una dimensión denominada sensoriomotriz *neurológica*. Adicionalmente,
- Yo como cuerpo participante: Atendiendo al ¿cómo a través de su corporeidad el niño maternal participa de sí, de los otros, del entorno en el acontecer diario? Entendiendo que lo que siente, percibe y en consecuencia actúa, lo hace por, con y para otro, en vínculo tónico afectivo. Se generó una dimensión sensoriomotriz *vincular* (social).
- Significación: Considerando el ¿cómo se significa el niño a través de su corporeidad, ¿cómo significa a los otros y al entorno? Se estima que el niño instaura su mundo subjetivo infantil pre verbal o pre simbólico a partir de los *significados entretajidos en la intercorporeidad con el otro* adulto

materno, en este caso el docente. Por tanto la respuesta apuntó hacia la configuración de la dimensión sensoriomotriz *subjetiva*.

Las tres dimensiones sensoriomotrices enunciadas: neurológica, vincular y subjetiva, representan la visión etic de la autora generada a partir de las categorías del estudio y como toda elaboración para comprender la realidad, suman un punto de vista. Éstas se presentan en el siguiente infograma el cual denota las categorías que permitieron su origen:

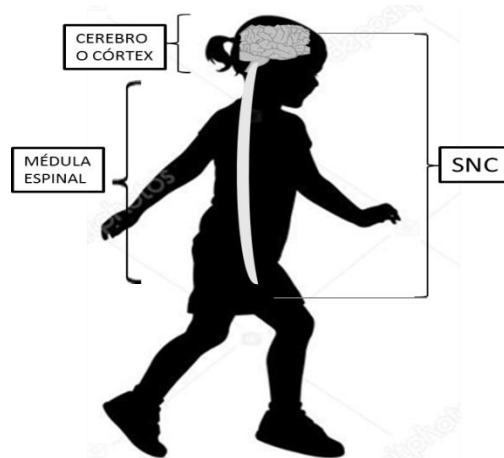


Infograma 21 Dimensiones de la corporeidad maternal.

Estas dimensiones se explican a continuación considerando que si bien son inmanentes, a efectos de comprensión se elucidaran por separado, observando además, la necesidad en los contenidos neurológicos y uterinos de acompañar su exposición con citas pertinentes entendiendo que son aspectos que no se evaluaron o valoraron directamente en esta experiencia pero, que están sumamente implícitos y por ende ameritan referenciarse:

Dimensión Sensoriomotriz Neurológica

Esta dimensión explica la presencia, la expresión tangible de la corporeidad del niño en edad maternal, haciendo énfasis en “los sentidos del cuerpo” frase que alude a la sensibilidad y procesamiento sensoriomotriz regulado por el sistema nervioso central (SNC). En esta línea se ha esgrimido el siguiente juego de palabras: “los sentidos del cuerpo generan el sentido del cuerpo”, en función de considerar que el niño es, percibiendo-actuando en el mundo de la vida gracias a sus sentidos regulados por el SNC sistema nervioso central. Ahora, bajo la luz de este estudio la calidad y la maduración de esta sensibilidad, procesamiento y regulación sensorial dependen del vínculo tónico afectivo con el adulto. El siguiente dúo de infogramas ilustra este planteamiento:



Infograma 22 Ilustración del SNC. Elaboración de la autora con imágenes vía on line tomadas de: Depositphotos.com ([Silueta niña corriendo] s.f; 123RF ([cerebro y tronco cerebral] s.f).

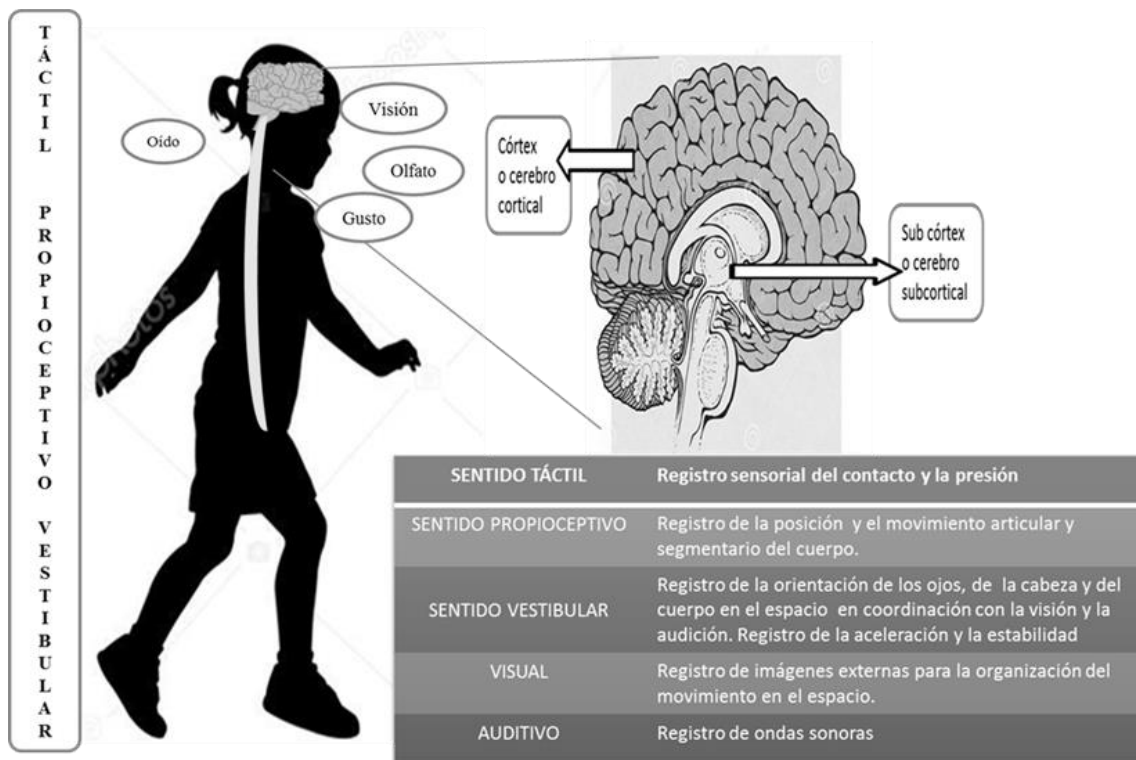
En este orden de ideas, es preciso comprender sensibilidad y procesamiento sensorial. Sobre el primer término, éste implica la capacidad captar percibir la información generada por los estímulos que se originan en el medio ambiente externo e interno. Dicha habilidad está asociada al procesamiento, el cual consiste en la integración sensorial o capacidad del SNC de integrar y organizar las diversas informaciones sensoriales provenientes del cuerpo y del ambiente para desplegar la acción motriz y garantizar la adaptación al entorno.

En efecto, la inteligencia del niño de hecho la inteligencia humana, -desde un punto de vista evolutivo- depende de esta organización de información sensorial intra y extra corporal para su interacción y adaptación al entorno. En este sentido, filogenéticamente, la integración sensorial es la base de la evolución de la motricidad y de la encefalización características de la especie humana, cuya ontogénesis inicia en el útero materno y se prolonga y evoluciona de manera extrauterina.

Se entiende entonces, que el procesamiento de información sensoriomotriz permite el acoplamiento con el entorno como también la sensación o consciencia del sí mismo (esquema imagen corporal).

De modo que, las sensaciones constituyen la fuente principal, los canales básicos del conocimiento acerca del mundo exterior y del propio cuerpo, de propio y corporal. Información que llega al cerebro, permitiendo la posibilidad de orientación y funcionamiento en el medio circundante.

Las sensaciones son corrientes de impulsos eléctricos que provienen de los órganos sensoriales e informan al cerebro sobre un estímulo. Según se ilustra en el siguiente infograma, las sensaciones son de índole exteroceptiva o, recepción de información del mundo exterior (visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas); interoceptivas o, provenientes de las vísceras; y sensaciones propioceptivas, cuyos receptores sensoriales están ubicados en el plano muscular-articular; conjuntamente con las sensaciones vestibulares que comparten receptores a nivel, auditivo, visual y muscular.



Infograma 23 Sentidos, cerebro cortical y subcortical. Información tomada de “La coordinación y el entrenamiento propioceptivo” por Hafelinger y Schuba, 2010, (p.28; 29). Elaboración de la autora con imágenes vía on line tomadas de: Depositphotos.com ([Silueta niña corriendo] s.f; 123RF ([Cerebro y tronco cerebral] s.; Hovorkova, A (s.f) Dreamstime.com ([cerebro humano sagital]

Ahora, bien esta sensibilidad y procesamiento sensorial se inauguran en la etapa maternal, iniciándose en el vientre materno (ontogénesis), en absoluto VTA mediante cordón umbilical y está en interior del cuerpo materno. Experiencia primal donde el ser, su cuerpo es generado y a la vez contenido, envuelto y sensibilizado por la propia dinámica vital cuyos cambios dependerán del estado psíquico (emociones, sentimientos) y hormonal de la madre, de su corporeidad.

De modo que esta experiencia sensibiliza y motiva, mueve al ser uterino (emoción, movere) a sus primeras interacciones somato perceptivas según el estado vincular de ese continente uterino.

Las reacciones, acciones y posturas corporales que el ser uterino muestra y que han sido evidenciadas por los adelantos tecnológicos permiten sustentar este

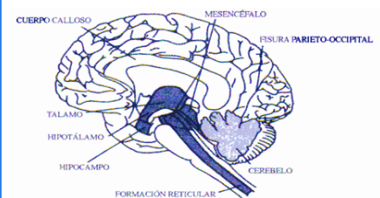
planteamiento. De modo que, bajo esta perspectiva, se asume que desde el vientre materno el funcionamiento y desarrollo básico del SNC, la sensibilidad y el procesamiento sensorial dependen de la calidad de los vínculos entre el niño y el adulto materno. Por tanto, el cerebro humano y sus funciones se desarrollan en vincularidad.

Así los procesos de maduración y/o corticalización durante la edad maternal, están influenciados por lo social, donde el papel del adulto es decisivo. Sin esta influencia externa, el niño no se desarrolla como sujeto, no se apropia de sí como ser humano, dificultándose o anulándose el lenguaje y la capacidad de abstracción lo que es evidenciado en los casos de niños fierinos o salvajes.

Ahora, desde el punto de vista neurológico, es preciso sustentar este planteamiento en Luria (1977) y Da Fonseca (1998). Desde la fundamentación neurológica legada por estos genios se comprende que el cerebro se compone en lo fundamental por tres unidades funcionales o bloques que trabajan concertadamente y aportan de manera diferenciada elementos para la organización de todo el sistema funcional en su conjunto. A continuación, se describen gráficamente estos sistemas básicos o unidades funcionales:

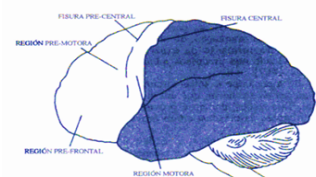
1era Unidad Funcional

Compuesta esencialmente por una estructura denominada formación reticulada localizada en el tronco cerebral además de otras estructuras subcorticales. Se encarga de regular el tono y la vigilia cortical; es decir, garantiza la alerta o atención requerida para la recepción, análisis y almacenamiento de la información, así como para la programación y regulación de la actividad psíquica en su conjunto. Se relaciona también con las regulaciones emotivas, vegetativas y mnésicas



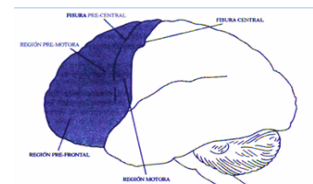
2da Unidad Funcional

Abarca toda la corteza de los lóbulos parietal (sensorial general), temporal (auditiva) y occipital (visual). Se encarga de recibir, analizar y almacenar la información que llega a través de los sistemas sensoriales táctil, auditivo y visual.



3era Unidad Funcional

Conformada por la parte anterior de los hemisferios cerebrales, es decir, los lóbulos frontales. Este bloque o unidad se encarga de programar, regular y verificar la acción (comparación del efecto de las acciones con las intenciones iniciales). En decir, organiza la actividad consciente del individuo.

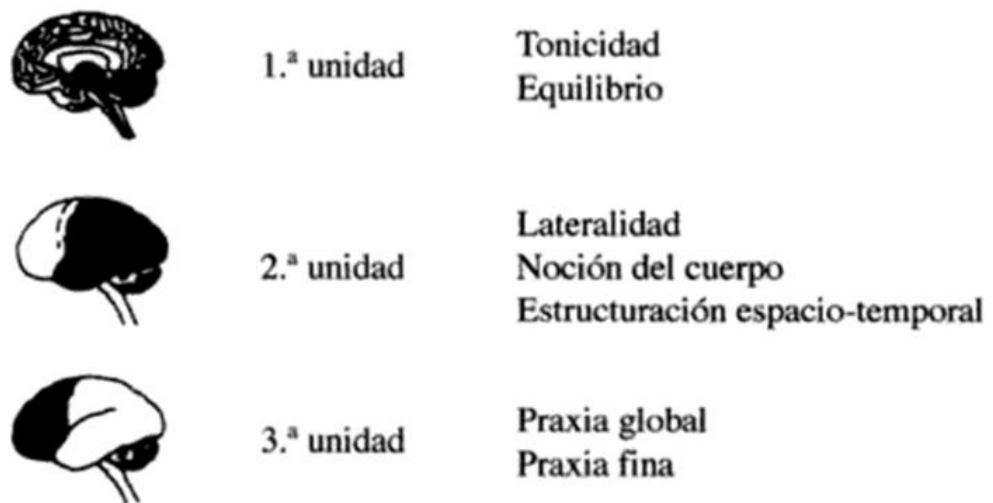


Infograma 24 Unidades funcionales de Luria. Tomado de “Manual de Intervención Psicomotriz” por Da Fonseca, 1998, (63; 73; 87)

De modo que, el funcionamiento y maduración de estas unidades está influenciado por el ejercicio afectivo social, el cual reiteramos, inicia en el período intrauterino, donde el ser experimenta la primera sensibilidad o experiencia primordial: la vivencia táctil dentro del cuerpo materno que *lo contiene* (primera sensación tónica afectiva). Ciertamente, el táctil es el primer sistema sensorial que se desarrolla en útero, resultando fundamental en la organización del SNC.

Sin menoscabar de los otros sentidos, la “estrella” que ilumina la corporeidad del niño en la etapa maternal es la experiencia o sensibilidad táctil. Todo su cuerpo, *toca y es tocado*, experiencia que remite al otro mientras se conforma la propia imagen en el camino hacia el tercer año de vida.

Resta mencionar que es dentro de esta dinámica donde se insertan las denominadas funciones psicomotrices las cuales se distribuyen dentro de las tres unidades funcionales de Luria con la correspondiente integración sensorial:



Infograma 25 Funciones psicomotrices distribuidas a través de las unidades lurias. Tomado de “Manual de Intervención Psicomotriz” por Da Fonseca, 1998, (p.103)

Dimensión sensoriomotriz vincular

Recordará el lector la expresión “los sentidos del cuerpo generan el sentido del cuerpo”, en función de considerar que el niño maternal *es* percibiendo-actuando en el mundo gracias a sus sentidos, por demás sensibilizados en la experiencia vital vincular uterina. Interesa ahora, denotar en esta dimensión sensoriomotriz vincular la manera en la cual el niño maternal participa en el mundo a través de su funcionamiento u ordenamiento psicomotor entendiendo que éste se suscita dentro de la dinámica del VTA. A continuación, se explican cada una de las funciones psicomotoras contemplándolas en el continuum de la etapa maternal: lapso uterino, extrauterino y camino al tercer año de vida.

El tono. Presente en todas las manifestaciones de la corporeidad o motricidad, como estado de tensión estado de tensión, resultante de la suma de distintos impulsos eléctricos provenientes de las diferentes regiones del SNC. Su graduación en cuanto a su nivel de tensión (aumento o descenso) variará en los distintos grupos musculares de acuerdo a las circunstancias, cumpliendo una función decisiva el estado emocional, debido a las conexiones del tono con el cerebro límbico lo que determinará además la capacidad sensible y perceptiva.

Este funcionamiento tónico ideomotriz o cognitivo imbricado con lo tónico postural, se suscita gracias a la formación reticular que recorre las tres unidades funcionales luriasanas posibilitando la sinergia entre lo psico y lo motor.

De modo que, el registro del tono, como fuente de información táctil, propioceptiva y vestibular, y especialmente tónico afectiva, permite tanto la conciencia cognitiva como la conciencia corporal del niño, garantizando por demás su acción motriz, expresión corporal y aprendizaje.

Es así que la experiencia tónica en sus inicios (lapso uterino además de los tres primeros meses de vida extrauterina), desde lo sensorial, básicamente consiste, en una registro o “estar al tanto de” sensaciones primarias como tensiones o distensiones tónicas viscerales, musculares, movimientos internos (pulsaciones o vibraciones) que dan cuenta del estado del organismo, su vitalidad. Y desde lo motriz, implica la posibilidad de movimientos siguiendo una legalidad madurativa céfalo caudal (control de movimiento en dirección de la cabeza hacia la zona

caudal) y próximo distal (control del movimiento en dirección del tronco hacia los miembros).

De modo, que los afectos sensoriomotores percibidos y accionados a través del tono manifiesto a lo largo de las tres unidades de Luria, unen cuerpo y subjetividad. Lo tangible con lo intangible, especialmente porque el tono guarda una relación insoslayable con las emociones y los sentimientos.

En este sentido, en la dinámica del VTA, el bebé siente emocionalmente y acciona su tono según el estado que esté experimentando y en ello traduce una carga afectiva. De manera que inseguridad, hambre, frío, necesidad de afecto, cursaran con tensiones de la musculatura y emociones inherentes, mientras que lo contrario la distensión o relajación aunada al alivio emocional, ocurrirá cuando el adulto satisfaga las necesidades con el añadido especial de hacerlo de *manera amorosa y atenta, sobre la base de la comprensión del lenguaje tónico emocional empleado por el bebé*. Esto, último constituye el factor clave en tanto de ello depende que el niño maternal (sin olvidar su lapso fetal) pueda configurar su experiencia corporal con un sentido estructurante o enriquecedor a partir del VTA con la madre, el cual si es saludable y nutricional permitirá al bebé sentirse querido, reconocido emergiendo el sentido existencial de vincularidad con la vida.

En síntesis, la conciencia del yo nace en la vivencia tónica afectiva, estado que se vuelve conciencia solo si hay un adulto mediador que le dé sentido, autorregulación y organización.

El equilibrio. En la vida fetal el primer sistema sensorial que se desarrolla totalmente (se mieliniza a los cinco meses de la concepción) es el vestibular encargado de procesar las sensaciones equilibrio. Aunado a ello, gracias a los desplazamientos de la madre, el ser uterino experimenta el vaivén de su cuerpo en el medio acuoso e ingravido del útero por lo que su sistema vestibular fetal, es permanentemente estimulado sumado al efecto contenedor del espacio amniótico. En esta dinámica, la conexión entre el sistema vestibular, la neocorteza cerebral, los ojos y la musculatura permiten al ser uterino captar la información espacial respecto al entorno uterino y la equilibración en el mismo. (Gordon, Fletcher y Mac Donald, 2000).

Es así que, en el vientre materno, los movimientos fetales, permiten la experiencia de estabilización del cuerpo en el espacio uterino, como inicios de la experiencia de equilibración reequilibración, especialmente entre las 12 y 15 semanas, donde se han evidenciado hasta 25 cambios posturales por hora (Busquet, 2009).

Después del nacimiento, cuando el adulto moviliza el cuerpo del niño, ofrece vivencias vestibulares cuyo correlato afectivo signaran la conformación del sentimiento de seguridad gravitacional (ya iniciado en el útero), siendo los juegos de sostén una expresión representativa de ello. Luego, desde sostener la cabeza hasta lograr ponerse de pie, el niño materno ejercita sus funciones de equilibrio y consecuente seguridad con el progresivo dominio postural que le permitirá conquistar los desplazamientos y la autonomía, especialmente entre el segundo y el tercer año de vida, período en que gusta de exhibir sus destrezas al adulto.

Todo lo expuesto hasta ahora, permite concluir que equilibrarse constituye el aprendizaje primario del niño materno, donde las emociones juegan un papel primordial pues, la sensación de equilibrio está asociada a los afectos y a la seguridad en sí mismo, lo que depende de las experiencias previas del niño en su relación con la gravedad y el espacio mediada por el adulto desde las sensaciones de contención prodigadas por el ambiente uterino ingravido hasta la manera de sostener el cuerpo del recién nacido, trasladarlo, jugarlo y toda la asistencia corporal posterior.

Noción corporal o esquema imagen corporal. La noción o esquema corporal implica la organización sensorial de datos provenientes de nuestro cuerpo en relación con el mundo exterior, lo que permite generar una conciencia de nuestro estado, posición, sensación.

Ahora, bien esta noción interesa denotarla en esta visión como esquema y como imagen, sí bien estos términos tienden a emplearse de manera indiferenciada, en el marco del presente estudio se consideran diferentes. Mientras el esquema corporal comporta una representación del cuerpo que es común a todos. La imagen, en cambio, define la corporeidad. Por tanto, la imagen corporal es una percepción elaborada a partir de la experiencia socio cultural, biografía afectiva con influencias del plano inconsciente, plano que no se profundizara en este escrito.

Es así que, tanto esquema como imagen corporal se van construyendo en la medida en que el niño es capaz de sacar conclusiones o mejor dicho significados corporales preverbales acerca de su cuerpo o corporeidad en vista de tratarse de los tres primeros años de vida con un lenguaje y abstracción verbal en proceso.

De manera que, en esta dinámica de autoconocimiento o autodefinición juegan un papel fundamental los afectos y emociones experimentados per se, en el cuerpo en relación con el otro adulto, quien además significa las sensaciones, las dota de sentido afectivo para el niño quien se sentirá amado, reconocido, aceptado, acogido o por el contrario rechazado, ignorado. Aunado a ello, el lenguaje verbal asociado al cuerpo, las palabras, mensajes que reciba repercutirán en las significaciones socioculturales que atribuya a su corporeidad.

Ahora, bien, respecto al origen uterino del esquema e imagen corporal hay gran controversia. En esta línea, la autora concuerda con las teorías y estudios sobre psiquismo y/o personalidad prenatal, donde se considera que el ser uterino posee conciencia de sí mismo y de su entorno Villalobos, (2014). Ahora, desde un punto de vista biológico sería a partir del segundo trimestre de embarazo, que el feto podría sustentar un estado de conciencia puesto, que ya cuenta con un sistema nervioso capaz de procesar sensaciones físicas y experiencias subjetivas, en relación con el mundo interior y su mundo exterior, el útero materno. No obstante, el debate sigue abierto, atizado por quienes afirman la imposibilidad de separar la evolución biológica del desarrollo y la organización psíquica por ende la existencia de un psiquismo fetal y de un protoesquema corporal.

Es así que, Rivieri (1980), emplea el concepto protoesquema corporal para explicar cómo el ser en gestación va adquiriendo una muy primitiva organización de sus sensaciones, a través del registro de sus movimientos internos, viscerales (interoceptivos), musculares (propioceptivos), táctiles (dado que la piel está sometida permanentemente a estímulos por el contacto con el líquido amniótico y las paredes uterinas).

Por su parte, Piontelli (2002) da cuenta de la continuidad entre la vida pre y postnatal en el origen y la evolución de la personalidad al observar el comportamiento corporal de los fetos como anticipación del temperamento relacional y emocional del futuro bebé. En esta línea, los más tempranos

sentimientos serían entonces codificados en la memoria emocional fetal centrada en la amígdala, estructura distinta del sistema de memoria declarativa centrada en el hipocampo. Se trata de una memoria primal que en sus inicios es totalmente corporal o motriz (Bydlowski y Graindorge, 2008), así la vivencia del vínculo se suscita en las sensaciones del cuerpo mucho antes de su representación mental, en los iniciales patrones de reacción ante la percepción de sensaciones producto de los estímulos o acontecimientos del entorno materno uterino, verdadero cofre de resonancia del estado anímico de la madre.

