DOSSIER

cuerpo y cotidianidad en la Escuela Infantil

SUSANA FUSTÉ

Maestra de Educación Infantil. Componente de los Equipos ICE-UAB de Educación Infantil y de Dimensión Corporal

No sólo para los especialistas de cualquier técnica de la dimensión corporal, sino también para los maestros sensibles a esa estrecha relación que existe entre el dialogo del cuerpo y la mente en todos los seres humanos, pero muy especialmente los niños y niñas de corta edad; la idea de incidencia en lo corpóreo, suele estar sujeta también a la idea de actividad que se concreta, sea más o menos abierta, en un espacio preparado, unos materiales deliberadamente elegidos, una actitud especialmente cualitativa y, en muchas ocasiones, una incidencia temporal determinadamente propuesta.

Si tomo como ejemplo la psicomotricidad, dada mi total confianza en dicho campo, observo que ciertamente las actividades específicamente psicomotrices proporcionan un marco especialmente idóneo por lo que respecta al tratamiento del cuerpo global y, por tanto, al desarrollo equilibrado y armónico de la propia identidad.

Los parámetros evolutivos por los que transcurren sus actividades (acción, comunicación, identificación, simbolismo y representación, amén de las muchas posibilidades creativas, en un proceso que va desde la vivencia corporal a la representación mental) facilitan la progresiva maduración de las diversas capacidades de los pequeños y pequeñas, respetando sus ritmos y sus maneras de hacerlas presentes.

Sin embargo, y muy lejos de cuestionar este trabajo tan rico en recursos, como maestra que tiene a su cargo un grupo de niños y niñas durante toda una jornada lectiva, me planteo reflexionar sobre qué es lo que pasa con el cuerpo fuera de este ámbito de lo específico, de la actividad concreta, del espacio preferente... durante el resto del día escolar.

El hacer del día a día

En el ámbito curricular, especialmente en el ciclo 0-3 años, pero en general durante toda la primera infancia, las áreas 1 y 2 del PCC (proyecto curricular de centro) tienen una especial relevancia. La tienen porque nos hablan, en primer lugar, de supervivencia, es decir, de aquello que resulta imprescindible para existir; y, después, también nos hablan de vivencia, que es mucho más que supervivencia. La relación con los demás, con el entorno, la construcción de la identidad, la alegría de existir, el placer de actuar, la conciencia del ser y del estar...

El niño o la niña va desarrollando capacidades físicas y a la vez va estructurando progresivamente su mente. Acompañarlo en este proceso requiere una gran sensibilidad, un entender que el cuerpo está siempre presente, en todos los momentos y en todas las circunstancias, el cuerpo del niño y el del maestro, el cuerpo de los compañeros y compañeras.

D O S S I E R

Los pequeños, desde que entran a la escuela hasta que salen, despliegan continuamente actividades de carácter psicomotor. Este hecho requiere atención sobre esos otros momentos del día donde suelen llevarse a cabo muchas tareas, mayoritariamente de índole cotidiana.

Mucho se ha hablado de la importancia educativa de las situaciones cotidianas durante los primeros años de vida. Las entradas y salidas, los espacios de higiene, de alimentación, de sueño, los espacios para hablar del tiempo o de los niños que faltan, el juego en el patio, etc. y todas aquellas actividades que contienen en sí mismas una frecuencia diaria, una repetición o ritual característico, y que casi siempre cubren y educan a la vez las necesidades básicas, ya sea en el ámbito físico, afectivo o social, siendo también fuente de múltiples aprendizajes.

Son realmente espacios privilegiados, idóneos en cuanto conocidos y, por tanto, promotores de seguridad. Es precisamente por ello, por esa certeza que da lo conocido, y muy especialmente si es satisfactorio, que el niño puede permitirse arriesgar un poco más (recordemos aquel refrán que dice "más vale malo conocido que bueno por conocer). Sobre todo los más pequeños suelen sorprendernos en estos espacios si estamos atentos a ello, con una palabra más, una habilidad motriz nueva o un acercamiento inesperado y emocionante.

Creo que cuando proponemos actividades específicamente psicomotrices, son los rituales de entrada y de salida los que ayudan a los más pequeños justamente a hacer cotidiano y, por tanto, conocido lo diferente, quizás el otro espacio, los otros materiales... En definitiva, crea esa sensación segurizante, que les permite ir "un poco más allá".