Lateralidad. O predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, depende del proceso de lateralización o especialización hemisférica que todo individuo experimenta a lo largo de su desarrollo. En este sentido, al principio de la edad maternal, los dos hemisferios funcionan independientemente y progresivamente la comunicación interhemisférica va estableciéndose en la medida que el cuerpo calloso (estructura que une ambos hemisferios) madura.

Por otra parte, conviene reiterar respecto a derecha-izquierda como concepto o noción no se configura en la etapa maternal. Se va configurando posteriormente, entre los 5 y los 8 años aproximadamente.

Aunado a ello hay que recordar, respecto a la lateralización o especialización hemisférica, que la conciencia para procesar información verbal, tiene que opacar información intracorporal o propioceptiva (postura, sostén, equilibrio). Es aquí donde la lateralización interviene. El hemisferio derecho se ocupa de la integración motriz, liberando al hemisferio izquierdo para asumir funciones como las cognitivas y las de lenguaje.

Si la información corporal no es convenientemente transferida y o excluida el hemisferio izquierdo tiene que dedicar tiempo a procesarla junto al derecho y al hacerlo no puede dedicarse a las funciones para las cuales está especializado. Tal es la razón de los problemas de atención o lenguaje con origen en desajustes tónico posturales.

Para efectos de la corporeidad en etapa maternal, interesa denotar que la lateralidad se experimenta y se aprende a partir de la conciencia del eje del cuerpo, zona o línea media que divide el cuerpo en dos mitades. La integración de este eje en el esquema corporal se realiza a partir de los intercambios corporales (tónico

emocionales) entre el adulto y el niño al amamantarlo, sostenerlo, abrazarlo, en los inicios de la etapa maternal. Como puede observarse, este sostén brindado por el adulto es determinante para que el niño elabore su lateralidad en andamiaje con su espacialidad y esquema imagen corporal.

De modo que el sostén o contención posibilita la adquisición de la lateralidad permitiendo que el sujeto perciba y distinga los movimientos de los lados del cuerpo en consonancia con las impresiones sensoriales concomitantes que en conjunto producen una conciencia de las direcciones. Consecuentemente, ello permite la proyección de estas referencias sobre el espacio exterior (organización espacial) (Barbeito, 2009) en el importante proceso de reconocer e integrar los dos lados del cuerpo mientras la maduración permite la integración a nivel de los hemisferios cerebrales, tema que se explica en el capítulo 4.

Sobre este punto, hay que destacar que el VTA es mediado por funciones del hemisferio no dominante capacitado para la producción e interpretación de la conducta o comunicación no verbal.

Estructuración espacio temporal. Esta noción en principio es vivida en el lapso intrauterino como experiencia de confort o discomfort, según las condiciones emocionales y neuroquímicas maternas (variaciones que marcan el tiempo) (Bertin, 2006; Costa, 1985). Luego al nacer, esta experiencia cuerpo-espacio-tiempo es vivida en el regazo contenedor del adulto materno, adjunto al particular espacio bucal brindado al ser amamantado, alimentado. En todo ello el tiempo se vive en función de la presencia-ausencia del adulto.

Posteriormente, con el paso del tiempo la progresiva independencia motriz del niño le permitirá retroalimentar su noción o percepción espacio temporal a través de la movilización o hacer-convivir en el espacio vital, al ocuparlo o vivirlo con su cuerpo, con sus posturas y desplazamientos en tiempos marcados por cambios y estados afectivos cónsonos con las circunstancias y/o estados internos. Es así que hacia los tres años, el espacio-tiempo del pequeño es vivido afectivamente en función de sus necesidades, de sensaciones en situaciones de proximidad, lejanía, separación continuidad, lo grande, lo pequeño, lo acogedor, lo no acogedor, lo previsible.

De manera que la estructuración espacio tiempo es aprendidas “en sí mismo”, luego “en objetos con referencia a sí” y por último “en objetos en relación a otros objetos”, todo ello en un tiempo para cada experiencia, marcado especialmente por la ausencia o presencia del otro adulto. Al respecto también se han establecido etapas en la estructuración espacial coincidentes con las concebidas para el esquema corporal: espacio vivido, percibido y representado.

Ahora, bien específicamente sobre el tiempo es preciso destacar el ritmo. Para el niño en edad maternal el ritmo es crucial. Desde el entorno materno uterino su sensoriomotricidad o corporeidad es estimulada por vibraciones y sonidos rítmicos, desde el pulsar del corazón, pulsaciones de las paredes de la cavidad uterina y del medio acuoso, resonancias pulmonares, borborismos intestinales, la voz de la madre y los sonidos del exterior. (Tomatis, 1990; Cogollor y Gonzalez, 1983)

Entre los movimientos o pulsaciones del entorno materno uterino, sus sonidos, pausas o silencios, el feto activa su motricidad, su conducta comunicativa no verbal, respondiendo a los patrones rítmicos con su cuerpo a la par de registrarlos con los centros especializados del oído vestibular y su estructura coclear. Es así que, además de la experiencia vestibular, la percepción de los sonidos y del ritmo a nivel táctil, constituyen las primeras experiencias perceptivo motrices del ser fetal, lo que refrenda la metáfora acuñada por Castro y otros (2007) sobre el útero como cavidad musical.

Después del nacimiento, el balanceo y el arrullo materno continúan organizando la estructuración temporal. El estrecho vínculo que une a la madre con el bebé permite que ambos conozcan el ritmo, tiempo y secuencia de los movimientos del otro. Así los cuerpos desde sus expresiones rítmicas (vegetativas) se acompañan en el diálogo tónico y en la comunicación corporal con alcance empático.

Todo sumado a la mediación del adulto quien inscribe en el lenguaje sensorial el lenguaje del verbal con las expresiones ayer, ahora, mañana, y similares.

Praxia motora Global. Reiterando, la praxia global comprende actividades motoras secuenciales globales lo que incluye la pericia postural, desplazamientos y los movimientos relativos a la coordinación dinámica general de grandes grupos musculares. Neurológicamente, de acuerdo con Da Fonseca (1998) la praxia es preprogramada, traduce una intención que precede a la acción, cuya planeación y

regulación tiene lugar en el córtex frontal, sustentada en las manifestaciones psicomotoras de las dos unidades funcionales del subcortex.

Transfiriendo el planteamiento expuesto al marco del VTA, la intención preprogramada en el niño maternal es sensación afectiva. Ya que en la primera unidad funcional (correspondiente a tono y el equilibrio) se determina por el sentimiento de seguridad gravitacional y el registro tónico emocional. Y con respecto a la segunda unidad (correspondiente a la lateralidad, noción corporal, estructuración espacio temporal correspondientes al análisis, síntesis y almacenamiento sensorial de la segunda unidad) la intención preprogramada o praxia se determina de acuerdo a la experiencia de VTA con el adulto materno, e otras palabras como accionar en un contexto relacional o vincular. El siguiente Infograma ilustra esta dinámica desde el VTA:



Infograma 26 Praxia motora global a la luz del VTA. Se aprecia en plano superior línea con unidades lurias. Abajo línea con sistema psicomotor seguido por figuras correspondientes a la contraparte física tangible de toda la dinámica en vinculación. Elaboración de la autora con dibujos de unidades lurias tomadas de “Manual de Intervención Psicomotriz” por Da Fonseca, 1998, (p.103) Inde, España.; Sistema psicomotor adaptado de: “Psicomotricidad” por Victor Da Fonseca, 2004, (p.104).Trillas. México; Imágenes tomadas de Scierpro ([Silueta feto].s.f.); Siluetas tomadas de: Freepick.es ([crecimiento de bebé].s.f);Ashestosky ([niño recibiendo pelota].s.f; Silhouette-ac.com([niño lanzando].s.f.); Gettyimages.es ([padre jugando con su hijo;niño en bicicleta].s.f);Sviracevic ([niña saltando].s.f); Marinov ([niño pateando pelota].s.f)

De modo que son muchos movimientos parciales en un acto total que involucra un proyecto, engramas (programas de movimiento), uniones proyecto-engrama e instrumentos neuromusculares de expresión. Lo que permite la anticipación, planeación, preparación para la acción y su retroalimentación incluso transformación, adaptación o transferencia a nuevas situaciones. Al respecto, hay que tener en cuenta que en este periodo etario el procesamiento neurológico es ascendente, en tanto predomina la sensibilidad sensoriomotriz emocional sobre la cognición (Le Doux, 1996) explica. En el adulto en cambio, sucede lo inverso por lo que su procesamiento sensorial es descendente.

De acuerdo con Da Fonseca (1998) el origen ontogenético de la praxia global está en la vida fetal en el reflejo de marcha.

Una vez que la praxia es aprendida y suficientemente ejercitada se automatiza o interioriza por lo que no requerirá de planeación motora consciente y atención como al principio, lo que permitirá que el niño materno se incline hacia nuevos aprendizajes.

En síntesis la organización de la acción intencionalizada a nivel de grandes grupos musculares implica la motivación y necesidad sentida tónico emocionalmente de vincularse con el entorno (otros, espacio y objeto) y ello depende del sentimiento de vinculación tónico afectiva prodigado con el adulto.

Praxia motora fina. Recordando lo visto en los capítulos precedentes, la praxia fina al igual que la praxia motora global está integrada en la tercera unidad funcional lúrida e involucra todas las manifestaciones psicomotoras con la diferencia de que funcionan a un nivel más complejo y diferenciado al comprender la micromotricidad y la pericia manual por lo que está adscrita a la función coordinativa ocular.

Siguiendo a Da Fonseca (2004,1998) la praxia fina evoluciona ontogénicamente a partir de la capacidad de prensión, presente en el ser fetal a las 14-16 semanas

La praxia fina depende del ajuste de la musculatura ocular y la pericia en los movimientos finos a partir de las informaciones o aferencias sensoriales visuales

sobre las características de los objetos: rigidez, dureza, peso, temperatura, volumen, etc. Estas movilizan la acción que integra por un lado datos captados visualmente y por otro captados manualmente (información táctilo kinestésica o háptica), lo que prepara la prensión digital en función de las características del objeto.

Este sistema no está disociado de niveles subcorticales, al contrario, depende del control tónico postural y del equilibrio estático y dinámico, con los cuales mantienen interacción en varios niveles funcionales. En este sentido, a medida que el niño en edad maternal progresa en su locomoción y exploración del espacio vivida y sentida tónico afectivamente, crea percepciones espaciales elementales al adaptar su mano, su ojo y su cuerpo al espacio, lo que reitera la inmanencia sensación-percepción-acción como bucle base de todos sus aprendizajes.

Seguidamente se ilustra gráficamente la evolución de la praxia fina en el marco del VTA.



Infograma 27 Praxia motora fina a la luz del VTA. La primera línea muestra la praxia fina desde el útero al contactar el feto su propio cordón umbilical, posteriormente continua el ejercicio de esta habilidad en el marco del VTA. Elaboración de la autora con imágenes tomadas de: BabyCenter (2011). Feto sujetando cordón umbilical [Video: 1:03]; WWW.Pintarcoloea. ([Silueta bebé madre] s.f)); Canstockphotos.es ([Mano bebé sujetando mano adulta; silueta bebé con cucharón; silueta niño jugando con cubos] s.f); Martin (2007) [imagen niño vertiendo líquido; niño poniéndose media]; Istockphotos.es ([Silueta bebé encajando aros] s.f); Dreamstime.com ([Silueta bebé aproximando mano a pelota] s.f); Gringer (s.f) [Silueta aproximando mano a vasija]; Pinkkoala (2017). [Silueta bebé bebiendo]; Medina, L (s.f)[niño poniéndose pantalones]; Aprendiendo a ser mamá (2012) [imagen bebé: sujetando pies, mirando móvil, manipulando vasijas, garabateando]

Dimensión sensoriomotriz subjetiva

En el idioma chino, lo actual, presente (jin 今) y el corazón (xin 心), se unen y forman el carácter nian 念, que significa recordar, pensar, extrañar. Es traer al presente un recuerdo y sentirlo en el corazón. Según esta analogía pensamiento y sentimiento son corporales.

Muñoz 2015

Vistos los sentidos del cuerpo en la dimensión sensoriomotriz neurológica (presencia del niño); y como estos dan el sentido al cuerpo y viceversa en la dimensión sensoriomotriz vincular (participación del niño en el mundo) ahora se contemplará lo subjetivo (significación del niño en el mundo).

Significar implica representar algo mental o afectivamente, darle importancia. Luego, en la definición de corporeidad como presencia, participación y significación del niño en el mundo, se entiende por *significación* el concepto y valor que el niño maternal asume sobre sí mismo y sobre todo lo que le rodea, a partir de su experiencia corporal que es intercorporeidad con otros.

Concepto y valor, que, por instaurarse en la etapa maternal, está encarnado, sentido en el cuerpo, no tanto significados mentalmente a la manera adulta racional y verbal sino en lo que sería la subjetividad particular o especial del niño de esta edad, una subjetividad preverbal muy unida a lo sensoriomotor emocional.

A esta significación-sentida o experiencia subjetiva maternal, el niño progresivamente, con el paso del tiempo, sumara significados verbales y razones, en la medida que su capacidad de abstracción se despliegue, gracias a la socialización con el adulto como mediador cultural.

En esta línea, se considera que el ser humano a diferencia de los animales, se posiciona y encarna en el mundo, superando la generalidad natural o biológica, apropiándose de instrumentos y símbolos convirtiéndose en un ser cultural con intencionalidad y albedrío.

De modo, que se trata de una perspectiva ontológica, donde el apego y las relaciones vinculares o VTA construidas a partir de éste, se constituirán en las bases mediante las cuales el niño en sus primeros años de vida, desarrolla una primera y debutante visión del mundo y de sí mismo, visión corporal afectiva por naturaleza, inicia en la dimensión neurológica a través de la sensibilidad sensorial que los

encara con el mundo (uterino, extrauterino, entorno de la vida), lo que le conducirá a la constitución de sí (esquema e imagen corporal, ubicado en tiempo espacio) en su condición de sujeto además sujeto social, toda una complejidad que deviene en una identidad, mientras madura la capacidad simbólica. Y como el lenguaje interior se usa incipientemente, se trata de percepciones primarias dispuestas según un código afectivo no verbal construido por el hemisferio cerebral derecho en este período etario.

De manera que, a partir del estado de bienestar y seguridad provisto por vínculos saludables y potenciadores, el niño configura una imagen o representación primaria o básica del mundo y de sí mismo, corporal-subjetiva-social y simbólica. Lo que puede comprenderse como el estado de autoestima inicial, el cual depende de cómo el niño percibe que es recibido en el mundo, acogido, reconocido en el marco del VTA.

En este orden de ideas cobra sentido el enunciado: “así me muevo y me siento seguro si estas para mí”. Lo primero que construye el niño maternal como percepción del mundo al accionar como ser fetal y luego al nacer (experiencias motrices primarias o fundantes) es el sentimiento-corporal de seguridad y afecto, sentido que define si el mundo (uterino, extrauterino y entorno de la vida) lo recibe o no. En términos más complejos, psicológicos y filosóficos si siente que su existencia es reconocida, querida y/o validada.

Entonces, dado que el ser maternal carece de lenguaje verbal y abstracción (entendido a la manera adulta) la autora refrenda este planteamiento en la explicación neurológica del neurocientífico Damasio (2006) sobre marcadores somáticos.

De acuerdo con la lectura del mencionado autor, nuestras posturas y decisiones y por ende acciones motrices ante las circunstancias, están condicionadas por marcadores somáticos.

El mencionado término es empleado para referir lo que se experimenta ante un hecho real o imaginado. Dado que el sentimiento generado tiene que ver con el cuerpo, Damasio denominó al fenómeno somático (soma en griego es cuerpo); y puesto que marca una imagen o idea sobre el suceso u objeto, añadió el termino marcador. Luego se trata de estados corporales-emocionales aunados a sentimientos

conectados, mediante aprendizaje, a resultados futuros o predecibles de determinados supuestos. “Cuando un marcador somático negativo se yuxtapone a un determinado resultado futuro, la combinación funciona como un timbre de alarma. En cambio, cuando lo que se superpone es un marcador somático positivo, se convierte en una guía de incentivo” (p.205).

Estos marcadores operan de forma encubierta (no consciente) y en su mayoría se crearon durante el proceso de socialización y educación recibido en la infancia como etapa fundante del ser humano. Al respecto el mencionado autor acota que la acumulación de marcadores somáticos adaptativos requiere que tanto el cerebro como la cultura sean normales, y si son defectuosos sobreviene la pérdida de salud, incluso a nivel social y cultural siendo los indicios más evidentes, la psicopatía o la sociopatía.

Por tanto, la corporeidad es significación en tanto el niño asimila en su cuerpo, en su neurobiología aunada a ideas-sentimientos premodelos o marcadores somáticos sobre todo lo que existe. El carácter corporal emocional de la experiencia infantil va constituyendo formas recurrentes de interpretar (significado personal) y consecuentemente de actuar en el medio todo ello con sus correlatos tónicos incluso hormonales.

Dentro de esta perspectiva, la abstracción lingüística sería la última herramienta adquirida en el seno de la díada adulto materno-niño. Desde la perspectiva de este estudio, se trata del pasaje de la corporeidad desde la dimensión sensoriomotriz neurológica, integrándose a la sensoriomotricidad vincular y de esta a la sensoriomotricidad subjetiva (VTA-dialogo tónico- interacción motriz-representación lingüística)

Es así que el componente subjetivo emerge en lo sensoriomotriz neurológico vincular, constituido por el compartir intercorporal entre el niño y el adulto. Se trata de un intercambio o acoplamiento de significaciones (neuronas espejo, marcadores somáticos, programaciones, creencias, códigos, normas) donde el adulto y en especialmente en el caso que nos ocupa, el docente, sumara como mediador en su zona de desarrollo próximo, los valores y sentidos de la palabra, la cultura y la humanidad.

Orientaciones metodológicas sustentadas en la corporeidad desde el VTA para optimizar la práctica pedagógica en la etapa educativa maternal

Que Emilio corra por las mañanas con los pies desnudos en cualquier estación... que sepa saltar distancias, alturas, trepar a un árbol, franquear una tapia, que encuentre siempre su equilibrio...

...Fuera capillos, fuera pañales, fuera fajas, mantillas fluctuantes y anchas, que dejen sus miembros libres...

Jean-Jacques Rousseau

En atención al presente etnomodelo la corporeidad del niño maternal con sus tres dimensiones sensoriomotrices: neurológica, vincular y subjetiva, demanda una práctica pedagógica que valore el desarrollo de la motricidad a través de la vinculación tónico afectiva, definida como la interacción social que privilegia la corporeidad, y la motricidad del niño en términos de vincularidad valorando e interviniendo en sus componentes la tonicidad neuromuscular y la afectividad.

En este sentido, todo lo que acontece en la convivencia educativa maternal, incluso la vivencia más simple o de carácter cotidiano, tiene en sí un potencial de aprendizaje más un valor tónico afectivo y es competencia del docente, focalizarlo y mediarlo. Al respecto valgan los siguientes ejemplos de situaciones con pertinencia motriz: el niño aprende a jugar a la pelota con el aprendizaje motor correspondiente, y en ello aprende a socializar, a sentir lúdica al compartir con el adulto; realiza un desplazamiento sobre un riel ejercitando equilibrio y ello implica aprender a confiar en sí y en el otro; aprende los nombres de las partes del cuerpo pero lo hace moviéndose y en ello se ejercita, disfruta y se muestra ante el adulto afirmándose como persona. En situaciones de juego corporal de contacto aprende a tocar y ser tocado con respeto y cariño, en fin, el punto es que el docente realmente tenga en cuenta la corporeidad como expresión vital permanente en el encuentro o hacer pedagógico, y no dar por sentado que está implícita incurriendo en lo que Blanco (2011) refiere como el “simple activismo del niño”. Por tanto, la mediación sistemática e intencional del VTA es pertinente y esencial.

Complementando el planteamiento enunciado, Soto y Violante (2009) advierten que todo lo que acontece en la institución escolar para niños menores de 3 años, implica un contenido pedagógico el cual no se ciñe estrictamente al sentido usual

conferido al termino en el resto de las etapas educativas. Para ilustrar este planteamiento, las mencionadas autoras esgrimen como ejemplo el acto de enseñar a caminar. Al respecto lo refieren como una habilidad con una connotación biológica y a la vez social, puesto que implica enseñar o mediar dicha acción brindando el sostén de mano gracias al cual el niño realizara el aprendizaje. Trasladando este ejemplo al sentido de esta sección, conviene denotar que el acto de caminar, aun cuando parezca lo más cotidiano y natural al tratarse del niño maternal *debutante* en el mundo, el aprender¹⁹ a hacerlo *de la mano del adulto*, implica vincularse, confiar, apoyarse, afirmarse, fortalecerse, reconocerse en síntesis humanizarse en el acto de caminar.

Visto el anterior planteamiento, se afirma entonces que en la educación del niño maternal la actitud e intención pedagógica del docente como mediador tónico afectivo se orienta hacia la potenciación constante del VTA en todo el quehacer de crianza privilegiando en ello la planificación de contenidos, creación de entornos, situaciones, diálogos y juegos de pertinencia motriz. En esta línea las estrategias potenciadoras del VTA incluyen: (a) Vinculación tónica afectiva básica; (b) Vinculación tónico afectiva en situaciones pedagógicas de pertinencia motriz; (c) Vinculación tónico afectiva personal del educador.

Estrategias Potenciadoras del VTA

Vinculación Tónico afectiva básica permanente

Se trata de acciones esenciales para garantizar la vinculación tónico afectiva en el transcurso del encuentro, convivencia escolar maternal o crianza pedagógica. Por tanto, se aplican u observan en todas las situaciones o momentos y

19 Caminar si bien es un patrón motriz con guía innata, sin la intervención humana adecuada no se logra de forma humanizada, según se ha observado en el estudio de niños fierinos entre los que puede referirse el caso de Oxana Malaya (National Geographic,1987).

privilegiadamente en las situaciones de pertinencia motriz (educación Física, educación psicomotriz, educación corporal, juegos motrices u otro según visión de cada profesional). Estas son:

- Acuerdo tónico: Observar tono (tensión o distensión, ayuda notar la respiración) en la postura y gestualidad del niño y del propio cuerpo (el del docente) y en función de este reconocimiento propiciar la interacción y las estrategias de VTA o vinculación tónico afectiva a seguir, respetando ritmo del niño.
- Contacto ocular: Realizar el contacto ocular pertinente y adecuado
- Contacto corporal: Realizar contacto corporal pertinente, afectuoso, congruente (coherencia entre los mensajes corporales y verbales) y adecuado. En este punto conviene considerar que el contacto corporal está sujeto a interpretaciones sociales diversas lo que amerita su educación contextualizada. En el caso de necesidades especiales y discapacidad amerita regulaciones según los mensajes tónicos y características del niño.
- Comunicación potenciadora: Procurar una comunicación, (especialmente corporal) potenciadora, empleando expresiones posturales y gestuales que favorezcan la comprensión de mensajes, la lúdica y el afecto. Para ello se considera necesario durante las interacciones establecer contacto ocular, orientar el cuerpo hacia el niño o niña, afianzar los gestos, Denotar lo que el niño intenta comunicar con su cuerpo verificando el mensaje, ejemplo: si el niño frunce el ceño, tensa el cuerpo y cruza los brazos la docente lo imitara diciendo: ¿quieres decir...?
- Promoción de la autonomía y creatividad corporal (paternaje): Fomento oportuno y motivador de la autonomía durante las actividades o juegos y la exploración creativa del movimiento, incentivando la motivación y el ejercicio autónomo de actividades, la exploración creativa del movimiento mediante preguntas y modelajes: ¿Qué puedes hacer con...? y si jugamos así o...? , ¿puedes hacerlo sin usar las manos?, ¿yo lo hago así y tú?, ¿de qué otra forma podrías hacerlo?
- Procurar tiempos y espacio para el maternaje y la contención en el transcurso del encuentro pedagógico (jornada escolar) y de forma oportuna.

Es preciso destacar que hay momentos que requieren especialmente del énfasis en esta estrategia como: (a) el denominado período de adaptación al inicio del año escolar; (b) en situaciones estresantes (día de la vacuna por ejemplo o situaciones personales de los niños, o de la comunidad que generen tensión, temor, tristeza o malestar); (c) al momento de despedida o separación de los representantes; (d) durante el descanso o reposo. Momento ideal para realizar arrullos y cantar nanas prodigando contacto afectuoso, acunamiento, contacto ocular, modulaciones de la voz.

En este tipo de situaciones, la docente ha de empatizar tónico afectivamente, disponer su actitud y su cuerpo (tono y respiración) para contener al niño, posicionándose a su altura, presentándose accesible, afectuosa y cercana, dispuesta a abrazarlo y acompañarlo mientras se calman las emociones. Aunado a la contención corporal la educadora mediadora debe reflejar, validar y dialogar.

- Reflejar, validar y dialogar: Implica permitir que el niño exprese una emoción durante un tiempo suficiente. Luego, en el momento oportuno reflejar verbalmente las emociones del niño (lo que se observó o percibió en el niño, sin interpretar ni hacer juicios) con diálogos sencillos: “¿estas contento, ríes?”, “tienes cara de bravo”. “parece que va a venir una lluvia de lágrimas”. Devolver al niño con gestos y palabras lo que se observa en él (lo que dice y como lo dice -tono, entonación-, lo que hace, transmite su cuerpo -postura, gesto): “veo que estás enojado”; o hacer preguntas: ¿sientes alegría?, ¿sientes miedo?; ¿cuándo te mueves así es porque estas molesto? De esta forma, el niño puede aprender a observar su conducta y a contemplar sus emociones desde una cierta distancia (autorregulación descentración) y lo más importante es que lo hace con la seguridad que brinda la educadora, recibiendo la validación de sus emociones y sentimientos.

Es importante reiterar y acentuar que las emociones se reflejan en el tono y en la consecuente postura, gestualidad y acción por tanto las situaciones de pertinencia motriz son espacios privilegiados donde el niño libera, descarga o expresa sentimientos. Aunado a ello es su contexto de expresión

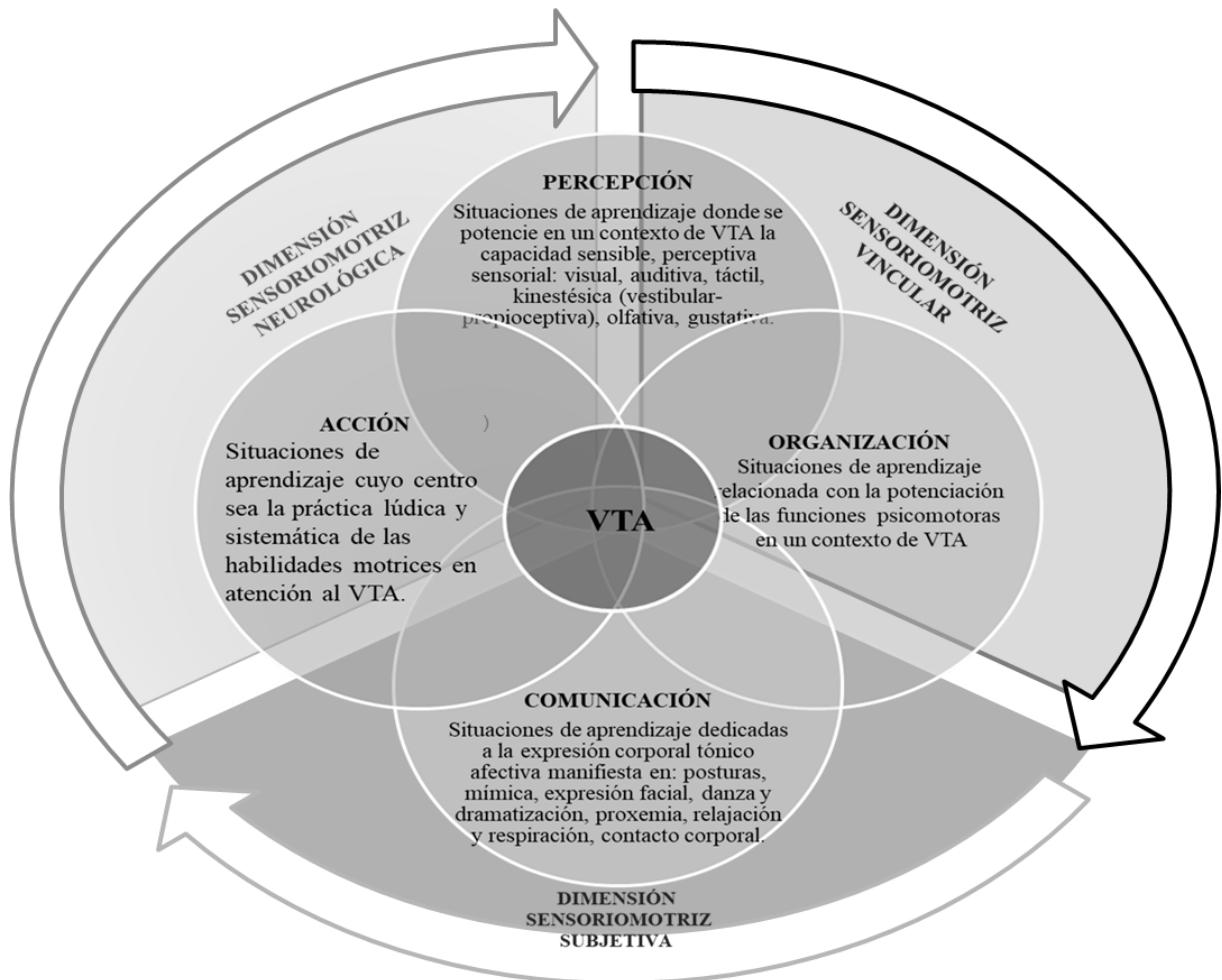
vital, pulsión biológica y lúdica, por ello el siguiente renglón de estrategias se basa en la procura de situaciones pedagógicas, contenidos estrategias y juegos de pertinencia motriz (llámese Educación Física, sesión de psicomotricidad, expresión corporal, lúdica u otro según la visión del docente).

Vinculación tónico afectiva en situaciones pedagógicas de pertinencia motriz

Las situaciones pedagógicas de pertinencia motriz son aquellas cuyo sentido, medio y finalidad es netamente motriz. Deben contemplar las estrategias del VTA básico permanente expuestas en la sesión precedente, aunado e inserto a la atención de las 4 áreas de vinculación tónico afectiva (a) Percepción; (b) Organización; (c) Comunicación; (d) Acción.

1. Percepción: situaciones de aprendizaje (actividades, estrategias, técnicas juegos) donde se potencie en un contexto de VTA la capacidad sensible, perceptiva sensorial: visual, auditiva, táctil, kinestésica (vestibular-propioceptiva), olfativa, gustativa.
2. Organización: situaciones de aprendizaje (actividades estrategias, técnicas juegos) relacionada con la potenciación de las funciones tono, equilibrio, lateralidad, noción corporal, estructuración espaciotemporal, praxia global y fina (visión fundada en el sistema psicomotor de Da Fonseca -2004) en un contexto de VTA
3. Comunicación: situaciones de aprendizaje dedicadas a la expresión corporal tónico afectiva manifiesta en: posturas, mímica, expresión facial, danza y dramatización, proxemia, relajación y respiración, contacto corporal.
4. Acción: situaciones de aprendizaje cuyo centro sea la práctica lúdica y sistemática de las acciones o habilidades motrices básicas de índole postural (posiciones y acciones sin desplazamiento), locomotora (desplazamientos: arrastre, gateo, cuadrupedia, marcha, carrera, salto, trepa, nado) y manipulativa (lanzamientos, recepciones, pateos, golpes, impulso de objetos, similares) en atención al VTA.

El siguiente infograma engloba las mencionadas áreas, cuyo centro o eje es el VTA, observando la relación con las dimensiones de la corporeidad maternal ya establecidas:



Infograma 28 Áreas de Vinculación Tónico Afectiva

Estas áreas ciertamente pueden contenerse unas a otras, pueden darse en combinación o separado según la sistematización y competencia del educador. Luego, resulta pertinente que el mediador sea capaz de distinguirlas una de otra, según su pertinencia, para su valoración (evaluación) y abordaje o potenciación pedagógica sistemática.

Aunado a ello, las propuestas para cada área cumplen el siguiente itinerario:

1. Propuesta: verbal o no verbal, planificada o espontánea de situaciones motrices en el o las áreas de vinculación tónica afectiva a potenciar.
2. Evolución: transcurso libre, lúdico, creativo incluso imprevisto de la situación con circunstancias o variantes que pueden surgir tanto del niño como del docente como de los acontecimientos, *negociadas verbal o corporalmente, previa o espontáneamente, en acuerdo tónico afectivo*.
3. Desenlace: siguiendo la célebre frase de Wallón (1965) el desarrollo del niño va del acto al pensamiento, el itinerario siempre concluye con una situación de vincularidad tónica afectiva donde se privilegia la verbalización y/o representación de lo vivido con el cuerpo, donde el niño signifique en lenguaje verbal (ponerle palabras a la vivencia corporal afectiva) y simbólico (comunicación por *arte* lúdico) su presencia y participación durante la actividad, encuentro o juego. Es el conocido recuento pero, con la claridad de la intencionalidad pedagógica en atención a la corporeidad como significación mediada en VTA para su expresión en palabras y/o representación en símbolos (dibujo, modelado con plastilina, otros) lo que además potencia el desarrollo del lenguaje, la convalidación y la autoafirmación.

De manera que en este desenlace es esencial la habilidad del docente para generar el diálogo a partir de las producciones o mensajes verbales y no verbales del niño. Sus preguntas pueden enfocarse pedagógicamente en aspectos de la dinámica afectiva (¿qué sentiste?, ¿cómo fue jugar a...?, ¿qué te gustó más?); cognitiva (que hiciste primero, cómo lo hiciste, con qué parte del cuerpo, que ocurrió, fue largo, corto?), social (¿pudieron jugar juntos?, ¿lo hiciste sólo o acompañado?, ¿cómo lo hicieron las niñas y cómo los niños?, ¿hubo algún desacuerdo?, ¿cómo lo arreglaron?). Aunado a ello el docente debe mediar lo no verbal (la comunicación de arte lúdico) motivando las producciones del niño, sensibilizándose hacia ellas validando lo que dibuja, modela, simboliza.

A continuación, se desarrolla un ejemplo por cada una de las áreas de vinculación tónica afectiva contemplando el itinerario sugerido. Se incluyen definiciones operativas, estrategias, técnicas, recursos convencionales y no

convencionales, aprendizajes esperados, entendiendo que a título orientativo sirven como un ideario o guía básica para atizar la creatividad o iniciativa del educador interesado en el tema quien debe sensibilizarse, comprender y recomprender cómo se mueven sus niños, como se sienten más seguros y cómo estar para ellos desde sus propios etnomodelos.

Adicionalmente, resta destacar dos condiciones, una es considerar en la atención de niños menores de 1 año la adecuación de estrategias según los estados de disponibilidad del bebé expuesto en el anexo C, denominado “Estados del lactante”. La siguiente, es que en el área de Percepción se incluye un ejemplo de estrategia para el caso de la madre gestante y niño uterino, lo cual si bien es una situación que por ahora no es común en los centros educativos, puede suscitarse por vía de atención educativa no convencional o pensarse como un ideal posible dentro de futuras renovaciones educativas. La misma forma parte del programa de atención para gestantes que desarrolla la autora fuera del ámbito educativo formal. En este sentido, se resalta que el contenido a mostrar en este trabajo es solo una muestra y se considera que el abordaje de este período amerita formación y elementos a profundizar que exceden estas páginas.

Área de Vinculación Tónico Afectiva: Percepción. La vinculación corporal en el área percepción, comprende las estrategias y técnicas enfocadas en la integración sensorial del niño. Por tanto se dedica a aprendizajes que potencien la habilidad de captar, organizar y emplear lúdica y funcionalmente la información sensorial de tipo visual, auditiva, táctil, kinestésica, gustativa y olfativa. En el siguiente Infograma se aprecian estas modalidades con sus implicaciones didácticas y seguidamente se mostraran ejemplos de estrategias:

PERPCECIÓN AUDITIVA

- *Juegos y exploración con la información auditiva del propio cuerpo: la propia voz, su volumen, tono, voz y respiración, cantar, gritar, jugar con ecos, Aunado a ello los sonidos que se pueden producir con el cuerpo como aplaudir, zapatear.*
- *Lo anterior aplicado a la voz del educador, las de los compañeros. Luego, los sonidos del entorno.*
- *Canto. En este aspecto es fundamental el rescate de las nanas y canciones de cuna.*
- *Juegos y exploración con implementos o recursos convencionales y no convencionales que ofrezcan información auditiva diversa y atractiva para el niño: instrumentos musicales, recipientes rellenos, objetos*

PERPCECIÓN VISUAL

- *Juegos y exploración con la información visual sobre la imagen propia, colores, formas, tamaños. La imagen del educador, las de los compañeros.*
- *Características visuales del entorno.*
- *Juegos y exploración con implementos convencionales y no convencionales que ofrezcan información visual diversa y atractiva para el niño (implementos coloridos y variados en formas y tamaños, telescopios, caleidoscopios, botellas rellenas con aceite escarcha y papel colorante)*

Infograma 29 Modalidades sensoriales e implicaciones didácticas

Cuadro 8

Percepción visual para niños con edades entre 2 y 3 años.

Propuesta

Disponer espejos y colorantes o espuma inocuos y lavables. Invitar al niño a contemplar la propia imagen en el espejo y jugar a cubrirla, modificarla con la espuma o los colorantes.

Evolución

- Disfrutar reconociendo informaciones visuales diversas sobre el propio cuerpo al cubrir y descubrir zonas del cuerpo o la cara: Verbalizaciones del educador Vamos a esconder la cabeza, ahora la nariz; vamos a descubrir donde quedo la boca. Las del niño.
- Discriminar. Establecer diferencias y similitudes de ambos lados de su cara y/o su cuerpo: Aquí están las dos orejas. Aquí hay un lunar. Esta mano tiene una pulsera.
- Realizar juegos de seguimiento visual: trazar con pinturas o colorantes inocuos y lavables el contorno del cuerpo o algunos segmentos.

Desenlace

- Memorizar características visuales: color, rasgos.
 - Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten
 - Conocer cuales gustan más o menos al otro (el docente mediador y uno u otros coetáneos)
 - Verbalizar la experiencia
 - Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotos, guardar un recuerdo, modelar con plastilina.
-

Cuadro9

Estrategia VTA Área Percepción Auditiva.

Propuesta

Educadora y niños con pulseras de cascabeles en muñecas y tobillos.

Evolución

-Disfrutar reconociendo y/o experimentando los sonidos producidos con el propio cuerpo al moverlo con los cascabeles. Verbalizaciones del educador Vamos a mover una mano, la otra, cómo te gustaría moverla. Una pierna, la otra las dos, todo. Vamos a movernos.

-Discriminar. Establecer diferencias y similitudes de ambos lados de su cara y/o su cuerpo: Hacer sonidos más fuertes y más suaves. Hacer silencios y sonidos.

-Realizar juegos de seguimiento auditivo: guiarse por el sonido de los cascabeles para encontrar a un amigo escondido o llegar a un lugar.

Desenlace

-Memorizar características auditivas: la educadora invita al niño a recordar los sonidos escuchados, comentando a su libre manera sobre estos.

-Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten

-Conocer cuales gustan más o menos al otro (el docente mediador y uno u otros coetáneos)

-Conversar sobre la experiencia

-Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotos, guardar un recuerdo, modelar con plastilina.

Cuadro 10

Estrategia VTA Área Percepción Táctil (1 año o más)

Propuesta

Cuento táctil: “La hormiguita”

Una hormiguita en tu cabeza apareció: tamborilear delicadamente con los dedos sobre la cabeza del niño.

Corrió hacia tus mejillas y un besito allí te dio: tamborilear hacia las mejillas y besar al niño

Busco un tobogán y por allí se lanzó: deslizar la palma de la mano por uno o ambos brazos del niño hasta sus manos.

Salto hasta la barriga y allí muchas vueltas dio: llevar manos al abdomen y realizar movimientos circulares.

Brinco hacia una pierna y salto y salto y salto (palmadas enérgicas, o profundas y lentas o sutiles según el gusto del niño)

Luego en cada pie caminó y se cansó (caminar con los dedos sobre planta de los pies e ir disminuyendo el ritmo)

Evolución

-Disfrutar reconociendo y/o experimentando las sensaciones producidas por el tacto del adulto quien debe establecer dialogo tónico. - Discriminar. Establecer diferencias y similitudes en el caminar de la hormiga.

-Realizar juegos de seguimiento táctil: por donde va o que figura hace (según la edad y habilidad del niño).

Desenlace

-Memorizar características auditivas: la educadora invita al niño a recordar lo que sintió con la hormiguita.

-Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten. Conocer cuales acciones de la hormiga gustan más o menos al otro (el docente mediador -quien también puede recibir el masaje por parte del niño- y uno u otros compañeros)

-Compartir verbalmente la experiencia

-Representar lo vivido: dibujo, álbum de fotos, guardar un recuerdo, modelar con plastilina.

Cuadro11

Estrategia VTA Área Percepción Vestibular (al alcanzar control tónico de postura sentado)

Propuesta

Canción corporal: Sube baja

Docente sentada con niño sobre sus rodillas.

Al ritmo de la canción “sube, sube chucabun” flexionar progresivamente ambas piernas de manera que el niño se eleve

Al compás de “baja baja chucabin extenderlas progresivamente de manera que el niño descienda”

Al lado , al ladin,tun tun, tin tin: balancearlo hacia la derecha y hacia la izquierda

Variantes según la edad: colocarlo sobre las piernas y el docente tendido sobre su espalda las eleva.



Evolución

-Disfrutar reconociendo y/o experimentando las sensaciones producidas por el ascenso y descenso provocado por el docente quien debe establecer dialogo tónico.

-Discriminar. Establecer diferencias y similitudes, arriba abajo, lado lado. A los niños de menor edad corresponde sentir las y los mayores verbalizarlas a su manera con la mediación del docente. -Realizar juegos de seguimiento táctil: por donde va o que figura hace (según la edad y habilidad del niño).

Desenlace

-Memorizar o recordar sensaciones vestibulares

-Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten

-Conocer cuales acciones más o menos al otro (el docente mediador y uno u otros compañeros)

-Verbalizar la experiencia

-Representar la vivencia: dibujo, álbum de fotos, guardar un recuerdo, modelar con plastilina.

Cuadro 12

Estrategia VTA Área Percepción Propioceptiva (1 año o más)

Propuesta

Jugar a enrollarse desenrollarse con cobijas de diferentes texturas y grosor

Evolución

- Disfrutar reconociendo y/o experimentando las sensaciones producidas al enrollarse y desenrollarse con la cobija con asistencia del docente debe establecer dialogo tónico.
- Discriminar. Establecer diferencias y similitudes al enrollarse y desenrollarse.

Desenlace

- Memorizar características sobre las sensaciones
 - Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten
 - Conocer cuales acciones gustan más o menos al otro (el docente mediador al enrollarse así como otros compañeros pares)
 - Conversar sobre la vivencia
 - Representar la vivencia: dibujo, álbum de fotos, guardar un recuerdo, modelar con plastilina.
-

Cuadro13

Estrategia VTA Área Percepción Olfativa (1 año o más)

Propuesta

Juego El sabueso: Luego de reconocer olores contenidos en frascos o motas de algodón (pueden ser chocolate, vainilla, limón, vinagre, café, cebolla, otros, queso, alimento tostado, menta, otros). Los niños seleccionaran un olor para que la docente lo oculte en un área delimitada.

Evolución

- Disfrutar reconociendo y/o experimentando las sensaciones, recuerdos y asociaciones a partir de diferentes olores.
- Discriminar. Establecer diferencias y similitudes

Desenlace

- Memorizar características sobre los olores: agradables, desagradables, conocidos.
 - Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten
 - Conocer cuales acciones gustan más o menos al otro
 - Conversar sobre la experiencia
 - Representar lo vivido: dibujo, álbum de fotografías, guardar un recuerdo.
-

Cuadro14

Estrategia VTA Área Percepción Gustativa (1 año o más)

Propuesta

Probar distintos sabores, combinarlos y asociarlos a situaciones, personas, emociones: gomitas acidas, gomitas, chocolate, limón, naranja, azúcar, sal, tipos de quesos, otros.

Evolución

- Disfrutar reconociendo y/o experimentando las sensaciones, recuerdos y asociaciones a partir de diferentes sabores.
- Discriminar. Establecer diferencias y similitudes

Desenlace

- Memorizar características sobre los sabores.
 - Seleccionar o decidir sobre las que más o menos gusten
 - Conocer cuales acciones gustan más o menos al otro
 - Verbalizar la experiencia
 - Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotografías, guardar un recuerdo.
-

Cuadro 15

Estrategias VTA para menores de un año

Propuesta

El adulto dispone el espacio para tender al bebé, charlar “maternes” o habla cusin (ver anexo D: Habla cusin) con él o ella, al tiempo que se le aplican masajes dulces o shantala, con música instrumental de fondo con ritmos acordes al masaje a aplicar cuyo efecto en el bebé interesa describa una curva de motivación. Cuando el habla lúdica o cusin más los masajes logren mayor entusiasmo en el bebé, se pasara del masaje al juego de sostén elevando al bebé, balanceándolo (juego cohete, avión o estrella que sube y desciende) siempre atendiendo al diálogo tónico y la expresión facial emocional del bebé, evitando excesos que lo incomoden. Los “aterrizajes” o descensos deben terminar siempre en el cuerpo del adulto en un abrazo contenedor. La música o el canto deben acompañar estos juegos. A continuación, el docente tenderá al niño y jugara a hacer y desaparecer su cara (juego tradicional donde está el bebé). Seguidamente dependiendo del ánimo del bebé presentarle objetos sonoros y vistosos para que los siga visualmente, los escuche y/o los agarre. Se debe mantener el habla cusin incluyendo además celebrar y reconocer las acciones del bebé, llamándolo por su nombre.

Evolución

-Potenciar el VTA: El adulto mantendrá el habla cusin significando las expresiones y acciones del bebé. Debe estar atento receptivo al tono entre ambos y a la respiración. Tono y respiración, contacto ocular y expresión facial serán indicadores o reguladores guías para el docente que posibilitarán su dialogo corporal cuyo ápice será la empatía o sintonía corporal con el bebé.

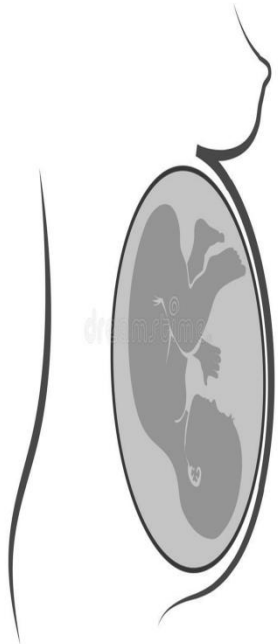
Desenlace

Con música relajante o arrullo, aplicar masajes y dado que es el ocaso de la sesión o el descenso de la curva de motivación, deben ser más suaves y lentos a diferencia de los iniciales, finalizar acunando al bebe. Es fundamental que el tono del adulto, su voz, ritmo respiratorio también describan un descenso.