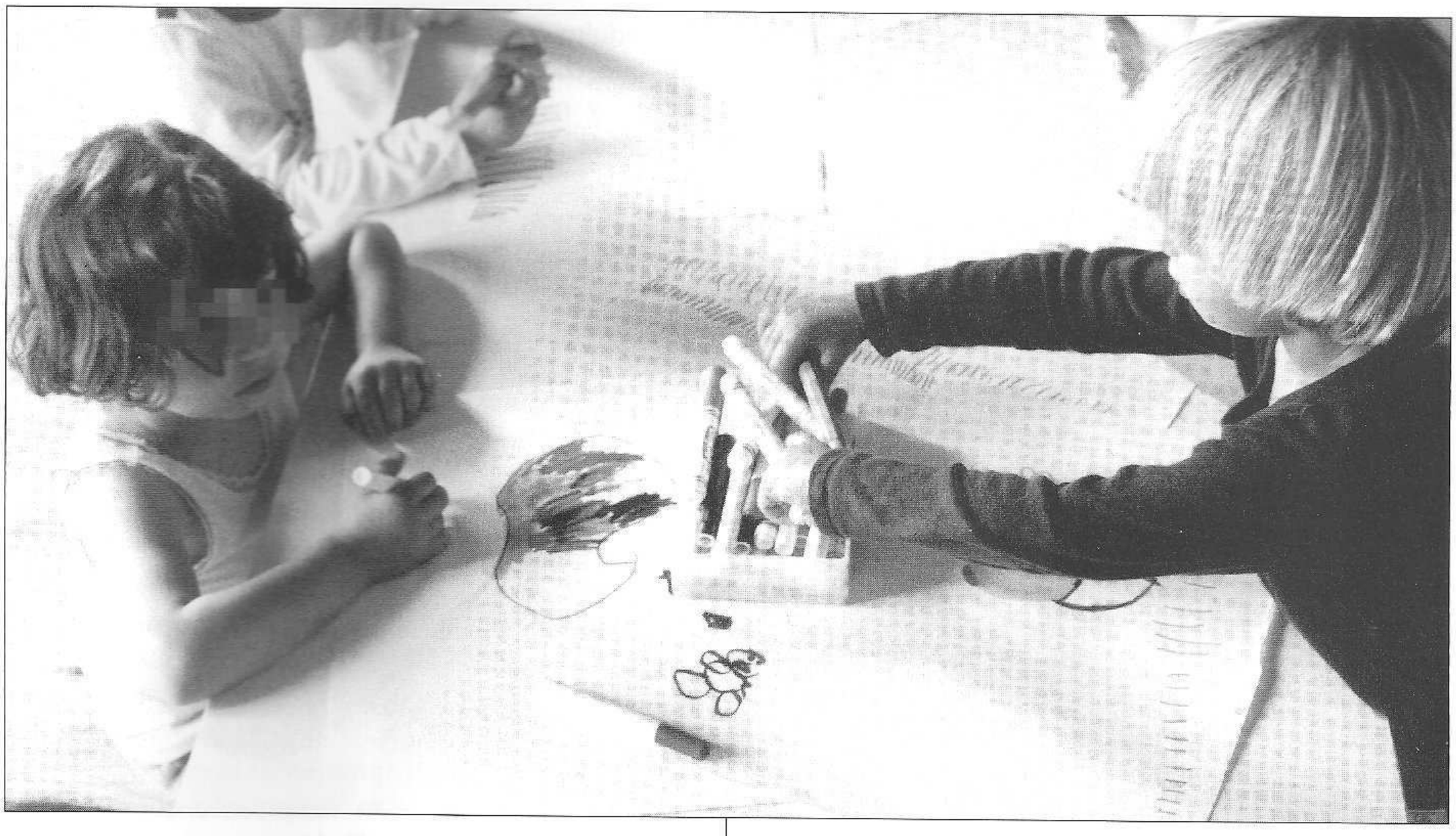
Espacios y materiales cotidianos

Tener presente esta corporeidad de los pequeños en todo tipo de actividades significa, entre otros aspectos, organizar los espacios, ya sea del aula, de pasillos comunes o de patios bajo esta premisa.

Todos hemos podido observar, y algunos hemos tenido que trabajar quizás durante algún tiempo, en una de esas aulas repletas de mesas y sillas que dan paso a grandes espacios de cemento donde los niños y niñas pueden "desbocarse" durante un rato, hasta el próximo suplicio.

Veamos, pues, algunos aspectos al respecto que creo que vale la pena tener en cuenta.

D O S S I E R



En las clases de los más pequeños o bebés resulta aconsejable disponer de elementos que permitan el balanceo, no olvidemos que estuvieron balanceándose durante mucho tiempo en el vientre de su madre, y el placer y la seguridad que representa para ellos este movimiento.

Si disponemos de una silla mecedora para adultos, dicho placer derivado del movimiento, aunque de forma diferente, lo experimentan tanto el niño y la niña como el maestro y la maestra, favoreciendo en gran medida la calidad del contacto corporal y el bienestar mutuo.

Una barra de hierro atravesando un tramo del techo, facilita poder colgar elementos que procuran movimiento y que se pueden ir variando a lo largo del curso, atendiendo al momento de crecimiento de las criaturas, por ejemplo, una cesta plana y baja, para que cuando el niño gatee pueda llegar hasta ella y apoyar el vientre para balancearse a voluntad, una hamaca, un columpio de tela, etc.

El suelo de la estancia es aconsejable que sea duro pero cálido: madera, corcho, o forrado con algún material preferiblemente natural que permita el movimiento totalmente libre de los bebés, así como zonas con barras de madera, horizontales y verticales, donde puedan asirse para empezar a ponerse de pie.

Conforme crecen, es bueno no olvidar también el hecho de crear un rincón donde se puedan esconder, bien sea a través de un mueble o de una sencilla cortina de tela. Aquello que comienza con "cucú" y sigue con "búscame o te busco" o "no me atrapas aquí ", actividades que ponen en juego la presencia y la ausencia, ya sea la propia o la del adulto, el estar o no estar, la precariedad (dentro de un orden), la inseguridad en lo seguro, y que tanto ayu-

dan a que los más pequeños vayan adquiriendo certeza y autonomía en lo que se refiere a separarse poco a poco del adulto, y cuando son un poco más mayores, a construir y experimentar sus fantasías.

Tan pronto los niños y niñas han aprendido a caminar e incluso para algunos antes de que ello ocurra, va emergiendo un nuevo movimiento, el de trepar, fruto de la mayor seguridad que sostienen sobre su cuerpo y del deseo de explorar sus nuevas posibilidades.

Es por ello que ya en las aulas de 1 a 2 años es conveniente que no falten elementos donde encaramarse o subirse, bien sean bancos, cajones, muebles a diferentes alturas o espalderas. Si no es así, observaremos como su tendencia es la de subirse a las sillas, las mesas, los armarios de material... y gastaremos mucha energía en hacerles "comprender" que esos no son lugares de juego, puesto que no habrán emplazamientos alternativos, amén de estar continuamente frustrando sus intenciones de movimiento y, lo que todavía es peor, quizás de dar juicios de valor prematuros sobre su buen o mal comportamiento.

Una función también muy importante es la que tiene un espacio habilitado con material blando: colchoneta, sofás, cojines. Este material permite que los niños y niñas puedan frenar el ritmo de sus actividades, relajarse, encontrarse y mostrarse afectos entre sí. Cuando son muy pequeños son lugares ideales para juegos corporales con el maestro, y conforme crecen y los iguales van tomando importancia, es conveniente que dispongan de este espacio fuera de la mirada directa del adulto.

Recuerdo un bebé, que podía sostener una mirada intensa y penetrante durante algunos minutos, que al llegar a los 2 años rechazaba una mirada de tan solo unos segundos. La construcción de la identidad pasa por la reafirmación de sí mismo, recibiendo entonces en bastantes ocasiones la mirada del adulto como una intrusión. Por ello es importante que, conforme se van haciendo mayores, los niños y niñas dispongan de espacios en los que gozar de una cierta intimidad.

Así pues, en todas las aulas, aunque no sean especialmente grandes, es aconsejable que las criaturas dispongan de un espacio donde poder "pararse" y otro donde poder "moverse", al margen de la disposición de otros rincones de juego o la organización de mesas y sillas que, dicho sea de paso, cuantas menos, mejor.

Seguramente nada nuevo vamos a decir de los espacios al aire libre que no se sepa, quizás tan solo insistir en lo valioso del contacto con elementos naturales cono hierba, arena, madera y agua, excelentes canalizadores de pulsiones como la ansiedad o la agresividad.