Nota: La planificación de estas estrategias debe contemplar los estados de disponibilidad del bebé (anexo C) y el VTA.

Cuadro16

Estrategia VTA para madre gestante y niño uterino



Propuesta

En espacio acolchado, cómodo, con música relajante (conocida y preferida por la gestante), aroma dispuesto a preferencia de la madre, quien debe tenderse colocar compresa tibias bajo base del cráneo y en zona lumbosacra. Rodeada del almohadas formando un nido. Efectuar respiraciones rítmicas contando 7 o 10 tiempos para inhalar, retener y exhalar. Contraer el cuerpo y soltarlo varias veces hasta lograr relajación (de manera progresiva, rostro, luego sumar brazos, tronco, hasta integrar piernas).

Relajada física y mentalmente, visualizar el interior del vientre y al bebe en él. Colocar manos sobre el abdomen, acariciar. Iniciar dialogo con el bebé indicándole que es hora de relajarse y jugar.

Evolución

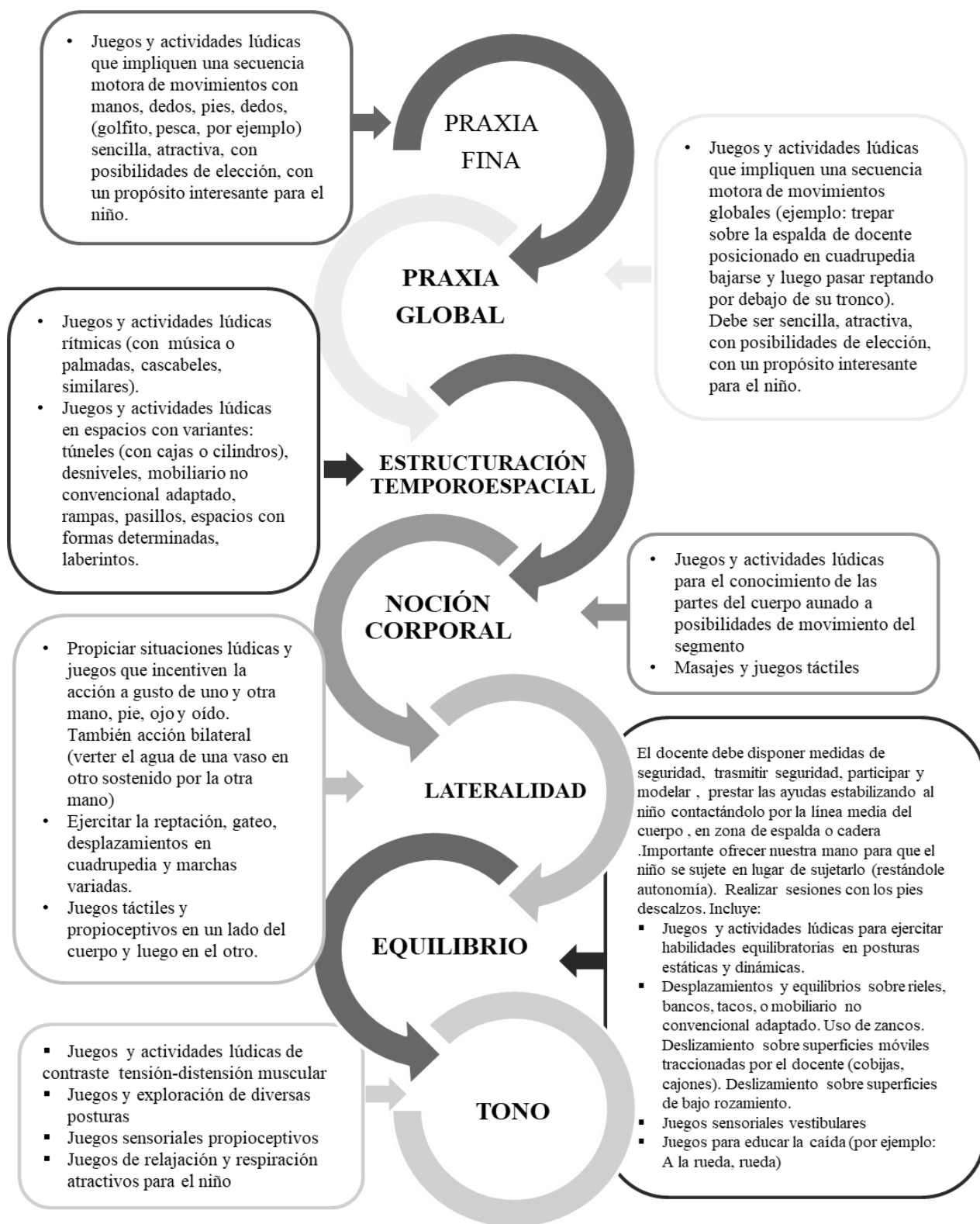
-Potenciar el VTA: Acariciar, masajear el vientre, cantarle, hablarle, contarle un cuento. Si “patea” contactar la zona y enfatizar el diálogo.

Desenlace

Realizar respiraciones rítmicas nuevamente, disfrutar de la relajación y realizar visualizaciones, hacer mándalas o dibujos sobre el bebé o el parto.

Área de Vinculación Tónico Afectiva: Organización. La vinculación corporal en el área organización, comprende las estrategias y técnicas enfocadas en potenciar las funciones tono, equilibrio, lateralidad, noción corporal, estructuración espacio temporal, praxia global y fina desde una visión que las integre en un andamiaje psicomotor (sistema psicomotor de DaFonseca -1998- basado en las unidades lurias).

En el próximo Infograma se aprecian las mencionadas funciones con sus propuestas didácticas posteriormente se presentan cuadros con ejemplos de estrategias:



Infograma 30 “Organización”: Funciones psicomotoras y propuestas didácticas

A continuación ejemplos de estrategias por modalidad del área tónico afectiva Organización:

Cuadro8

Estrategia VTA Área Organización: tono

TONO		
PROPUESTA	EVOLUCIÓN	DESENLACE
Disponer una manta sobre el suelo, invitar a niño a sentarse sobre ésta. Indicarle que se moverá y debe “tensar el cuerpo” para no caerse	<ul style="list-style-type: none"> -Variar la velocidad. -Realizar desplazamientos rectilíneos y con curvas. -Realizar “frenadas”. -Invitar al niño para que asuma otras posiciones. -Simbolizar que es un “vehículo”, “alfombra mágica” y similares. 	<ul style="list-style-type: none"> Con apoyo del docente -Verbalizar la experiencia: ¿qué hizo con su cuerpo?, ¿qué sintió?. - Representar lo vivido: dibujo, modelado con plastilina, álbum de fotos, otros.

Cuadro9

Estrategia VTA Área Organización:

EQUILIBRIO		
Propuesta	Evolución	Desenlace
Mantener equilibrio de objetos con manos, cabeza y pie (pañuelo colorido, pelota, cojín pequeño), otros.	Caminar con el objeto sobre la cabeza Asumir varias posturas con el objeto sobre la cabeza. Asumir posturas manteniendo el objeto sobre el empeine de un pie.	Con apoyo del docente verbalizar la experiencia. Describirla: ¿qué sintió? ¿qué hizo con el cuerpo? Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotografías, modelado con plastilina.

Cuadro10

Estrategia VTA Área Organización:

LATERALIDAD		
Propuesta	Evolución	Desenlace
Juegos y actividades lúdicas para aumentar la conciencia de la línea media y los lados del cuerpo.	Realizar juegos y actividades táctiles para percepción de línea media y hemicuerpos. Avanzar a desplazamientos homo y contralaterales (arrastres en supino, prono, cuadrupedias).	Con apoyo del docente verbalizar la experiencia. -Ubicar línea media en el propio cuerpo y en el otro. Describir las sensaciones, características y acciones con cada lado del cuerpo. -Representar la experiencia: dibujo, fotos, modelado con plastilina

Cuadro11

Estrategia VTA Área Organización:

NOCIÓN CORPORAL		
Propuesta	Evolución	Desenlace
<p>Cuento motor: El doctor visita a los animales (la granja o el zoológico , según referentes tomados del contexto de los propios niños)</p> <p>Incrementar conciencia de cuerpo propio y del cuerpo del otro mediante juegos y actividades lúdicas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ejercitar percepción táctil propioceptiva de los segmentos corporales · Imitación de gestos, posturas, desplazamientos 	<p>El docente narra y modela para que todos expresen con el cuerpo las siguientes situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Temprano en la mañana despierta el _____ hace <p>(incluir distintos animales y sus acciones modeladas por docente y /o por los niños)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Es hora de ir al Doctor (desplazamientos según cada animal) 2) El doctor solicita a los animales acostarse para examen médico. 3) El doctor evalúa táctilmente brazos, piernas, abdomen, cabeza de cada participante. La revisión se hace en voz alta y con solicitud de movimiento a cada niño en el rol de su animal preferido. 	<p>Desenlace</p> <p>Con apoyo del docente verbalizar la experiencia y dibujar el cuerpo y el cuerpo del otro.</p>

Cuadro12

Estrategia VTA Área Organización:

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL		
Propuesta	Evolución	Desenlace
<p>Las docentes presentan a los niños un acto de magia, donde habrá un mago y un conejo (se recomienda usar barita y orejas de conejo). La educadora que hace de conejo debe ocultarse en una caja.</p> <p>Quien hace de mago realiza los pases para invocar el conejo asome la cabeza, una pierna, un brazo, la cola.</p> <p>Luego se invita a los niños a jugar haciendo de magos o conejos</p>	<p>Variar los animales según tamaño y variar las cajas.</p>	<p>Con apoyo del docente verbalizar la experiencia y dibujar el cuerpo y el cuerpo del otro.</p>

Cuadro13

Estrategia VTA Área Organización:

ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL		
Propuesta	Evolución	Desenlace
<p>Invitar a los niños a realizar percusión corporal marcando ritmos fáciles e interesantes</p>	<p>Variar las zonas de percusión</p> <p>Combinar zonas de percusión</p> <p>Jugar con la velocidad</p> <p>Combinar con expresiones verbales y corporales</p>	<ul style="list-style-type: none"> Con apoyo del docente verbalizar la experiencia. Describirla: ¿qué sintió? ¿qué hizo con el cuerpo? Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotografías, modelado con plastilina.

Cuadro14

Estrategia VTA Área Organización:

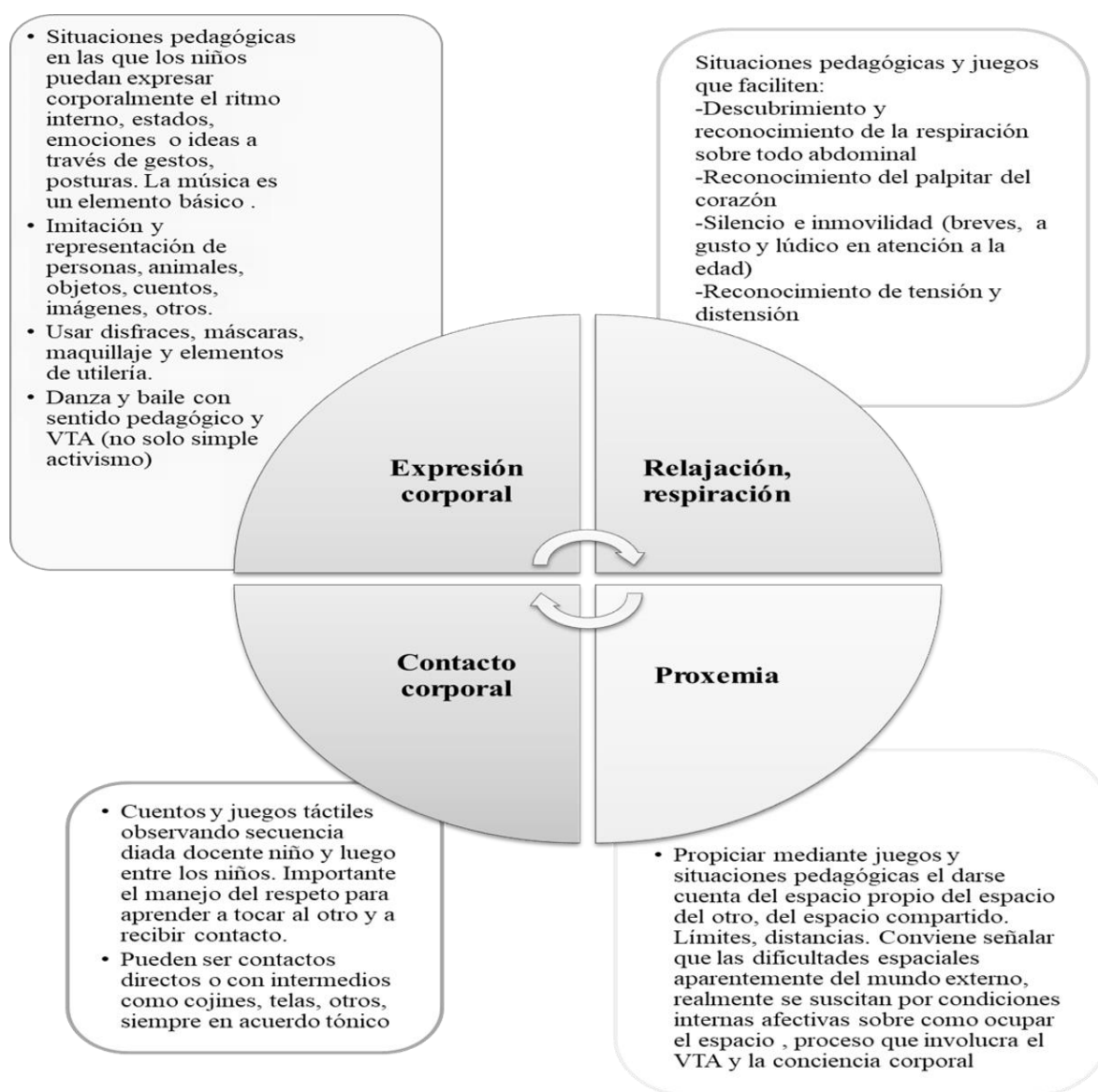
PRAXIA FINA		
Propuesta	Evolución	Desenlace
<p>Niños formando un círculo. Cada uno con un colador.</p> <p>La docente invitará a depositar pelotas de colador a colador</p>	<p>Introducir más de una pelota.</p> <p>Cambiar la dirección.</p> <p>Usar otro instrumento en lugar del colador: vaso, sartén, cuchara, otros.</p> <p>Combinar instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none">• Con apoyo del docente verbalizar la experiencia. Describirla: ¿qué sintió? ¿qué hizo con el cuerpo?• Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotografías, modelado con plastilina.

Cuadro15

Estrategia VTA Área Organización:

PRAXIA GLOBAL		
Propuesta	Evolución	Desenlace
<p>Modelar e invitar al niño a realizar la siguiente secuencia de movimientos:</p> <p>El niño se ubica sobre un cajón resistente y liviano. Al lado hay otro.</p> <p>Debe desplazarse hacia el cajón adjunto. Una vez posicionado sobre este, debe tomar la caja inicial y colocarla al lado de la actual, para continuar avanzando.</p>	<p>Usar varios cajones</p> <p>Incorporar más niños.</p> <p>Trazar un mapa.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Con apoyo del docente verbalizar la experiencia. Describirla: ¿qué sintió? ¿qué hizo con el cuerpo?• Representar la experiencia: dibujo, álbum de fotografías, modelado con plastilina.

Área de Vinculación Tónico Afectiva: Comunicación. La vinculación corporal en el área comunicación, implica estrategias y juegos enfocados en la expresión corporal, dramatización e imitación, danza. Situaciones donde se trabaje la relajación y respiración, la distancia y los espacios (proxemia), el contacto corporal. El siguiente grafico representa las modalidades mencionadas:



Infograma 31 Modalidades del Área de Vinculación Tónico Afectiva Comunicación

A continuación se presentan ejemplos de estrategias del área por modalidad:

Cuadro16

Estrategia VTA área comunicación: Expresión corporal

EXPRESIÓN CORPORAL	
Propuesta	<p>La docente narra y modela corporalmente cuentos, especialmente alusivos a emociones. Para este ejemplo se sugiere el texto “Cuando estoy enfadado” de Moroney (2005) (ver anexo E)</p> <p>Motivar a los niños a representar al conejo y sus emociones a medida que se narre el cuento o preparar su dramatización posterior una vez motivada y modelada por el docente.</p>
Evolución	<p>Crear cuentos con los niños. Añadir piezas musicales que acompañen la expresión corporal de emociones o de las situaciones del cuento.</p>
Desenlace	<p>Dibujar, pintar representar lo vivido. Usar colores para cada situación. Conversarlo y relacionar con la experiencia de cada niño o las situaciones escolares de convivencia.</p>

Cuadro17

Estrategia VTA área Comunicación: Relajación y respiración.

RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN	
Propuesta	<p>Tenderse sobre pelota pequeña de manera que el niño contacte y juegue con su espalda, reconociendo tensión con ayuda del docente. Combinar con respiración.</p> <p>Colocar objeto sobre abdomen para jugar a elevarlo o descenderlo gracias a respiración.</p>
Evolución	<p>Usar pelotas con diferentes consistencias y tamaños. Bastones. Rodillo de psicomotricidad (o toalla enrollada). Dispositivos con temperatura (frio y caliente). El docente debe mediar constantemente para que el niño reconozca y signifique.</p>
Desenlace	<p>Dibujar, pintar representar lo vivido.</p> <p>Usar colores para cada situación.</p> <p>Conversarlo.</p>

Cuadro18

Estrategia VTA área comunicación: Proxemia.

PROXEMIA	
Propuesta	Con aros, cajas, casitas o guaridas de diferentes tamaños la docente propicia en juegos y actividades el darse cuenta del espacio propio personal, límites y del espacio del otro o los otros. .
Evolución	Variar y motivar diversas propuestas para delimitar y compartir espacios construyendo casitas guaridas y caminos
Desenlace	Dibujar, pintar representar lo vivido. Usar colores para cada situación. Conversarlo.

Cuadro19

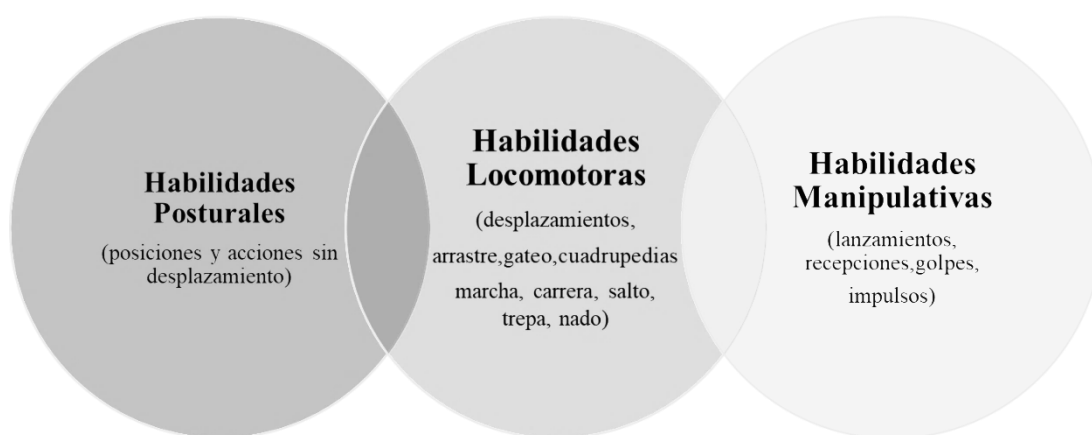
Estrategia VTA área comunicación: contacto corporal

CONTACTO CORPORAL

Propuesta	<p>Primero entre adulto docente y niño. Luego niño niños realizar juegos y cuentos táctiles. Canto y cariño: Participantes sentados o tendidos según situación mientras cantan o escuchan una canción un participante toca al otro siguiendo el ritmo. Se cambia la parte del cuerpo y la canción. El docente debe estar atento a acuerdos tónicos o mensajes.</p>
Evolución	<p>Acordar toques entre los niños usando almohadas, pinceles, plumeros, otros. Permitir descanso o espacio para percibir (respirar)</p>
Desenlace	<p>Dibujar, pintar representar lo vivido. Usar colores para cada situación. Conversarlo.</p>

Área de Vinculación Tónico Afectiva: Acción. La vinculación corporal en el área acción, probablemente sea la más familiar, implica la práctica lúdica y sistemática de las acciones o habilidades motrices básicas de índole postural (posiciones y acciones sin desplazamiento), locomotora (desplazamientos: arrastre, gateo, cuadrupedia, marcha, carrera, salto, trepa, nado) y manipulativa (lanzamientos, recepciones, golpes, impulso de objetos, similares) *privilegiando el VTA.*

A continuación se presenta un Infograma con las modalidades y seguidamente los ejemplos de estrategias o situaciones:



Infograma 32 Modalidades del Área de Medicación Tónico Afectiva Acción

La propuesta o invitación consiste en brindar un tratamiento pedagógico de estas actividades en VTA aunado a la claridad de que ellas en sí mismas producen desarrollo y además responden a las necesidades del niño. En este sentido no deben reducirse a herramientas o estrategias para lograr otros aprendizajes (aunque sirvan como tal), sino que son valiosas en sí mismas y vitales para el niño quien no necesariamente se mueve para aprender, pero al hacerlo aprende.

Además, su tratamiento en VTA implica que no sean estereotipadas sino lúdicas, para desarrollar autonomía, confianza y creatividad. Es así que por la mencionada familiaridad, no se dedicara un ejemplo para cada caso, sino un referente genérico

(ver cuadro N°20) donde se ilustren las siguientes sugerencias para propiciar situaciones pedagógicas de pertinencia motriz en atención a

- Situación motriz individual (psicomotriz): Acciones que el niño realiza de manera individual, como único intérprete de la situación y único productor de significados y decisiones motrices.
- Situación motriz social (sociomotriz): Acciones que el niño realiza en parejas, tríos, más. Apoyándose en equipo o como adversarios. La comunicación y la relación socioafectiva determinan la interpretación, producción de significados y decisiones comprometiendo la expresión corporal, la proxemia y el contacto (cuerpo a cuerpo, ocular o por medio de objetos)
- En relación a objetos: Instrumentos, medios, recursos convencionales (pelotas, aros, otros) y no convencionales (tobos, almohadas, otros), de significado neutro (cajas, telas, otros cuyo uso lo determine el sujeto) o determinado (como el trampolín para saltar).
- En relación al espacio: Propio, compartido, cercano, lejano, libre, delimitado. Con respecto al suelo bajo, medio, alto.
- En relación al tiempo: Siguiendo el propio tiempo o un tiempo marcado externamente por voz, palmadas, reloj, música, otros. Un tiempo compartido explícita o implícitamente. Variedades rítmicas.

Cuadro 20

Estrategia VTA área acción: Desplazamientos

PROPUESTA	EVOLUCIÓN	DESENLACE
Desplazamientos saltando, corriendo o marchando	<p>Oportunidades con relación situación individual o psicomotriz sugeridas por el docente y por el niño: cómo podemos ir y venir, de donde a donde, cuantas veces.</p> <p>Oportunidades con relación a situaciones sociales o sociomotrices: hacerlo en parejas o más, tomados de la mano, de otra zona corporal, de una cuerda u otro, cargados, otros.</p> <p>Oportunidades con relación a objetos: salvando obstáculos, llevando implementos, otros.</p> <p>Oportunidades con relación a espacio: Hacerlo hacia adelante, atrás, de lado, girando. En el patio, en el salón, en el parque. Cerca del piso, medio, alto.</p> <p>Oportunidades con relación al tiempo: Hacerlo lento, rápido, combinando ambos. Al ritmo de palmadas o música, otros.</p>	<p>Dialogar observando las implicaciones de la experiencia en lo psicomotor, lo sociomotor, los objetos, el espacio y el tiempo. Representar y simbolizar con el arte lúdico y la vinculación tónico afectiva del docente quien ayuda a significar lo experimentado (ponerle palabras y símbolos)</p>

Vinculación Tónico Afectiva Personal del Docente

Este conjunto de acciones las realizará el docente para potenciar su sensibilidad tónico afectivo o vínculo intrapersonal desde su corporeidad. Éstas son:

- **Autocontacto.** Referido en esta investigación como la toma de conciencia del sí mismo a través de la atención en la respiración, la postura y sensaciones, pensamientos y sentimientos

- **Arraigo.** Implica un ejercicio postural y una actitud. Lo primera implica el contacto firme y equilibrado de los pies sobre el suelo (raíces), rodillas levemente flexionadas. En caso de no estar de pie, el arraigo también se expresa en la posición de equilibrio del cuerpo en relación con la superficie de sustentación y la gravedad. Respecto a la actitud el estar arraigado equivale a auto atención y conciencia del sentimiento de seguridad y autoestima.
- **Respiración consciente:** Prestar atención a la respiración. Procurar la respiración abdominal y torácica, sensibilizarse y/o disfrutar el llevar y el vaciar. Se recomienda el hábito de realizar respiraciones profundas y rítmicas acorde al tiempo particular que cada quien amerite (ejemplo inhalar contando 5 segundos, contener durante 5, exhalar durante 5 o más –en la exhalación es recomendable prolongar el tiempo-).
- **Relajación:** Efectuar contracciones y distensiones del cuerpo por segmento (inhalar, contener el aire y contraer por varios segundos brazos y cara, exhalas y soltar; luego sumar a brazos y cara, abdomen, glúteos, periné; soltar; finalmente sumar muslos, piernas y pies); y luego globalmente para relajarse y disponer la atención a sí mismo y al momento presente.
- **Práctica corporal regular.** Asumir hábitos de vida saludables mediante prácticas corporales regulares gratas, organizadas o sistemáticas y sobre todo coherentes con la corporeidad y la dinámica de vida personal, dedicando al menos 15 minutos interdiarios como mínimo a la manifestación motriz de preferencia: caminata, baile, trote, deportes, ejercicios, juegos motrices, variantes de lucha o artes marciales, expresión corporal, masajes, otros. (No aplican los esfuerzos o actividades físicas implícitas en los quehaceres domésticos, profesión u oficio).

Expuestas las estrategias y arribando al final del estudio, conviene sintetizar lo trazado hasta ahora.

Es así que, en síntesis, la docente investigadora siguiendo el método etnográfico construyó un etnomodelo explicativo sobre la corporeidad en la edad maternal desde el VTA docente-niño. Los hallazgos a los cuales arribó representan una

elaboración o conclusión analítico-explicativa inferida a partir del material emic o suma de etnomodelos compartidos y estudiado *con* los niños, entendiendo *con* en lugar de a, *en* o *para*. Esto implicó procesar, validar y supeditar la teoría formal (y no al contrario según el acto tradicional de conocer) adjunta a la perspectiva adultocéntrica o la propia del “cognocente foráneo” con su particular etnocentrismo²⁰, exponiéndola a la luz de las prácticas corporales, testimonios kinésicos voces y sentidos contactados *con* los niños como fuente de validación y guía epistemológica.

El etnomodelo generado suma los siguientes aportes en materia de formación y práctica de la docencia - investigación:

En lo metodológico investigativo:

- Esta experiencia realza el valor epistémico axiológico de la etnografía como opción idónea para el estudio con niños, puesto que desde esta estrategia metodológica el docente investigador cuida de no sustituir la concepción de la realidad propia del niño con su perspectiva etnocéntrica; en lugar de ello reconoce su carácter foráneo incluso sus limitaciones perceptivas y cognitivas, enfocándose en descubrir como él niño construye o vive su mundo de experiencia y qué significados le asigna. Al etnografiar de este modo se someten los conceptos elaborados por las perspectivas o disciplinas adultocéntricas a la perspectiva diversa de la experiencia humana infantil con su propia naturaleza, sensibilidad, formas de organizarse, dinámica grupal y vasta elocuencia corporal: testimonios kinésicos, gestos, juego, contacto, interacciones, expresiones corporales, motrices, en fin toda su vincularidad tónico afectiva lo que indudablemente es la base y la ruta de todo aprendizaje en la etapa maternal.

20 Etnocentrismo: punto de vista con contextos propios, por ende, ajeno al de los sujetos protagonistas que se pretende conocer o etnografiar.

En lo teórico:

- A partir de un etnomodelo generado con niños aporta una concepción sobre la corporeidad en la edad maternal definida como: La experiencia del niño de ser yo como cuerpo presente, participante, portador y dador de significados en vínculo tónico afectivo con el Otro adulto.

Bajo esta luz, el etnomodelo propone contenidos, áreas y estrategias para la vinculación tónico afectiva o mediación corporal desde la gestación hasta el tercer año de vida.

- Realza el sentido y alcance de la corporeidad adjunto a su pertinencia para la educación en general, la educación física y específicamente para la educación infantil, al evidenciarla como una expresión vital permanente que hace posible la vincularidad y por ende todo lo que compete al acto educativo: ser, hacer, convivir, conocer, aprender, por tanto justifica su abordaje en la etapa maternal observando la potenciación del vínculo tónico afectivo en situaciones cotidianas y en situaciones de pertinencia motriz, así como la importancia de su abordaje intrapersonal como ejercicio necesario en pro de la salud y de la formación permanente del educador.
- Reivindica la prioridad de educar desde la edad maternal, al ser la etapa crucial de instauración del VTA, destacando la necesidad de atender la etapa prenatal y concebirla desde una visión de continuum.

En lo metodológico pedagógico:

- Propone estrategias para la potenciación del VTA de manera que cada educador pueda adaptarlas a su propio etnomodelo contemplando actividades desde la gestación hasta el tercer año de vida: (a) Vinculación tónica afectiva básica; (b) Vinculación tónico afectiva en situaciones pedagógicas de pertinencia motriz; (c) Vinculación tónico afectiva personal del educador; estrategias que se fundamenta en las dimensiones sensoriomotrices: neurológica, vincular y subjetiva constitutivas de la corporeidad en edad maternal, las cuales apuntan a 4 área de atención según las necesidades y motivaciones observadas en los niños del estudio: percepción, organización, comunicación, acción.

- Evidencia el vínculo tónico afectivo como base de todo aprendizaje y línea de acción pedagógica en la etapa educativa maternal con lo cual justifica su atención privilegiando la atención lúdica sistemática del cuerpo y la corporeidad desde la gestación hasta el tercer año de vida.

REFERENCIAS

- Aguirre, A.(1995). *Etnografía*. Editorial Marcombo. Barcelona. España
- Ajuriaguerra, J (1996). *Manual de psiquiatría infantil*. Editorial Torai Masson. España.
- Aldrete, V. Carrillo, P. Mansilla, M. Schnaas, L. Esquive, F (2014). *De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida*. [Documento en línea] Anuario de Psicología. Vol. 44, n° 2, p.p 199-212. Disponible: revistes.ub.edu/index.php/Anuariopsicologia/article/download/10630/13408. [Consulta 2018 septiembre 7 línea]
- Altmann de Litvan, M. Weigensberg de Perkal, A. González. Angulo, M. Brovotto. E. Bonifacio M. Nogueira, G. Sazon, E. Vieira, M (2001). *Arrullo, ritmos y sincronías en la relación madre-bebé*. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, ISSN-e 1577-0788, N° 1, págs. 49-62. [Revista en línea]. Disponible; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749124>. [Consulta 2017 agosto 1].
- Alvarez, Q (2012). *La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor*. [Revista en línea] Innovación educativa, N° 22, pp. 23-37. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/725/707> [Consulta 2018 octubre 15]
- Andréu, A. García, A. y Pérez, A. (2007) *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Cuadernos Metodológicos N° 40. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Annett, M. (2000). Predicting Combinations of left and right asymmetries [Predicción de combinaciones de asimetrías izquierda y derecha]. Cortex.
- Anzieu, D. (2007). *El yo piel*. Ediciones Biblioteca Nueva. Madrid. España.
- Aprendiendo a ser mamá (2012) [imagen bebé: sujetando pies, mirando móvil, manipulando vasijas, garabateando]. Recuperado: <http://aprendiendoasermama1.blogspot.com/2012/10/guia-paso-paso-bebe-de-13-24-meses.html>. [Consulta 2018 julio 28]
- Arévalo, E. Cabrera, M. y Matamala, L (2012). *Apego prevaleciente en niños y niñas de 4 a 5 años del primer nivel de transición de un colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán*. Seminario para optar al título Educadora de párvulos Universidad del Bio Bio. Chillan. [Documento en línea]. Disponible en: repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/300/1/Ma

- tamala_Escalona_Leslie.pdf. [Consulta 2018 mayo 28].
- Arnaiz, V. y. Elorza, C (2011).*El juego simbólico*. Editorial Grao. España.
- Arnaiz, P.y. Bolarín, J (2000). *Guía de observación de los parámetros psicomotores*.Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 37, Abril 2000, pp. 63-85.[Documento en línea]. Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_file. (Consulta 2016, marzo 17)
- Arnaiz, P. (1997).*Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Universidad de Murcia.
- Arroyo,C. (2006) *¿Y si pudierais elegir al profesor de vuestro hijo?*[Blog]. Disponible:<http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/y-si-pudierais-elegir-al-profesor-de-vuestro-hijo.html>. Ediciones El País.Madrid. España. [Consulta 2018 octubre17].
- Ashestosky (s.f). [Imagen de niño recibiendo pelota]. Recuperado:https://es.123rf.com/photo_37861858_ilustraci%C3%B3n-del-vector-de-la-silueta-de-ni%C3%B1o-peque%C3%B1o-jugando-con-la-pelota.html. [Consulta 2018 julio 27].
- Ato, E. Lozano, J. Carnicero, C. González, C. Ato, M. García, M. Galián, D (2005). *Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia*. [Documento en línea]. Psicothema. Vol. 17, N° 3, pp. 375-381.Disponible:www.psicothema.com//psicothema.asp?id=3116. [Consulta 2018 septiembre 3]
- Aucouturrier, B. Darrault, I.y. Empinet, J. (1985). *La práctica Psicomotriz*. Editorial Científico Médica. Barcelona. España.
- Aucouturrier, B (2008). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Colección biblioteca de infantil. Editorial Grao. Barcelona. España
- Aucouturrier, B (2013). *Cuerpo, emoción y afecto en el niño*. Revista de Psicomotricidad.[En línea]. Disponible en:www.revistadepsicomotricidad.com/2013/.../cuerpo-emocion-y-afecto-en-el-niño.htm. [Consulta 2016 octubre 7].
- Aucouturrier, B (2013). *El niño terrible deja la escuela y viaja a Latinoamérica: entrevista a Bernard Aucouturrier*. Revista de Psicomotricidad. [Revista en línea]. Disponible en:www.revistadepsicomotricidad.com/2013/06/el-nino-terrible-deja-la-escuela-y.html. [Consulta 2016 octubre 8].
- Aucouturrier, B (2018).*Actuar, jugar, pensar*. Editorial GRAO
- Ayres, J. (2008). *La integración sensorial y el niño*. Editorial Trillas. México

- BabyCenter (2011). *Imagen de feto sujetando cordón umbilical* .[Video on line:1:03]. Disponible: https://youtu.be/SNYpN6kP_0I. [Consulta 2018 julio 28].
- Barbeito, D (2009) *Reflexiones en torno al eje del cuerpo desde la Psicomotricidad*. Universidad de la Republica, Facultad de Medicina. Licenciatura en Psicomotricidad. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.psicomotricidaduruguay.com/uploads/2015-03-05-10-55-35-0-eje-del-cuerpo-con-caratula.pdf> .[Consulta 2018 abril 28].
- Barbero, J. (2005). *La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital cuerpo en educación Física*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 38, pp. 25 – 51.[Revista en línea]. Disponible:<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a01.pdf>. [Consulta 2017 diciembre 8].
- Barrallo, G (1990). *Monografías de medicina del deporte*. Ed. Desclee Brouwer. Bilbao.
- Barroso, M (1998). *Autoestima: ecología o catástrofe*. Editorial Galac.
- Bertin, M (2006) *La educación prenatal natural: una esperanza para el niño, la familia y la sociedad*. Mandala Ediciones. Madrid.
- Benjumea, M. (2013). *Una apuesta de resignificación de la motricidad en tanto dimensión humana*. En: D. Hurtado & N. Murcia, Motricidad y desarrollo humano. Escenarios del debate (pp.149-190). Armenia: Kinesis
- Bilbao A, Oña A. (2000). *La lateralidad motora como habilidad entrenable. Efectos del aprendizaje sobre el cambio de tendencia lateral*. Revista Motricidad.[Revista en línea]. Vol 6:7-27. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278290>
- Blanco, C (2011).*Evaluación de la calidad en la educación inicial: una experiencia en centros educativos urbanos*. Revista de Investigación.Vol. 35. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Blanco, C. (2009). *Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres*. Revista Laurus. Vol. 15. N°29. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.
- Blatt, S.y. Levy, K. (2003). *Attachment Theory, Psychoanalysis, Personality Development, and Psychopathology*. [Teoría del apego, psicoanálisis, desarrollo de la personalidad y psicopatología].*Psychoanalytic Inquiry*.
- Bydlowski, S. Graindorge, C. (2008). *Nacimiento y desarrollo de la vida psíquica*. Elsevier Mason SAS. Paris.

- Bokica (s.f). [Silueta madre abrazando hijo]. Recuperado: <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/mother-holding-baby-silhouette282031691>. [Consulta 2018, marzo 15].
- Bokica (s.f). [Silueta mujer enseñando niño a caminar]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_39721967_stock-vector-babies-and-toddlers-silhouettes.html. [Consulta 2018, marzo 15].
- Bolarin, M (2011) *Elaboración de una guía de observación de los parámetros psicomotores*. [Resumen en línea]. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Disponible: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/19827>. [Consulta 2017, noviembre 12].
- Bourdieu, P (1998). *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona.
- Bosoer, E; Paolicchi, G; Colombres, R (2012). *Aportes para el estudio del juego y del apego en un contexto social vulnerable*. [Documento en línea]. Anuario de investigaciones, Vol. XXI, pp. 329-337. Universidad de Buenos Aires. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994034.pdf>. [Consulta 2018 mayo7].
- Bozzalla, L.y. Naiman, F (s,f) *Acerca del recién nacido: desarrollo y subjetividad*. [Documento en línea]. Disponible: www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicología/acerca_del_recien.pdf. [Consulta 2018 octubre 13].
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Paidós. Buenos Aires
- Bowlby, J (1995). *Una base segura*. Editorial Paidos. Barcelona
- Busquet, M. (2009). *El bebé en tus manos: método de las cadenas fisiológicas*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- Cabanyes T (2014). *El comportamiento fetal: una ventana al neurodesarrollo y al diagnóstico temprano*. [Documento en línea]. Rev Pediatr Aten Primaria. 16:251. Disponible: <http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v16n63/colaboracion1.pdf>. [Consulta 2015, marzo 17].
- Cáceres, M.y. García, R (2002). *Fuentes de rigor en la investigación cualitativa*. [Documento en línea]. Disponible en: www.bibliociencias.cu/gsd/collet/revistas/ [Consulta 2017 abril 21].
- Cadogan, L. (1992). *Diccionario Mbyá-GuaraníCastellano*. Biblioteca Paraguaya de Antropología. Vol. XVII. Fundación “León Cadogan”.
- Calatayud, M (2009) *Las relaciones de amor a lo largo del ciclo vital: cambios generacionales*. [Versión completa en línea] Tesis Doctoral Universidad de valència. España. Disponible: tdx.cat/bitstream/10803/1/Calatayud.pdf. [Consulta 2016 agosto 17].

- Camacaro, M (2008). *Comunicación, cuerpo y dinámica de grupos*. Revista Akademos. Universidad Central de Venezuela. Vol.10.Nº2.pp.39-48. Caracas. Venezuela
- Camacaro, M, (2010).*Estrategias para el abordaje educativo del sentido táctil en la educación física infantil*. Trabajo presentado como requisito para optar a la Categoría Asistente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela
- Camacaro, M. (2012). *Estrategias potenciadoras del vínculo tónico afectivo mediadas por el docente de Educación Física en díadas adulto lactante*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- Canstockphoto (s.f). [Silueta feto]. Disponible: <https://www.canstockphoto.es/feto-silueta-22642020.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphoto. (s.f). [Silueta niño escuela]. Recuperado: <https://www.canstockphoto.es/escuela-silueta-espalda-ni%C3%B1o-20290096.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphoto (s.f).[Silueta madre jugando]. Recuperado: <https://www.canstockphoto.es/madre-m%C3%Basica-juego-ni%C3%B1o18030989.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphoto (s.f). [Silueta silla]. Recuperado: <https://www.canstockphoto.es/silla-silueta-15790060.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphotos (s.f). [Silueta niño pequeño]. Recuperado: <https://www.canstockphoto.es/ni%C3%B1o-poco-silueta-40949378.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphotos (s.f).[Imagen mano bebé sujetando mano adulta]. Recuperado: <https://www.canstockphoto.com.mx/bosquejo-tenencia-garabato-1%C3%ADneas-57784451.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Canstockphotos (s.f). [Imagen bebé sujetando cucharilla]. Recuperado: <https://www.cantockphoto.es/silueta-beb%C3%A9-44483286.html>. [Consulta 2018 junio 25].
- Calmels, D. (2004). *Juegos de Crianza*. Editorial Biblos. Argentina
- Calmels, D (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo. Buenos Aires. Argentina
- Carbonell, O. (2013). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. Ciencias Psicológicas

- VII (2): 201 - 207. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n2/v7n2a08.pdf>. [Consulta 2017 noviembre 12].
- Carrasco, A (2003). *La dimensión emocional en la relación docente alumno*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base> [Consulta: 2018 Enero 15].
- Carrión, S. (2008). Master en Programación Neurolingüística. Ediciones Mándala. Madrid.
- Castes, M (2016). *Psiconeuroinmunología*. Graficas Lauki. Venezuela.
- Castiello, U. Becchio, C. Zoia, S. Nelini, C. Sartori, L. Blason, L. D'Ottavio, G. Bulgheroni, M. y Gallese, V (2010). *Wired to Be Social*. [Documento en línea]. Disponible: [://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0013199](http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0013199) [Consulta 2017, junio 22].
- Castro, J. Devis, J. Beltran, V. Escallon, C. Baraka, R. Molina, N. Arteaga, L. Vernaza, P. Gomez, A. (2007). *Educación Corporal y salud: Gestación, Infancia y Adolescencia*. Funambulos Editores. Colombia
- CSP_Ostil (s.f). [Imagen: Silueta mujer postura en 4 apoyos] Fotosearch.es. Colección de foto. Disponible: <https://www.fotosearch.es/CSP658/k6580634/> [Consulta 2018 abril 12]
- Cyrulnik, B (2006). *El amor que nos cura*. Editorial Gedisa
- Cogollor, M. y González, J, (1983). *El psiquismo fetal*. [Documento en línea]. Disponible en: www.psicoter.es/art/83_A040_10.pdf. [Consulta 2016, junio 22].
- Colourbox.dk (s.f). [Silueta adulto y niño]. Recuperado: <https://www.colourbox.com/vektor/foerste-skridt-vektor-3504849>. [Consulta 2018, junio 22].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Convención sobre los Derechos del niño (1989). Asamblea General Naciones Unidas. [Documento en línea]. Disponible: www.margen.org/niños/derechos8.h [Consulta: 20117, Mazo 2].
- Coriat, L (1974/2017). *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Editorial Hemisur. Buenos Aires. Argentina.
- Costa, M (1985). *El origen prenatal de las estructuras del carácter*. [Documento en línea] XI Congreso Internacional de la “International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine”. Disponible en: www.psicocorairal.com/docs/orien_estructuras_caracter.pdf. (Consulta 2015, junio 22).

- Cuadrocomparativo.org (s.f) [Imagen: Silueta de sistema nervioso]. Disponible en: <https://cuadrocomparativo.org/mapa-conceptual-del-sistema-nervioso-central-y-periferico-cuadros-sinopticos>[Consulta 2018 abril 9].
- Cuñat, R (2005). *Aplicación De la Teoría Fundamentada*. [Documento en línea].Disponible:http://77dialnet.unirioja.es/servlet/articulo_codigo=2499458 [Consulta: 2017 Marzo 7]
- Chiozza, L. (2008/1963). *Psicoanálisis de los trastornos hepáticos*. Alianza: Buenos Aires.
- Chokler, M.y. Giriboni, E (2016). *La estructura dialógica del psiquismo infantil temprano*. [Documento en línea]. Actas Semioticas N° 119. Disponible: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5652> [Consulta 2018 enero 20].
- Chavarría, M et at. (2007). *Serie Avances de Investigación. Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica: Compromisos, retos y vivencias*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Publicaciones Inde. Barcelona España.
- Da Fonseca, V (1998). Manual de observación psicomotriz. Editorial Inde. Barcelona
- Da Fonseca, V (2004). Psicomotricidad. Editorial Trillas. México
- Damasio, A. (2003). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago: Andrés Bello
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano*. Editorial Crítica. Barcelona. España.
- Damasio, A (2010) Y el cerebro creo al hombre. Editorial Destino. Barcelona
- De Beauport, E (1997). *Las tres caras de la mente*. Editorial Galac. Caracas.Venezuela
- De Costallat, D (1986). *La entidad Psicomotriz*. Editorial Lozada.
- Delors, J., Almufté, I. y otros (1.996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Depositphotos (s.f).[Silueta de niño sentado].Disponible: <https://depositphotos>.

- com/30261727/stock-photo-little-baby-sitting-silhouettes-set.html.[Consulta 2018 abril 12].
- Depositphotos (s.f). [Siluetas de niño]. Recuperado: <https://mx.depositphotos.com/53656651/stock-photo-little-boy-running-silhouettes-set.html>. [Consulta 2018 marzo 15].
- Depositphotos (s.f).[Sol dibujo animado]. Recuperado: <https://sp.depositphotos.com/46214157/stock-photo-cartoon-sun.html>. [Consulta 2018 marzo 15].
- Depositphotos (s.f). [Silueta niña corriendo]. Recuperado: <https://sp.depositphotos.com/85655606/stock-illustration-little-girl-running-silhouettes.html>. [Consulta 2018 marzo 15]
- De Waal, F. (2011). *La edad de la empatía, ¿somos altruistas por naturaleza?* Tusquets Editores, S.A. Barcelona.
- Díaz, V (2006) *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. [Artículo en línea]. Revista Laurus, Vol. 12, N°2006, pp. 88-103. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela [Consulta 2017 diciembre 13]
- Dibartolo, I (2016). *El apego: Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Lugar Editorial. Buenos Aires
- Di Sante, E. (1996). *Psicomotricidad y desarrollo psicomotor del niño y niña en edad preescolar*. Caracas: Fondo Editorial Tropikos.
- Dolto, F (2007). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Editorial Paidós. Barcelona
- Dorr, A. y. Banz, c (2010) *Ventanas de oportunidad y capacidad de establecer vínculo afectivo en niños ferales v/s niños abandonados en instituciones*. [Documento en línea]. Disponible: [http://revistagpu.cl/GPU%201%20\(2010\)/ENS%20Ventanas%20de%20oportunidad.pdf](http://revistagpu.cl/GPU%201%20(2010)/ENS%20Ventanas%20de%20oportunidad.pdf). [Documento en línea].
- Dreamstime (s.f).[Silueta hombre jugando con bebé]. Recuperado: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photography-man-child-playing-silhouette-image29282907>. [Consulta 2018 marzo 15].
- Dreanstime (s.f). [Imagen de perfil con ondas cerebrales]. Recuperado: <https://es.dreamstime.com/perfil-con-las-ondas-cerebrales-del-cerebro-d-y-de-la-cara-ejemplo-proceso-pensamiento-image103072445> [Consulta 2018 marzo 15].
- Duarte, J.y. Rodriguez, L (2017). *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial*. [Documento en línea].

Disponible:<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index/php/infancias/article/view/12267>[Consulta 2018 febrero 14]. Universidad del Rosario.

Duch LL, y Melich, J (2012). Escenarios de la corporeidad. Editorial Trota. Madrid. España.

Durivaje, J (2002).*Psicomotricidad*. Trillas, México

Echenique, A. y Fermin, M. (2011) Atención pedagógica para la etapa maternal: una revisión del proceso de formación de educadores infantiles. Revista de Investigación. Vol.35.Nº72.Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Enesco, I. (2000). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. [Documento en línea]. Disponible: http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Enesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf. [Consulta 2017 Mayo 17].

Enriquez, A. Padilla, P. Montilla, I. (2008). Apago, vinculación temprana y psicopatología en la primera infancia. [En línea]. Disponible en: www.revistahospitalaria.org. [Consulta 2017 Mayo 1].

Escobar, M, y Manco, S (2016). *Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil*. [Revista en línea]. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, N°. 47, pp. 64-81. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Disponible:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194244221005> [Consulta 2017 octubre 12].

Escudero, A (2011). *Curación por el pensamiento*. Editorial Signo Infograma. España.

Español, S (2010).*El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana*. Revista de Psicología No. 11, p. 47-58 [En línea]. Disponible: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.438.pdf. [Consulta 2017 Mayo 12].

Esparza, A. y Petroli, A.(2000) *El proceso de adaptación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Fernández, L (2005).*El vínculo afectivo con el niño por nacer*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

Fayne, Y. Ancona, M. García, B.Montero,Y. López, L. Valencia, M. Cruz, A. (2013) *Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños*. International Journal of Psychological Research [Documento en línea].Disponible:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299028095005>>ISSN 2011-2084[Consulta 2018 septiembre 17]

- Farkas, Ch (2007). *Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención* [Revista en línea]. Psykhe.Vol.16, Nº 2, 107-115. Disponible en: www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/262/pdf. [Consulta 2018 enero7].
- Fermín, M. González, Y. Pazo, J. (2009). Formación del docente de Educación Inicial: consideraciones para atender el nivel maternal (período gestacional). *Revista Laurus*. Vol. 15, núm. 29. Pp. 114-143.Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Ferrer, E (2013). *Cambia de vida : ponte a correr*.Ediciones Oniro, Barcelona, España.
- Ferré, J; Catalán, J; Casaprima, V. y Mombiola, J. V. (2008). *Técnicas de tratamiento de los trastornos de la lateralidad*. Barcelona: Lebón.
- Ferré, J.Casaprima, V. Catalán, J. y. Mombiola, J (2008). *El desarrollo de la lateralidad infantil.Niño diestro-niño zurdo*. Lebon. Barcelona
- Fernández, A (1987) *Aproximación a una antropología de la mano: Las manos del médico*. [Documento en línea].Disponible: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8932/duo%20C3%B1as5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta 2018 febrero 15].
- Field, T (2004). *Primera Infancia*. Ediciones Morata. España Madrid.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.Argentina
- Fornasari de Menegazzo.y. Peralta, V (2006) *Neurociencia, vincularidad y escucha*. Ed. Infanto-Juvenil. Buenos Aires.
- Fonagy, P. (2004): *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona. Espaxs.
- Fotosearch (s.f).[Silueta mujer embarazada con padre]. Disponible: <https://www.fotosearch.es/CSP640/k43577247>. [Consulta 2018 marzo 15].
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Frepick (S.F). [Siluetas bebé crecimiento]. Recuperado: https://www.freepik.es/vector-premium/crecimiento-bebe-juego-conjunto-silueta_2045918.htm. [Consulta 2018 marzo 15].
- Freud, S. (1996) *Obras Completas psicológicas de Sigmund Freud*. Imago. Río de Janeiro

- Gadamer, H (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Galeano, M (2004). *Diseño de programas en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín. Colombia.
- Gallo, L. (2006). *El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*. [Revista en línea]. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 38. pp.46-61. Disponible: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/301/public/301-706-1-PB.pdf> [Consulta: 2017, Octubre 2012].
- Gallo, L (2007). *La Educación Física y su anclaje en la tradición platónico cartesiana*. [Revista en línea]. Revista Lúdica Pedagógica Vol 2. N° 12. P.p 5-11. Disponible: revistas.pedagogica.edu.co > Inicio > Vol. 2, Núm. 12 (2007) > Gallo Cadavid [Consulta: 2017, Octubre 2012].
- Gallo, L (2009). *El cuerpo en la educación da que pensar: perspectivas hacia una Educación Corporal*. [Revista en línea]. Estudio Pedagógicos XXXV, N° 2: 231-242. Disponible: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n2/art13.pdf> [Consulta: 2017, Octubre 8 2017].
- Gallo, L (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. [Revista en línea]. Revista Brasileira de Ciências do Esporte Vol. 34. N° 4, pp.825-843. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n4/v34n4a03.pdf>. [Consulta: 2017, Octubre 12].
- Gamboa, R (2010). *Evaluación del grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales del Movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. [Documento en línea]. Disponible: <https://hera.ugr.es/tesisugr/18585620.pdf>. [Consulta 2018 junio 7].
- Gazzano, E. (1989). *Educación Psicomotriz*. Editorial Cincel. Madrid
- García, A. y. Quero, J. (2012). *Evaluación neurológica del recién nacido*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid. España
- Glaser, B. y. Strauss. (1969). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la selección cualitativa]. Chicago. Aldine.
- Gento, S. Ferrándiz, I. y. Orden, V (2011). *Educación Física para el tratamiento de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid
- Gerhardt, S. (2005). *El amor maternal*. Editorial Albesa. Barcelona.
- Gettyimages.es (s.f). [Padre jugando con su hijo; niño en bicicleta]. Recuperado: <https://www.gettyimages.es/detail/ilustraci%C3%B3n/boy-at-play-ilustraciones-libres-de-derechos/165048068>. [Consulta 2018 julio 27].

- Goddard, S. (2005). *Reflejos, aprendizaje y comportamiento*. Editorial Vida Kinesiología. Barcelona.
- Goetz, J.y. LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Gómez, M (2016). *La empatía en la primera infancia*. *Psicodebate* [Revista en línea]Vol.16.Nº2.Disponible:https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/593/pdf_7. [Consulta: 2017, marzo 21].
- González, C. y Solovieva, Y. (2015). *Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares*. [Revista en línea]. *Revista CES Psicología*. Vol. 9. Nº 2. Disponible: <http://www.redalyc.org/jatsrepo/4235/4235484000006/html/index.html>. [Consulta 2017 abril 25].
- Gordillo, M. Ruiz, M. Sánchez, S. y Calzado, Z (2016). *Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno*. [Revista en línea]. *Revista de Psicología*. Nº1-Vol.1, pp:195-202. Disponible: www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776022 [Consulta 2018 abril 5].
- Gordon, A. Fletcher, M. y MacDonald M (2000). *Neonatología*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires. Argentina
- Glaser, B. y Strauss. (1969). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la selección cualitativa] Chicago. Aldine.
- Grasso, A (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de educación física*. *Revista Digital Portal deportivo* Nº 4 Enero-Febrero. [Revista en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/document/324358915/LaPalabra-Corporeidad-en-El-Diccionario-Deeducacion-Fisica> [Consulta 2017, agosto 25].
- Grasso, A. (comp). (2009). *La Educación Física cambia*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Gringer (s.f). [Silueta aproximando mano a vasenilla]. Recuperado: Gringer (s.f). <http://graphic-idea.com/free-vectors/silhouettes/orinal-bebe-silueta.html>. [Consulta 2018 julio 28].
- Grebe, M (1990). *Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica*. [Artículo en línea]. *Revista de Sociología* Nº 5. Universidad de Chile. 1990. Disponible: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27605/29272>[Consulta 2018 abril 5].
- Guba E. y Lincoln Y.(1985). *Epistemological and methodological bases of naturalis inquiri*. [Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación naturalista]. Educ Tech. USA

- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, y Lincoln Handbook of Qualitative Research. [Documento en línea]. Disponible: http://www.academia.edu/4803104/capitulo6_Paradigmas_en_pugna_en_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa [Consulta 2016 septiembre 12].
- Guber, R (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Bogotá.
- Gutiérrez, E., Castillo, J.A. (2014). *Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia*. [Artículo en línea] Praxis Pedagógica 15, 15-42. Disponible: biblioteca.unminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/download/991/931. [Consulta 2018 abril 7]
- Gonzalez, F.y. Villegas, M (2009). *Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación*. Revista Atos de Pesquisa en Educacao. Vol 4.N °1. [Revista en línea]. Disponible en: enproxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1449/1005. [Consulta 2018 agosto 7]
- González, M (2002) *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 29. [Revista en línea]. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a04.htm>. [Consulta 2018 abril 7]
- González, V (2007). La formación de una nueva cultura física desde la Educación Inicial. En J Prado y V. González (Comp), *La Educación Física y el Deporte en la República Bolivariana de Venezuela* (pp,121-136). Mérida. Universidad de los Andes.
- Guédez, V. (2002). *Ética Gerencial*. Venezuela. Editorial Planeta.
- Hafelinger, U. y. Schuba, V (2010). *La coordinación y el entrenamiento propioceptivo*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España
- Haywood, K. & Getchell, N. (2005). *Life Span Motor Development*. Champaign: Human Kinetics. [Desarrollo motor y vida útil: campaña humana kinesica] USA
- Heidegger, M (1996). *Introducción a la filosofía*. Frónesis. Madrid.
- Heidegger, M. (2003) *Ser y tiempo*. Editorial Trotta. Madrid.
- Hernández, M. (2010). *Psicomotricidad*. Talleres Infogramas Texto. Caracas. Venezuela
- Hernández, R. Fernández, C. y. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill México

- Heyward, V (2008). *Evaluación de la aptitud física y prescripción del ejercicio*. Edición. Editorial Médica Panamericana. Madrid.
- Hopkins, H. y. Smith, H. (2001). *Terapia Ocupacional*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Hovorkova, A (s.f) [Imagen cerebro humano sagital]. Dreamstime.com. Recuperado: <https://www.dreamstime.com/stock-image-human-brain-structures-sagittal-view-image19224051>. [Consulta 2018 noviembre 1].
- Huaiquian,C. Mansilla,J. Lasalle,V. (2016) *Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile*. [Revista en línea].Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1119-1129.Disponible: <http://scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a17.pdf>. [Consulta 2017 noviembre 1].
- Hubel, T. y. Usherwood, J (2015). *Children and adults minimise activated muscle volume byselecting gait parameters that balance gross mechanical power and work demands*. [Revista en línea]. Journal of Experimental Biology, 218 (18), 2830 – 2839. Disponible:https://researchgate.net/publication/282153799_children_and_adults_minimise_activated_muscle_volume_by_selecting_gait_parameters_that_balance_gross-mechanical_power_and_work_demands[Consulta 2018 abril 2].
- Huertas, J (2012). *El juego como problema filosófico*. [Documento en línea].Disponible:www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/731/721[Consulta 2018 Julio 7]
- Hurtado de Barrera, J (2000). *Metodología de la Investigación Holística*.Sypal. Caracas.
- Huizinga, J (2012). *Homo lunden*. (Ed. Rev).Alianza Editorial. Madrid.
- Iacoboni, M (2009). *Las neuronas espejo*. Editorial Kats. Buenos Aires.
- Ibarra, L (1997).*Aprender mejor con gimnasia cerebral*. Ed.Garnik, México
- Illanez, S (2013). *El embrión como paciente: desafíos del siglo XXI*. [Documento en línea]. Clase Magistral Inauguración Año Académico 2013, Universidad de los Andes. Venezuela. Disponible en: <http://www.uandes.cl/noticias/el-embrión-humano-es-capaz-de-comunicarse-con-su-madre.html> (Consulta: 2015 junio 15)
- Izaguirre, E (2005). *Aprender a saltar. Un estudio de caso*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales N° 21, Vol. 6. [Revista en línea].Disponible:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=636701> [Consulta 2017 enero 4].

- Jaar, H. y. Cordova, M (2017). *Prevención de la carencia afectiva crónica: nuevos paradigmas en el modelo de familia de acogida temporal*. [Artículo en línea]. Revista chilena de neuro-psiquiatría. N° 55, pp,44-51. Disponible: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100006>. [Consulta 2018 septiembre 25]
- Jiménez, M (2012). *Propuesta pedagógica para el abordaje del proceso de adaptación de niños y niñas menores a 4 años en una institución de cuidado y educación: Experiencia en la Casa Infantil Universitaria de la Universidad de Costa Rica*. [Documento en línea]. Trabajo Final de Graduación para optar al grado de Magister en Psicopedagogía. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. Disponible: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/951/1/Propuesta%20pedagogica%20para%20el%20abordaje%20del%20proceso%20de%20adaptacion%20de%20ni%C3%B1os.pdf>. [Consulta 2017 noviembre 1].
- Joubert, J (2015) *Neuronas espejo, empatía, imitación y desarrollo en la primera infancia*. [Documento en línea]. Disponible: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/10/09/neuronas-espejo-empatia-imitacion-y-desarrollo-en-la-primera-infancia/>. [Consulta 2018, febrero 15].
- Karp, J (2018). *El corredor que llevamos dentro: Correr como una filosofía de vida*. Editorial Grijalbo.
- Keleman, S (1999). *Anatomía Emocional*. Editorial Desclee De Brouwer. España.
- Keleman, S.(1997). *La experiencia somática*. Editorial Desclee De Brouwer. España.
- Kepner, J. (2000). *El Proceso Corporal*. Editorial El Manual Moderno. México.
- Kissping.com (s.f). [Silueta de mujer embarazada;]. Disponible: <https://es.kissping.com-ytkvgi/> [Consulta 2018 abril 12].
- Kit, I (s.f). [Siluetas descomponiéndose como un rompecabezas]. Recuperado: <http://www.thinkstockphotos.es/image/ilustraci%C3%B3n-de-stock-family-silhouette-father-mother-and/873543190>. [Consulta 2018 julio 25].
- Kolb, M (2006). *Neuropsicología Humana*. Editorial Médica Panamericana. Madrid. España.
- Kotliarenco, M. Assef, V. y Galaz, H. (2003). *Evaluación sobre el impacto de la terapia de masajes en la resiliencia biológica* [Resumen en línea]. Disponible en: www.conicyt.cl/bases/fondecyt/proyectos/01/2001/101000090.html [Consulta 2018 febrero 25].
- Lacueva, A (2006). *Por una didáctica a favor del niño*. Editorial Laboratorio Educativo. Venezuela.

- Laín E (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid. Espasa Universidad.
- Lapierre, A. (1984). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Desclee De Brouwer. Bilbao. España.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Desclee De Brouwer. Bilbao. España.
- Laplacette, J. Duhalde, C. (2015) *Regulación diádica y autorregulación afectiva en los primeros cinco años de vida: su relación con la simbolización en el juego interactivo madre-niño y el funcionamiento reflexivo materno*. [Revista en línea]. Aperturas Psicoanalíticas N°47. Disponible: <https://apertura.org/articulo.php?articulo=0000862>. [Consulta 2017 marzo 7]
- Le Camus, J (1993). *Las prácticas acuáticas del bebé*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- Le Boulch. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Le Boulch. (1996). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Leboyer, F (2012). *Shantala*. Editorial Librería Universitaria.
- Le Breton, D (1998) *Antropología del cuerpo en la modernidad*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Le Breton, D (2008). *La sociología del cuerpo*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Ledoux, J (1996). *El cerebro emocional*. Editorial Planeta. Barcelona. España.
- Lencannelier, F (2006). *Apego e intersubjetividad: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y en la salud mental*. Lon Ediciones. Serie Universitaria. Chile.
- León, C; García, B Grajales, M. Podbielevich, J. Ravera, C y. Steineck, C. (2000). *Cuerpo y representación*. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz. Editorial Psicolibros. Montevideo. Uruguay.
- Levav, M. (2005). *Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia*. [Revista en línea]. Revista Argentina De Neuropsicología, 5, pp15-24. Disponible: www.academia.edu/.../Neuropsicología_de_la_emoción._Particularidades_en_la_infancia. [Consulta 2018 septiembre 12].
- Levín, E, (2010). *La experiencia de ser niño*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

- Levín, E. (2003). *Discapacidad Clínica y Educación*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Levin E (2000). *La función del hijo*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Levín, E. (1995). *La infancia en escena*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Levín, E. (1991). *La Clínica Psicomotriz*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 39.575. Diciembre 16, 2010.
- Lincoln, Y. y. Guba E.(1985).*Naturalistic Inquiry*. [Consulta Naturalista]. Age Publications. Estados Unidos.
- Lora, J (2011).*La Educación Corporal*. Editorial Paidotribo. Barcelona. España.
- Lindon, A (2012).*Corporalidades, emociones y espacialidades*. Revista Brasileira de Sociología de la Emoción.Vol 11. N° 33 [Revista en línea]. Disponible en: paginas.cchla.ufpb.br/rbse/AliciaLindonDos.pdf. [Consulta 2016 noviembre 19]
- Lopez, L (2011). *Disponernos a la ternura: la función subjetivante del docente*. [Documento en línea]. Disponible:https://educación.rionegro.gov.ar/download.php?seccion=ninicial...disponer_nos.pdf. [Consulta 2017 noviembre 1].
- López, N. (2008). *La comunicación materno-filial en el embarazo: el vínculo de apego*. Editorial Eunsa.Pamplona
- Llorente, J (2016) *Heidegger y el estatuto ontológico del cuerpo. Una confrontación con la fenomenología de la carnalidad de Michel Henry*. [Revista en línea].Revista Ideas y Valores 65, N°. 162, p.261-289.Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v65n162/v65n162a12.pdf>. [Consulta 2017 noviembre 19]
- Loreto, L. y. Surco,M (2015) *Descubrir, Repensar y Re-Crear el Cuerpo. Consideraciones sobre cuerpo en el pensamiento psicosocial: Aportes a la educación Parvularia*. [Documento en línea].Disponible: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136453>.Univerisdad de Chile.[Consulta 2018 septiembre14].
- Louis De Vivas, M. (1994). *Investigación Cualitativa*. Editores. El Juego Ciencia. Caracas. Venezuela.

- Luria, A (1977) *Las funciones corticales superiores del hombre*. Editorial Orbe. La Habana.
- Mc Clenaghan B. y. Gallahue D (1985). *Movimientos Fundamentales*. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires. Argentina.
- Macfarlane, A. (1998) *Psicología del nacimiento*. Ediciones Morata. Madrid.
- Majivecka (s.f). [Silueta mujer recibiendo niño]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_25882136_vector-silueta-de-las-personas-que-se-empe%C3%B1an-en-un-fondo-blanco-.html. [Consulta 2018 junio 25].
- Majivecka (s.f). [Silueta niño silla de ruedas]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_29636234_silueta-de-un-ni%C3%B1o-en-una-silla-de-ruedas-.html. [Consulta 2018 junio 25].
- Majivecka (s.f). [Silueta mujer y niño corriendo expresivamente]. Recuperado: <https://es.dreamstime.com/stock-de-ilustraci%C3%B3n-silueta-del-vector> [Consulta 2018 junio 25].
- Mansilla, K (2013). *La génesis del individuo en Merleau Ponty*. Un análisis fenomenológico de la primera infancia. Tesis de Maestría. Universidad Católica del Perú. Perú.
- Marrone, M (2006). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Editorial Psicotemática. Madrid. España.
- Márquez, E (2006). *La entrevista cualitativa*. Ensayo y error: Revista de Educación y Ciencias Sociales. Año XVI N° 33. Universidad Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela.
- Martin, A (2007). [imagen niño vertiendo líquido; niño poniéndose media]. *Crece paso a paso-Programa de estimulación temprana*. Edelvives. Madrid, España.
- Martins, R (2015). *O Corpo como Primeiro Espaço de Comunicação O Diálogo Tónico-Emocional no Nascimento da Vida Psíquica*. *Psilogos* [Revista en línea]. Vol.13. N°1. Disponible:revistas.rcaap.pt/psilogos/article/view/7646 [Consulta: 2017, marzo 21].
- Martínez, L.y. González, G (2016). *Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo*. [Revista en línea]. *Ágora para la Educación Física y el deporte*. N°18, pp 259-275. Disponible: agorarevista.blogs.uva.es/files/2016/12/agora_18_3d_martinez_et_gonzalez.Pdf. [Consulta 2018 octubre 9].
- Martínez, P (2016). *Temporalidad, ritmo y desarrollo infantil*. Publicaciones didácticas, N° 69. [Revista en línea]. Disponible:<file:///E:/ADELANTE%20/martinez%202016.pdf>. [Consulta 2017 marzo 7].

- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas. México
- Márquez, E (2006). *La entrevista cualitativa. Ensayo y error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Año XVI N° 33. Universidad Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela.
- Maturana H (1997): *El sentido de lo humano*” Granica Dolman.
- Maturana, H. y Davila, X (2006). *Desde la matriz biológica de la existencia humana*. Revista PRELAC; Vol.:2, pp,31-39. [Revista en línea]. Disponible: https://www.oei.es/historico/.../matriz_biológica_existencia_humana_maturana.pdf[Consulta 2018, marzo 7].
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Chile
- Maturana , H. y Verden, G (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Del patriarcado a la democracia*. Editorial Jcsaez. Chile.
- Mauss, M. (1971) *Sociología y antropología*. Editorial Tecnos. Madrid. España.
- Medina, L (s.f). [imagen de niño poniéndose pantalones]. Recuperado: https://es.123rf.comphoto_93061771_ilustraci%C3%B3n-de-un-ni%C3%B1o-poni%C3%A9ndose-o-quit%C3%A1ndose-los-zapatos.html. [Consulta 2018 julio 28].
- Meinel y Schnabel (1988). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium
- Mercau, C. (2008).*Ecología Neonatal*. [Artículo en línea].Revista electrónica del Hospital J.M Ramón Mejía. Vol.XIII. N° 2. Disponible en: www.ramosmejia.org.ar/revista/html (Consulta 2015 abril 19).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. [Investigación cualitativa y aplicaciones de estudios de casos en educación]Jossey-Bass. California. EEUU.
- Merleau Ponty, M (1945/2004).*Fenomenología de la percepción*. (5ta.ed.).Editorial Península. Barcelona.
- Mejía, N. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Mayor de San Marcos. Lima.
- Melich, J (1994). *Del extraño al cómplice*. Editorial Antropos. Barcelona.
- Miller, L (2007). *Comprendiendo a tu hijo de 2 años*.Ediciones Paidós Ibérica.

- Milstein, D (2015). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*. [Artículo en línea]. Espacios en Blanco. Serie indagaciones. N° 25 p.p,193-211. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744011>. [Consulta 2018 febrero 17]
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas. Venezuela.
- Ministerio del poder popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (2011). *Código de ética para la vida*. Caracas. Venezuela.
- Moll, L (1993). *Vygotsky y la educación*. Editorial Aique. Argentina.
- Montagu, A (2004). *El tacto: la importancia de la piel en las relaciones humanas*. Editorial Paidós. España.
- Montero, M (1984). *La Investigación Cualitativa en el Campo Educativo*. La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año 25, N°9 [Revista en línea]. Disponible: http://132.248.192.201/sección/bd_iresie_búsqueda.php?indic=autor&búsqueda=MONTERO%20SEIBURTH%MARTHA&PAR=&A_inicial=&a_final=&sesión=&formato=largo [Consulta 2017 marzo 12].
- Moreno, A (2014). *Acción y cognición: una educación física de la acción presente* Revista Educación Física y Ciencia, 16 (2), pp.1-9. [Revista en línea]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.art_revistas/pr.6455.pdf [Consulta: 2017, febrero 2].
- Moreno A, Calvo, C. y . López de Maturana, S (2013). *Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica*. Revista Iberoamericana de Educación [Documento en línea]. N°62. Disponible: rieoei.org/rie62a11.pdf. [Consulta: 2016, febrero 2].
- Morin, E (1995). *Mis Demonio*. Editorial Kairos. Barcelona.
- Moroney , T (2005) *Cuando estoy enfadado*. Ediciones SM
- Murcia, N.y. Lopera, L (2016). *Corporeidad/Motricidad y Desarrollo Humano: Expansión de las libertades humanas*. Viref Revista de Educación Física. Volu.5.N° 2. [Documento en línea]. Universidad de Antioquia. Colombia. Disponible: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/325085> [Consulta: 2017, junio 2].
- Narodowski, M (1994). *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Editorial. Aique. Argentina. Buenos Aires.
- National Geographic (s.f) *Is it Real ? Feral Children* [Video en línea]. Disponible: <https://youtu.be/IKEtqI009-U> [Consulta: 2018, noviembre 25].

- NIDDK Image Library (s.f). [Dibujo de mujer amamantando]. Disponible: <https://catalog.niddk.nih.gov/Catalog/ImageLibrary/searchresults.cfm?keyword=179&type=keyword>. [Consulta: 2018, octubre 25].
- Nieman, D (1996). *The Sports Medicine Fitness Course*. Bull Publishing Company. Palo Alto, California
- Nietzsche, F (1996) *Así habló Zaratustra*. Alianza. Madrid.
- Nolla, N (1997). *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. Revista Cubana de Educación Médica y Superior. N° 11: Pag 107-115. Editorial Ciencias Médicas. Cuba
- Nuria, F (2001). *La organización tónica en el desarrollo de la persona*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales 1.
- Odent, M (1981). *La Génesis del hombre ecológico*. Ed. Ricou. Barcelona
- OEA (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. [Documento en línea]. Cerebrum – Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano. Perú. Disponible: <portal.oas.org/LinkClik.aspx?fileticket=G8ihY2KIY5M%3D&tabid>. [Consulta 2015, marzo 14].
- Oliva, A (2004). Estado actual de la teoría del apego. Revista de Psiquiatría Infanto juvenil. [Revista en línea]. Vol.4.N° 1. Disponible: www.psiquiatri.com/psicologia/estado-actual-en-la-teoria-del-apego/. [Consulta 2016 septiembre 12].
- Oramas, L (2000). *Propuesta de un programa de práctica psicomotriz para niños de 2 a 3 años*. [Versión completa en línea] Trabajo de Grado. Universidad Metropolitana. Caracas. Venezuela. Disponible: [//repositorios.unimet.edu.ve/docs/34/LB1140O73P4.pdf](http://repositorios.unimet.edu.ve/docs/34/LB1140O73P4.pdf). [Consulta 2017 septiembre 12].
- Paez, R (2008). *El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños* [Artículo en línea]. Revista Iberoamericana de educación. N° 47, pp. 123-139. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004708.pdf>. [Consulta 2018 septiembre 12].
- Paredes, J (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. [Revista en línea]. Revista digital EF.Deportes. Año 9 N° 62. Disponible: <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>. [Consulta 2017 agosto 3].
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz*. Editorial Paidotribo. E, España
- Pateti, Y. (2006) *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo*. [Artículo en línea]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL-Maturín. Revista Paradigma, Vol. XXVIII, N° 1, pp.105-129. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext

- t&pid=S1011 -22512007000100006[Consulta 2017, febrero 4].
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Editorial Kinesis. Colombia.
- Pechansky, M (2009). *Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia*. Editorial Lugar
- Pedraza, Z. (1999) *El cuerpo y el alma: visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Departamento de Antropología. Universidad de los Andes.
- Pelaez, L (2013) *Posibilidades que emergen para la infancia desde la corporeidad*. [Documento en línea]. Disponible: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/506?locale-attribute=fr> Universidad Católica de Manizales. Magister
- Peralta, V (2002). *Fundamentos y criterios para avanzar a una pedagogía de la primera infancia acorde a los avances del siglo XXI*. [Documento en línea]. Disponible: <https://web.oas.org/.../ES/.../Ma%20Victoria%20Peralta%200%20a%203%20OEA.pdf> [Consulta 2018 enero, 17)].
- Peralta, V. (2008). En la Educación nos jugamos el futuro. [Documento en línea]. Revista Envíos. N° 288. Universidad Centro Americana. Disponible en: www.envio.org.ni/articulo/3236. [Consulta 2015, marzo 25].
- Peralta, V (s/f). *En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años*. [Documento en línea]. Disponible: portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileti=P9HyWq2zbRQ%3D. [Consulta 2015, marzo 25].
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Editorial. Muralla. Madrid. España.
- Perinat, A (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Editorial UOC. Barcelona
- Piaget, J. (1954). *Inteligencia y Afectividad*. [Libro en línea]. Grupo Editor Aike. Buenos Aires Argentina. Disponible en: psikolibro.blogspot.com/.../jean-piaget-inteligencia-y-afectividad.html. [Consulta 2017 julio 1].
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y pensamiento del niño pequeño*. Paidós. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata
- Piaget, J (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Aguilar. Madrid. España

- Pichón, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina
- Pikler, E. (1969/1985). *Moverse en libertad*. Editorial Narcea.
- Pinkkoala (2017). [Silueta bebé bebiendo]. Recuperado: <https://mx.depositphotos.com/158865564/stock-illustration-silhouette-baby-drinking-from-baby.html> ID Vector:15886556. [Consulta 2018 julio 25].
- Pinuaga, M. y. Serrano, X. (1997). *Ecología Infantil y maduración humana*. Publicaciones Orgon. Valencia. España.
- Pintarcoloea (s.f). [Silueta bebé madre]. Recuperado: <http://www.pintarcoloea.org/dia-de-las-madres-para-colorear/dibujos-para-colorear-de-las-madres/#mai>. [Consulta 2018 julio 25].
- Pinterest (s.f). [Dibujo de mujer abrazando bebé]. Disponible:<https://www.pinterest.es/rest/es/mamyachus/bebes-instinto-maternal/>[Consulta 2018 julio 25].
- Pinterest (s.f).[Silueta de niño caminando].Recuperado: <https://www.pinterest.es/pin/310115124310548205/?lp=true>. [Consulta 2018 julio 25].
- Piñero, B (2016). *Educación de las emociones en la primera infancia*. Ediciones Tagu. Madrid.
- Piontelli, A (2002) *Del feto al niño*. Editorial: S.A. Publicaciones Médicas. España.
- Polunina (s.f). [Silueta contorno familia]. Recuperado:https://es.123rf.com/photo_92805000_dibujo-de-contorno-familia-madre-padre-y-beb%C3%A9-reci%C3%A9n-nacido-.html. [Consulta 2018 julio 27].
- Porstein, A. (2010). *Cuerpo, Juego y Movimiento en el Nivel Inicial: propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Ediciones Homo Sapiens. Argentina.
- Portellano, J. (2008). *Neuropsicología Infantil*. Síntesis. Madrid. España
- Porter, R (1996). *Historia del cuerpo. Formas de hacer historia*. Editorial Alianza. España. Madrid.
- Purves, D. Augustine, G. Fitzpatrick, D. Hall, W. Lamantia, A. Mcnamara, J. y. Williams, S. (2010). *Neurociencia*. Editorial Médica Panamericana. Madrid, España:
- Prado, J. y. González V. (Comps). (2007). *La Educación Física y del Deporte en la República Bolivariana de Venezuela*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela

- Prats, J (2013). *La dimensión corporal de la profesión docente*. [Documento en línea]. Disponible: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4812/1/TFG-L392.pdf> Universidad de Valladolid. [Consulta 2018 septiembre7].
- Quintana, A (2006). *Metodología de la Investigación Científica Cualitativa*. [Doc. en línea]. Disponible: www.unmsm.edu.pe/psicologia/.../04LibroEAPQuintana.pdf [Consulta 2016 Agosto 9].
- Raskowsky, A (1977). *El psiquismo fetal*. Paidós: Buenos Aires.
- Ramirez, P. Patiño, V. y. Gamboa, E (2014). *La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis*. Revista Electrónica Educare [Revista en línea]. Vol 18. N° 1. Disponible: www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a05v18n3.pdf. [Consulta: 2017 Abril 5].
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Disponible: <http://www.rae.es/rae.htm>. [Consulta: 2017 Abril 5].
- Reich, W. (1945). *Análisis del carácter*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Requena, A. Carrero V. y. Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada*. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid. España.
- Restrepo, E (2015). *El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas*[Artículo en línea] *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), pp. 162-179. Disponible: www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontem/article/viewFile/21/13[Consulta: 2017 Abril 8].
- Restrepo, P (2016). *Estatuto del embrión humano*. [Artículo en línea]. *Revista Escritos*. Vol 24. N° 53, pp.307-318. Disponible: [www.scielo.org.co/pdf\(esupb/v24N53a05.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf(esupb/v24N53a05.pdf) . [Consulta: 2017 Abril 8].
- Rico, A (2007). *Pensar el cuerpo de otra manera*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://reflexionemarginales.com/3.0/pensar-el-cuerpo-de-otra-manera/>[Consulta:2017, noviembre 12].
- Rodríguez, C. Lorenzo, O. y. Herrera, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos*. [Revista en línea]. *Sociotam. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol XV. N° 002. Universidad de Tamaulipas. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209. [Consulta, 2010, Noviembre 20].
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España
- Rockwell E. (1994). *La etnografía como conocimiento local*. CISE-UNAM. México.

- Rodenbach, G. (1975). *Les vies encloses..*[Vidas cerradas]. Eugène Fasquelle. Paris.
- Rodríguez,M. Arias,M. y. Uria,A (2015) *El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal.*[Documento en línea].Disponible:<http://www.aapsicomotricidad.com.ar/Assets/archivos%20descarga/publicaciones/13-el-cuerpo-del-docente-en-las-practicas.pdf>.IV Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras UBA 25, 26 y 27 de Noviembre de 2014. .[Consulta 2018 febrero 22].
- Roger, C (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.Buenos Aires.
- Rojas, A.y. Valera, D (2008). *El amor: esencia pedagógica de la (el) maestra (o) de educación inicial para habitar el mundo del niño, niña*. [Revista en línea].Revista Kaleidoscopio Vol. 5.Nº 9, pp 32-37. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Disponible: http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art03.pdf. [Consulta 2018 enero5].
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación Cualitativa*. Caracas: FEDUPEL
- Romero, E. (1999). *As Dimensoes da Vida Humana: Existencia e experiencia*. [Las dimensiones de la vida humana: existencia y experiencia]. Novos Horizontes. Sao Jose.
- Rotta,N. Ranzan,J. Ohlweiler,L. Kapzink, N. Steiner, S. (2007) *Síndromes del hemisferio no dominante*. [Artículo en línea].Medicina 67(6, Supl. 1), pp 593-600.Disponible:http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025[Consulta 2018 septiembre 7].
- Rousseau, J. (2002). *Emilio*. D.F México: Editores Mexicanos Unido
- Ruiz, M (2010) Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la experiencia de los sujetos. [Documento en línea].Tesis Doctoral Universidad de Barcelona. Disponible: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21614/01.MARUIZ_TESIS.pdf[Consulta 2017, enero, 25)].
- Sadurni, M . Rostan C; Serrat, E (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*.Editorial UOC. Barcelona.
- Salinas, F (2017). Educación Inicial: apego y desarrollo cognitivo. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Salinas, F; Morales, F; De Castro, F; Juárez, M; Posada, Germán; Carbonell, O (2015). *Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia*. [Revista en línea]. Psicología Iberoamericana, Vol. 23, Nº5, pp. 75-82. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/1339/1339442300>

9.pdf. [Consulta 2016 diciembre 12]

- Salinas, F. y. Posada, G. (2015). *MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. [Revista en línea].Vol 13. N° 2.Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2a36.pdf> [Consulta 2016 diciembre 12]
- Sanches, F (2011). *Hacia un concepto de freno inhibitorio desde una mirada psicomotriz*. [Documento en línea].Disponible: <http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com/2011/11/hacia-un-concepto-de-freno-inhibitorio.html>. [Consulta: 2017, noviembre 26].
- Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Mc Graw Hill. España
- Sampieri, R. Fernández, C. Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill. México.
- Santelices, M. y. Pérez, F. (2013) *Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cunas chilenas*. [Revista en línea]Revista Universitas Psychologica; 12.Disponible: recursostic.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php [Consulta: 2016, noviembre 26].
- Sarmiento, P (2010). *Bioética e infancia: Compromiso ético con el futuro*. [Artículo en línea]. Revista Persona y bioética.Vol. 14, N° 1, p. 10-29. Universidad de La Sabana. Disponible: <http://personaybioteica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/1684/2260>. [Consulta 2018 mayo 2].
- Sassenfeld, A. (2010). *Afecto, regulación afectiva y vínculo*. [Documento en línea]. Clínica de Investigación Relacional. Revista electrónica de Psicoterapia. Disponible en: www.psicoterapiarelacional.es/.../Afecto-regulacion-afectiva-y-vinculo- .[Consulta 2018 mayo 17].
- Sassano, M (2013). *La construcción del yo corporal*. Editores Miño y Davila. Argentina. Buenos Aires.
- Sastre, S (2002). *Fisioterapia*. Publicaciones Universidad de Barcelona. España.
- Scierpro (s.f). [Silueta feto].Recuperado: <https://www.fotosearch.es/UNN007/u17519703/>. [Consulta 2018 marzo 16].
- Stockphotos (s.f). [Siluetas: paisaje con camino].Recuperado: <https://www.istockphoto.com/mx/vector/vector-ilustraci%C3%B3n-del-bosquejogr%C3%A1fico-negro-blanco-paisaje-de-la-monta%C3%B1a-carretera-gm826962180-134372175>. [Consulta 2018 marzo 16].

- Stockphotos (s.f). [Silueta bebé encajando aros]. Recuperado: <https://www.istockphoto.com/mx/vector/ni%C3%B1o-jugando-juguetes-bloques-desarrollo-infantil-y-juegos-educativos-crecimiento-gm673444218-123575477>. [Consulta 2018 julio 27].
- Scharagrodsky P, Southwell M. (2004) *El cuerpo en la escuela. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Shaw, M (2013). *Dinámica de grupos*. Editorial Herder. Barcelona. España.
- Savater, R. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savinova, O (s.f). [Imagen:Silueta niño con torre de bloques] Fotosearch.es. Colección de foto. Disponible: https://es.123rf.com/photo_22175808_siluetas-de-un-ni%C3%B1o-se-percibe-una-torre-de-bloques-y-una-silueta-de-ni%C3%B1o-en-el-coche.html [Consulta 2018 abril 12].
- Shelov, S (2001). *El cuidado de su hijo pequeño*. Ediciones Asociación American de Pediatría. EE.U.U
- Schejtman, C. Huerin, V. Vernengo, M. Esteve, M. Silver, R. Vardy, I.
- Shutterstock.com (s.f) .[silueta escuela].Recuperado:<https://www.shutterstock.com/image-vector/school-building-icon-on-white-background-554304988> [Consulta 2018 julio 25].
- Shutterstock.com(s.f).[Siluetas: madre sosteniendo hijo]. Recuperado: <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/vector-isolated-silhouette-mother-child-set-449400721www..>[Consulta 2018 julio 25].
- Shutterstock.com(s.f).[Siluetas de bebés]. Recuperado: <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/children-silhouettes-79915705>. [Consulta 2018 julio 25].
- Schneider, V. (2002). *Masaje Infantil*. Ediciones Medici. Barcelona España.
- Scribano, A (2008).*El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros. Buenos Aires. Argentina
- Serrano, J. (1992). *Cuestiones de bioética*. Editorial Speiro. Madrid.
- Sergio M. (1996).*Epistemología da Motricidade Humana*. Edições FMH.Lisboa
- Servam. D (2004). *Curación emocional*. Kairos.
- Silhouette-ac.com (s.f). [Imagen niño lanzando]. Recuperado: <https://es.silhouette-ac.com/silhouette/152418/lanzar-una-pelota>. [Consulta 2018 julio 27].

- Sola, S (2013). *El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación*. Revista Mediaciones Sociales, N.º 12, pp. 42-62. [Revista en línea]. Disponible:<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/viewFile/45262/42593>. [Consulta 2017 mayo 27].
- Soto, C. y. Violante, R. (2009). *Pedagogía de la Crianza*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Soto, C., Violante, R. (2014) *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós. Montevideo.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. Editorial Cultura Económica. México
- Stamback, M. (1979). *Tono y Psicomotricidad*. Ediciones Pablo del Río. España.
- Stern, D (1999). *Diario de un bebé*. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Strauss, A.y. Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Supercoloring (s.f). [Siluetas bebé niño]. Recuperado: <http://www.supercoloring.com/es/siluetas/bebe-nino>. [Consulta 2018 julio 27].
- Sviracevic (s.f). [Silueta niña saltando]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_89049392_silueta-del-ni%C3%B1o-que-salta-en-el-trampol%C3%ADn-del-jard%C3%ADn-ilustraci%C3%B3n-del-vector-ni%C3%B1a-feliz-saltando-en-trampol%C3%ADn.html [Consulta 2018 julio 27].
- Szulc, A (2004). *La antropología frente a los niños: De la omisión a las “culturas infantiles”*. [Documento en línea]. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Córdoba, Villa Giardino, Córdoba, del 25 al 28 de Mayo de 2004. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/2759620003_La_antropologia_frente_a_los_niños_De_la_omision_a_las_culturas_infantiles. [Consulta 2018 febrero 23]
- Szulc, A (2008). *La investigación etnográfica con niños y niñas. aportes e inquietudes*. [Documento en línea]. II Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología, Universidad Nacional de Costa Rica, San José, Costa Rica. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/275962294_La_investigacion_etnografica_con_ninos_y_ninas_Aportes_e_inquietudes_II_Congreso_Asociacion_Latinoamericana_de_Antropologia_Costa_Rica [Consulta 2018 febrero 23]
- Szulc, A. Hecht, A. Hernández, M. Leavy, P. Varela, M. Verón, L. Enriz, Ny Hellemeyer, M. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. una mirada*

- desde la antropología.* [Documento en línea]. Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1789.pdf> XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. [Consulta 2018 febrero 20].
- Tabak, G (2012). *El miedo en los cuerpos: Miedo a caer.* [Documento en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2286.pdf. [Consulta 2017 octubre 7].
- Taladriz, C (2014) *Jugar a "Ser...": Aproximaciones y análisis de los juegos de rol en la Educación Inicial* [Documento en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu,art/te.1039> [Consulta 207 agosto 21].
- Taylor, S.y. Bogdan, R (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Tirado, C. y. Petic, C (2017). *Imaginario de la motricidad humana: una observancia a la trascendencia.* [Documento en línea]. Disponible: www.postgradovipi.50webs.com/archivos/memorialia/2017/memorialia14.pdf (Consulta: 7 diciembre 2017).
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada.* Colección Léeme. España.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad.* Barcelona: INDE.
- Trigo E. y. De la Piñera, S (2000). *Manifestaciones de la motricidad.* Editorial Inde. Barcelona. España
- Toconas, S (2007). *Educación Física, cuerpo y disciplinamiento.* Revista Diálogos Pedagógicos. Año V, N° 10. Pág. 54-67 [Revista en línea]. Disponible: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/viewFile/427/pdf>[Consulta 2018, 20 enero].
- Tomacello, M (2015). *Los orígenes de la comunicación humana.* Editorial Katz. Argentina
- Tomatis, A. (1990). *9 meses en el paraíso. Historias de la vida prenatal.* Ediciones La campana. Barcelona.
- Tonella, G (2000). *El sí mismo interactivo.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.labioenergetica.es/_articulos/GuyTonella.pdf. [Consulta: julio 8, 2015].

- Tonela, G (2008). *Paradigmas para el Análisis Bioenergética al Alba del Siglo XXI*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cfab.info/attachments/127_079_Tonella_Paradigmas_AB_2008__SP.pdf. [Consulta: 1 de mayo, 2015].
- Tonela, G. (2013). *La regulación interpersonal del sí mismo*. [Documento en línea]. Disponible: www.clinicabioenergetica.org/wp-content/uploads/2016/12/apego-guy-tonella.pdf. [Consulta: julio 8, 2015].
- Torras de Bea, E (2015). *Ser niño*. Editorial Octaedro. Barcelona. España.
- Torres, E (2017) *Persona, personalidad y relaciones interpersonales*. Editorial Parmeia. Mexico
- Torres, E (2006). *Educando a los más jóvenes del planeta*. Editorial Larence.C.A. Caracas. Venezuela.
- Torres, E (2015). V Simposio de Atención Pedagógica a los niños y niñas de etapa maternal. 15 y 16 marzo, IPC.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Declaración. Jomtien.
- UNESCO. (2003) *Educando en los primeros Años. Una propuesta para la familia* Unidad de Educación Parvularia. Stgo.
- UNICEF (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Argentina: Ed. Fundación Kaleidos.
- 123RF (s.f) [Dibujo mujer amamantando]. Recuperado: https://123rf.com/photo_68407967_mujer-beb%C3%A9-la-lactancia-materna-la-madre-que-detiene-al-beb%C3%A9-reci%C3%A9n-nacido-en-brazos-a-su-alimentaci%C3%B3n-con-le.html [Consulta 2018 marzo 15].
- 123RF (s.f). [Silueta niño apuntando y adulto sostiene su mano]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_29636434_una-silueta-de-un-ni%C3%B1o-apuntando-mientras-que-un-adulto-sostiene-su-mano-.html. [Consulta 2018 marzo 15].
- 123RF (s.f). [Silueta de niño jugando con sus padres]. Disponible: https://es.123rf.com/photo_25882156_vector-siluetas-de-ni%C3%B1os-jugando-con-sus-padres-.h. [Consulta 2018 abril 15].
- 123RF (s.f). [Siluetas de niño preescolar]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_31805769_siluetas-de-un-ni%C3%B1o-en-edad-preescolar-de-3-%C3%B1os-de-funcionamiento-la-espalda-frente-y-de-perfil-visitas.html. [Consulta 2018 abril 15].

- 123RF (s.f). [Cerebro y tronco cerebral]. Recuperado: https://es.123rf.com/photo_41322517_el-cerebro-y-tronco-cerebral-anatom%C3%Ada.html [Consulta 2018 abril 15].
- Vaca Escribano, M. (2007). *Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento*. Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte, N° 4, p.p 91-110. Disponible: https://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_vaca_5.pdf Consulta: 2018 Julio 12).
- Vargas, M. y. Muñoz, M (2013). *La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual*. [Revista en línea]. Psicología USP, Vol. 24, N. 2. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003>[Consulta 2018 septiembre17].
- Valdés, J. (2009). *Hacia una posible definición de métodos cualitativos*. [Documento en línea]. Diosponible: <http://metodoscualitativos.blogspot.com/> [Consulta 2018 junio17].
- Valsameda, J (2000). *La dimensión axiológica del hombre*. Ediciones Ciencias Sociales. La Habana.
- Vallejo, J (2011). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Salvat Editores. Barcelona. España
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Editorial Idea books. Barcelona
- Vasilachis de Gialdino, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. España. Barcelona.
- Vayer, P.(1977). *El diálogo corporal*. Científica-Médica, Barcelona.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Verny, T. y. Kelly, J. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Ediciones Urano. Barcelona.
- Velasco, H y Díaz de Rada, A.(2006) *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta. Madrid.
- Veldman, F (2004). *El acompañamiento afectivo haptonómico*. Fundación de Haptonomía. España.

- Vexel (s.f). [Silueta niños jugando pelota]. Recuperado: <https://es.vexel.com/png-svg/vista-previa/146399/nios-jugando-con-nios-silueta-de-bola>. [Consulta 2018 junio 27].
- Vexel (s.f). [Silueta niño corriendo]. Recuperado: <https://es.vexels.com/png-svg/vista-previa/149895/nio-corriendo-silueta>. [Consulta 2018 junio 27].
- Vexel (s.f). [Silueta niño saltando]. Recuperado: <https://es.vexel.com/png-svg/vista-previa/138335/feliz-nio-saltar-silueta>. [Consulta 2018 junio 27].
- Vexel (s.f). [Silueta adulto niño jugando con pelota]. Recuperado: <https://es.vexel.com/png-svg/vista-previa/128273/nios-jugando-con-la-silueta-de-la-pelota> [Consulta 2018 junio 27].
- Villada, H y Vizquete , C (2002) *Fundamentos teóricos-didácticos de la educación física*. Mec. Madrid.
- Villalobos, M (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto*. Programa Editorial Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- Vygotsky, L. (1979/2009) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Edit. Crítica, Barcelona.
- Warren, D. Stern M. Duggirala, R. y. Almasly L. (2005). *Heritability of hand, foot, and eye preference in Mexican Americans*. [Heredabilidad de la mano, pie y preferencia de los ojos en los mexico americanos]. *American Journal of Human Biology*, 17(2), pp.260-261. [Consulta 2018 junio17].
- Wallón, H. (1964). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Wallón, H. (1965). *El papel del “otro” en la conciencia del “yo”*. *Estudios sobre Psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires. Editorial Lautaro.
- Wallon, H. (1949/1982). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Wandenfels, B (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona. Paidós.
- Wallon, H (1979). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires. Ed. Psique.
- Wallon, Henri (1982): *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Weinberg, R y Gould, D (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Editorial Panamericana.

- Winnicott D. (1945). *Los bebés y sus madres*. El primer diálogo. Editorial Paidós. Barcelona
- Winnicott D.(1993). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Wickstrom, R (1990). *Patrones motores*. Ed. Alianza. España
- Whitebread, D.y. Basilio, M (2012). *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares*. [Revista en línea] Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. VOL. 16, Nº 1. Disponible: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2.pdf>. [Consulta 2018 septiembre 3]
- Woods, P.(1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.
- Young, M. (2000) *From early child development to human development: investing in our children's future*. [Del desarrollo infantil temprano al desarrollo humano: invertir en el futuro de nuestros hijos]. The World Bank. Washington.
- Yuni J.y.Urbano, C (2005).*Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina
- Zhelyazkov, T. (2001) *Bases del entrenamiento deportivo*. Editorial Paidotribo. Barcelona., España
- Zerpa, Z (2002). *La Educación Física desde la perspectiva de la Educación Inicial*. Revista Educción Nº 185. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas. Venezuela
- Zubiri, X. (1989). *Sobre el hombre*. Editorial Alianza. Madrid.

A N E X O S

Anexo A

Consentimiento informado para representantes



Documento de consentimiento informado para participantes de la investigación

El propósito de este documento es solicitar autorice la participación de su representado en el estudio titulado *Aproximación etnográfica a la Mediación Corporal del Vínculo Tónico Afectivo (VTA) en el docente de Maternal* dicha investigación es conducida por la investigadora responsable, Profa. Marelvy Camacaro, quien es miembro del personal docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), adscrita al Núcleo de Investigación en Infancia y Educación y candidata a Doctora en Educación de la UPEL. Las actividades del estudio consisten en: (1) sesiones de motricidad y juegos con el grupo de Maternal en el Centro de Educación Inicial Doña Menca en compañía de las docentes Joana Mendez y Joana Quiñones durante la jornada escolar; (2) registro filmado y fotografiado de su representado durante las sesiones mencionadas y durante actividades de la jornada escolar. Este material será de estricto uso confidencial para fines de la investigación prohibiéndose su exhibición en medios de comunicación ajenos al mencionado propósito. Igualmente, la información resultante de esta investigación será confidencial, sin uso de nombres originales de los participantes y nunca usada para ninguna otra finalidad fuera del siguiente objetivo:

Generar un cuerpo teórico a partir de la interpretación de los hallazgos en torno al VTA y la mediación corporal de un grupo de niñas y niños de etapa maternal y sus educadores para sustentar la intervención del docente como mediador corporal del VTA en Educación Maternal

Es importante aclarar que esta investigación no conlleva ningún riesgo y el participante no recibirá ningún beneficio o compensación económica por su contribución. Sin embargo como aporte, y garantizando el pleno derecho de los participantes de conocer los resultados del mismo, la investigadora se compromete a retribuir los siguientes productos: aportes teóricos educativos para la formación del docente del nivel inicial, con respecto a la etapa maternal.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité Institucional de Ética para la vida en la investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos que se comuniquen con la Profa. Mariela Cabello, Coordinadora del Núcleo de Investigación en Infancia y Educación (0426-2563546).

Agradecemos profundamente su participación y contribución a este estudio.

Profa. Marelvy Camacaro
Investigadora responsable

Consentimiento de participación

Fecha: 08/10/17

Nosotros quienes firmamos el presente documento declaramos que hemossido debidamente informados sobre la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. Quienes firmamos a continuación voluntariamente damos consentimiento para que nuestros representados participeny sean filmados en el estudio de la profesora investigadora Marelvy Camacaro titulado *Aproximación etnográfica a la Mediación Corporal del Vínculo Tónico Afectivo (VTA) en el docente de Maternal*. Las actividades del estudio consisten en: (1) sesiones de motricidad y juegos con el grupo de Maternal en el Centro de Educación Inicial Doña Menca en compañía de las docentes Joana Mendez y Joana Quiñones; (2) registro filmado y fotografiado de su representado durante las sesiones mencionadas y durante actividades de la jornada escolar.

REPRESENTANTE	CI	REPRESENTADO	FIRMA
Leidy Castillo	16095020	Nicole Yorca	[Firma]
Maurith Rojas	18215668	Abraham Berroteron	[Firma]
Genesis Arteaga	22560047	Sofia Mendoza Arteaga	[Firma]
Yanini Arias	12507046	Iker Arias	[Firma]
Milagros Castro	15697525	Dainis Harrero	[Firma]
Etienne Panfil	26791831	Zhoe Panfil	[Firma]
Haybher Uabano	25235702	Cristian Barrota	[Firma]
Rossana Pino	17642121	Sebastian Rosales	[Firma]
Milagros Castro	15697525	Dainis Harrero	[Firma]
Etienne Panfil	26791831	Zhoe Panfil	[Firma]
Haybher Uabano	25235702	Cristian Barrota	[Firma]
Rossana Pino	17642121	Sebastian Rosales	[Firma]
Yinet Bogado	13844156	Jonandis Bogado	[Firma]
FRANKLIN Mitchell	16.820.657	FRANKLIN Mitchell	[Firma]
Carlos Duran	14.869.355	Eduardo Duran	[Firma]
Janini Yturiz	20.593.498	Egrain Rodas	[Firma]
Mariángela García	17.651.274	Diego Prioles	[Firma]
Adelin Fogunday	22 560 217	Wuileska Guzman	[Firma]
Cabriela Herrera	20595787	Santiago Riquelme	[Firma]
Maraid Acanda	21419618	Nicol Acanda	[Firma]
Yelsi Delgado	20593914	Victoria Estambul	[Firma]
Proyer Mareiro	18.752.921	Xiomara Farias	[Firma]
Briand Castro		WALTER A. ARNOLD	[Firma]

Anexo B

Consentimiento informado personal directivo y docente



Documento de consentimiento informado para participantes de la investigación

Dirigido al personal directivo y docentes del grupo de Maternal del Centro de Educación Inicial Doña Menca.

El propósito de este documento es solicitar su consentimiento de participación en el estudio titulado *Aproximación etnográfica a la Mediación Corporal del Vínculo Tónico Afectivo (VTA) en el docente de Maternal* dicha investigación es conducida por la investigadora responsable, Profa. Marelvvy Camacaro, quien es miembro del personal docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), adscrita al Núcleo de Investigación en Infancia y Educación y candidata a Doctora en Educación de la UPEL.

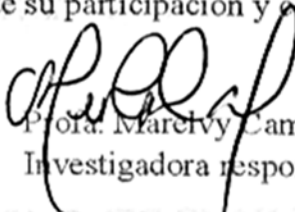
Las actividades del estudio consisten en: (1) sesiones de motricidad y juegos con el grupo de Maternal en el Centro de Educación Inicial Doña Menca en compañía de las docentes Joana Mendez y Joana Quiñones durante la jornada escolar; (2) registro filmado y fotografiado durante las sesiones mencionadas y durante actividades de la jornada escolar; (3) Entrevistas. El material derivado será de estricto uso confidencial para fines de la investigación prohibiéndose su exhibición en medios de comunicación ajenos al mencionado propósito. Igualmente, la información resultante de esta investigación será confidencial, sin uso de nombres originales de los participantes y nunca usada para ninguna otra finalidad fuera del siguiente objetivo:

Generar un cuerpo teórico a partir de la interpretación de los hallazgos en torno al VTA y la mediación corporal de un grupo de niñas y niños de etapa maternal y sus educadores para sustentar la intervención del docente como mediador corporal del VTA en Educación Maternal

Es importante aclarar que esta investigación no conlleva ningún riesgo y el participante no recibirá ningún beneficio o compensación económica por su contribución. Sin embargo como aporte, y garantizando el pleno derecho de los participantes de conocer los resultados del mismo, la investigadora se compromete a retribuir los siguientes productos: aportes teóricos educativos para la formación del docente del nivel inicial, con respecto a la etapa maternal.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité Institucional de Ética para la vida en la investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos que se comunique con la Profa. Mariela Cabello, Coordinadora del Núcleo de Investigación en Infancia y Educación (0426-2563546).




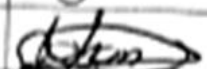

Agradecemos profundamente su participación y contribución a este estudio.


Profa. Marelvvy Camacaro
Investigadora responsable

Consentimiento de participación

Fecha: 08/10/17

Nosotros quienes firmamos el presente documento declaramos que hemos sido debidamente informados sobre la naturaleza y propósitos del trabajo de investigación. Quienes firmamos a continuación voluntariamente accedemos a participar en el estudio de la profesora investigadora Marely Camacaro titulado *Aproximación etnográfica a la Mediación Corporal del Vínculo Tónico Afectivo (VTA) en el docente de Maternal*.

Nombre y apellido	CI	Cargo en el CEI Doña Merca	Firma
Marely Rodríguez	14.579.004	Directora	
Maria Zoca	12.204032	Subdirectora	
Ana Lemus	14.868.898	Docente	
Alma Quiñonez	21.103.510	Docente	
Shanna Mendez	13.979.138	Docente	


 Prof. Marely Camacaro
 Investigadora responsable



Anexo C

Estados del lactante

[ANEXO C]

[Estados del lactante]

De acuerdo con Shelov, 2001 en el bebé o lactante, se pueden reconocer una serie de estados reconocibles por patrones de conducta específicos que si son reconocidos por el adulto materno podrá vincularse más apropiadamente.

Estos patrones se denominan estados de conciencia del lactante y varían a lo largo del primer año de vida y de acuerdo a cada niño o niña. Se describen a continuación en el siguiente cuadro elaborado por la autora:

Cuadro 29

Estados del lactante

ESTADOS DEL BEBÉ / CARACTERÍSTICAS	
ALERTA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none">• Observa con atención• Ríe o sonríe• Vocaliza• Oscila entre moverse dinámicamente y quedarse quieto observando o escuchando• Explora con sus manos• Juega con saliva o “pucheritos”
ALERTA TRANQUILA	<ul style="list-style-type: none">• Observa con menor atención• Sonríe menos• Tiende a mantenerse quieto, disminuye sus movimientos
SOMNOLENCIA	<ul style="list-style-type: none">• Muestra bostezos, mirada letárgica, inactividad, laxitud.
SUEÑO LIGERO	<ul style="list-style-type: none">• Duerme y de vez en cuando hace gestos con el rostro o se agita. Aprieta los ojos. Mama dedo.
SUEÑO PROFUNDO	<ul style="list-style-type: none">• Respira profunda y abdominalmente. No se mueve. Total laxitud.
LLANTO	<ul style="list-style-type: none">• Lagrimas. Gemidos a gritos. Cuerpo tenso. La intensidad depende del motivo del llanto: hambre, incomodidad, dolor, estrés repetimos estrés –al ambiente, al ruido, a adulto estresado o agitado o molesto-.

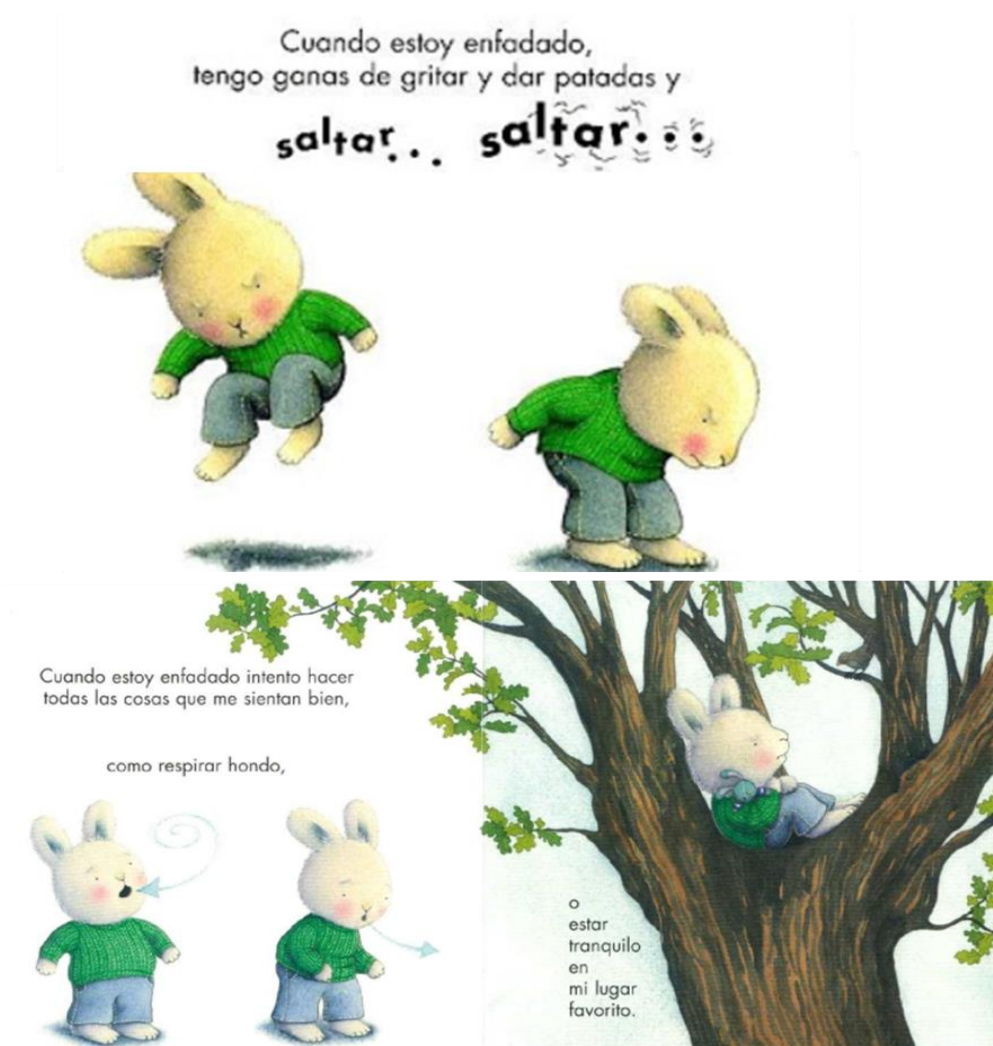
Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de “El cuidado de su hijo pequeño” por Shelov, 2001, p.156. Y de “Comunicación corporal” por Camacaro, 2012, *Estrategias potenciadoras del vínculo tónico afectivo mediadas por el docente de Educación Física en díadas adulto lactante*, p135.

ANEXO D

Cuento infantil recomendado

[ANEXO D]

A continuación se muestran algunas páginas del cuento infantil “Cuando estoy enfadado” creado por Moroney (2008) recomendado para propiciar una situación motriz pedagógica en el área tónico afectiva “Comunicación” modalidad: Expresión corporal. Las imágenes se consideran propicias para jugar a la expresión corporal de las emociones (hay otros cuentos del mismo autor para otros estados afectivos).



Imágenes de un texto recomendado para la expresión corporal de emociones.
Tomado de “Cuando estoy enfadado” por T. Moroney, 2007, p. 4-8.

Anexo F

Expertos participantes en la triangulación

[ANEXO F-1]

Experto participante en la triangulación

Clara Amaya Ricaurte Síntesis Curricular



DATOS PERSONALES

- CI: 4.358.873. Fecha de Nacimiento: 14-10-1955.
- Teléfono Habitación: 0212-6619864. Email: amayaricaurte@gmail.com
- Teléfono celular: 0426-4087316
- Teléfono laboral: 9916337. FUNDASOMA

FORMACIÓN ACADEMICA

- Licenciada en Educación. Mención Planificación. UCV. 1981
- Profesora de Educación Física. UPEL-IPC. 1982
- Maestría en Educación. Mención Tecnología Educativa. UCV. 1988.
- Candidata Doctoral en Educación. UCV. Actualmente.
- Terapeuta Psicocorporal. IEPSI.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Profesora de Educación Física en Básica, Media y Diversificada (7 años)
- Coordinadora de Educación Física para Educación Especial. Zona Educativa. Distto Federal (4 AÑOS)
- Profesora del Seminario de Expresión Corporal. Departamento de Preescolar . Universidad Metropolitana (2 años).
- Profesora de Educación Física en Educación Especial en las áreas Retardo mental; Deficiencias Auditivas y Visuales. (9 años)
- Profesora de los cursos Expresión Corporal, Psicomotricidad, Educación Física para Educación Especial. UPEL-IPC (15 AÑOS)
- Profesora de la Fase de la Practica de Proyecto de Investigación. Depto.Educación Especial. UPEL IPC (3 AÑOS)
- Profesora del Seminario Cuerpo y Creatividad. Maestría en Educación.UCV (3 semestres)
- Jefe de la Unidad de Tecnología Educativa del Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez (2 años)
- Jefa del Departamento de Practica Profesional del Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez (4 años)
- Coordinadora del Núcleo de Investigación en Creatividad “Dr David Vivas” Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez (10 años)
- Jubilada de la UPEL
- Terapeuta Psicocorporal. FUNDASOMA . Actualmente
- Directora y docente en FUNDASOMA. Actualmente.

[ANEXO F-2]

Experto participante en la triangulación

CURRICULUM VITAE

Prof. Alberto Colina C.I. 12.166.937, 44 Años.
DIRECCIÓN: AV. SOBLETTE, PAQUIA LA GUAIRA,
CALLE PALMA SOLA, EDO. VARGAS



ESTUDIOS REALIZADOS

Profesor de Educación Física
Mención: Ciencias Aplicadas
Mención Honorífica Cumlaudem
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. **1999**
MSc: Educación Física, Mención: Biomecánica.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. **2006**
Doctor en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas. **2017.**

EXPERIENCIA LABORAL

- **Docente de Pregrado y Postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Cursos: Desarrollo Psicomotor, Desarrollo Motor, Educación Física Infantil. Biomecánica.**
- **Coordinador del Laboratorio de Biomecánica de la UPEL-IPC. Caracas. Venezuela. 2014-actualmente.**
- **Ex Coordinador del Laboratorio Nacional de Biomecánica del Instituto Nacional de Deportes. 2013 -2014.**
- **Profesor Educación Física. Colegio Unidad Educativa “Nuestras Hijas de la Navidad”: Distrito Capital. Caracas. 2001-2006.**
- **Ex Coordinador de Deporte: Dirección General de Deporte del Gobierno del Distrito Capital. Septiembre 2000.**

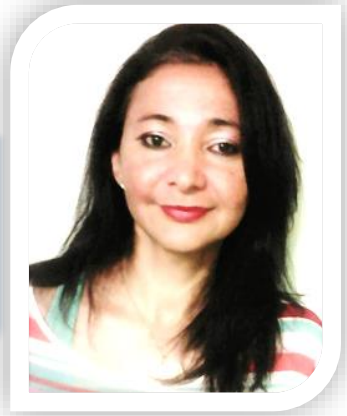
FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

- **Asesor en Tesis de Pregrado y Postgrado en las siguientes áreas de conocimientos: Desarrollo Motor, Psicomotor del Niño y Educación Física Infantil; Atletismo; Biomecánica del Rendimiento Deportivo; Metodología del Entrenamiento Deportivo. 2008-actualmente.**
- **Tutor de más de 10 (diez) Tesis de Postgrado relacionado con Biomecánica, el deporte y la recreación en la UPEL-IPC. 2008-Actualmente**
- **Investigador en el área infantil aplicación de batería psicomotora para el bienestar y la optimización deportiva. Club de Fútbol Playa Grande. 2016-Actualmente.**
- **Formación en Masaje Holístico Terapéutico. Centro de Salud y Bienestar Integral Sanaroma. 2016**
- **Miembro del Comité Organizador del I Foro Educando al Niño desde el Movimiento. Caracas, Marzo, 2009.**
- **Miembro del Comité Organizador del I Conversatorio sobre las Tendencias Actuales y Desafíos en la Formación de Educadores Infantiles. Caracas, Abril, 2009.**
- **Ponente: I Congreso Iberoamericano: Biomecánica Aplicada al Deporte. Caracas, Agosto, 2010.**
- **Ponente: Ier Taller de Diseño y Validación de Modelo Biomecánico. Cuba. 2007**
- **Facilitador del Taller Estrategias Metodológica para el abordaje de Educación Física infantil, dirigido a las maestras de la 1era y 2da etapa de Educación Básica. Caracas. 2007.**

CURRICULUM VITAE DE LA AUTORA

Marelyvy Camacaro

Síntesis Curricular



DATOS PERSONALES

- CI: V-11636748. Fecha Nacimiento: 1-11-73
- Dirección Habitación Urb. Terrazas del Este .Parcela 103. Edificio 4. Apto 3-C. Estado Miranda.
- Teléfonos: 0414-9009911/0212-3630247
- Email marelyvcamacaro20@gmail.com
- Teléfono laboral:0212-462-27-56. UPEL-IPC
0212- 991-63-37 FUNDASOMA

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Candidata doctoral en Educación. UPEL –IPC. Actualmente.
- Magister en Educación. UPEL-IPC. 2012
- Especialista en Psicomotricidad educativa y reeducativa. Universidad Monte Avila.2010.
- Instructora Internacional en Masaje Infantil. AIMI .2007
- Terapeuta Psicocorporal.IEPSI. FUNDASOMA. 2005.
- Master Practitioner PNL. FMC. Venezuela
- Especialista en Dinámica de Grupos. UCV. 2004
- Profesora de Educación Física para Personas con Necesidades Especiales. UPEL-IPC. Distinción Magna Cum Laude.
- Practicante de las disciplinas Wu Shu, Danza Sanquia.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Especialista en Psicoterapia Corporal para adultos, niños y mujeres embarazadas. Psicomotricidad y masaje terapéutico. FUNDASOMA. 2003-ACTUALMENTE
- Docente de los cursos Teoría y practica de la Motricidad Humana, Educación Física para personas con discapacidad, Desarrollo Psicomotor , Desarrollo Motor y Educación Física Infantil. UPEL IPC. 2008-Actualmente
- Profesora de Anatomía Humana en el Diplomado en Técnicas Psicocorporales y en el Diplomado en Técnicas de masaje Integral. FUNDASOMA- UPEL SISO MARTINEZ.2013-actualmente.
- Coordinadora del Programa Nacional de Atención a Adolescentes Embarazadas. Fundación Nacional El niño Simón. (2010-2012)
- 13 años de experiencia docente en Educación Inicial. Primaria y Secundaria. 1996-2008