Tiene importancia también el hecho de que los elementos que procuran dinamismo como trepar, deslizarse o hacer equilibrio no sean construidos con materiales sintéticos, huyendo de fibras plásticas que, sobre todo cuando el sol las calienta y los niños y niñas se deslizan, son transmisores de corriente y producen pequeños calambres muy desagradables.

La intervención del maestro

Desde el punto de vista de la intervención del maestro o maestra, cabe insistir en primer lugar en el hecho de saber observar. Desde el ámbito que nos ocupa, se trata de observar especialmente lo que el niño nos muestra a través de la expresión de su cuerpo.

En muchas ocasiones, mirar no es ver. Para ayudar a avanzar al niño desde su cuerpo global, es necesario "ampliar nuestra mirada" y poder ver lo que realmente nos está mostrando, como dice

D O S S I E R

Arnaiz, V. (2000), ver primero con los ojos lo que después, con el inicio del lenguaje, también "veremos" con las orejas.

El niño que acaba de entrar en el aula, ¿qué nos está diciendo con su gesto, su manera de moverse, de mirar o no mirar, de tocar o no tocar? En este caso no me refiero tanto a si está enfadado o no, que también es importante, aunque no lo único con lo que nos tenemos que quedar, sino a si es, por ejemplo, de aquellos niños que entran pisando fuerte, la barriguita por delante y la cabeza alta, o quizás entra suavemente y casi sin darnos cuenta lo tenemos a nuestro lado.

Los niños y niñas se muestran de una determinada manera a nuestros ojos y demás sentidos y aunque haya algunas variaciones en su talante o en su tono bien estén contentos o enfadados, siempre mantienen los mismos rasgos o caracteres básicos. Así, aunque sin duda pueda también darse el caso, es raro que un niño o niña que pisa fuerte y se expresa de forma muy sonora, llore calladamente.

¿Qué nos está mostrando con su cuerpo el niño que, pasado un tiempo prudencial de adaptación, sigue acaparando objetos de tal manera que no se puede permitir el hecho de jugar con uno por no soltar los otros? Acaso podríamos buscar formas de interacción a través del cuerpo (el suyo y el nuestro, objeto de posesión) y no limitarnos únicamente a pedirle reiteradamente que comparta los juguetes. Y no nos vamos a poner a hablar de aquellas formas de relación que solo se dan a través de la agresión o del sufrimiento.

¿Entendemos, pues, lo que nos está diciendo cada niño con su cuerpo global? Esto es extremadamente importante cuando todavía los pequeños y pequeñas no disponen de la palabra, y creo que

merece una atención cualitativa tanto en el ámbito de la observación como en el de la intervención por parte del maestro o maestra.

Para ello, hace falta empezar a ser conscientes de nuestra propia manera de establecer comunicación con los niños y niñas y de qué sentimos al respecto, qué nos gusta y qué no nos gusta a la hora de establecer contactos corporales estrechos como olores, tono muscular, etc., y si utilizamos, y cómo lo hacemos, los recursos que nos ofrece el contacto en la distancia como miradas, sonidos, acercamiento de objetos que ruedan, tan valiosos cuando no podemos acceder a determinadas criaturas, bien porque hay muchas por atender, bien porque éstas no nos permiten los contactos estrechos.

En muchas ocasiones, los contactos en la distancia dentro de las aulas se limitan a miradas o sonidos inhibidores, pero sabemos que disponemos de muchos más si tomamos conciencia de ello.

Recuerdo a Jonathan. Tenia dos años y medio cuando entró en el jardín de infancia. Tardé un día en darme cuenta de que sólo lloraba cuando me acercaba más de un par de metros a él. El solo hecho de mirarlo lo dejaba paralizado en su sitio.

Se estableció durante un tiempo una especie de acuerdo tácito en el que yo respetaba esa distancia y apenas lo miraba, si bien él era consciente de mi presencia. Entonces podía estar "tranquilo" y jugar siempre solo, ya que no admitía tampoco contactos con sus iguales. Al cabo de unos días empecé a enviarle, rodando, camiones y cochecitos (le gustaban mucho). El los recogía pero no los retornaba. Nuestras miradas empezaron a cruzarse cuando decidió empezar a retornar alguno. Aún así nuestros primeros contactos corporales fueron desde su espalda, costó casi dos meses mirarnos de frente en un contacto estrecho. Todavía recuerdo cuando ya podía cogerlo y balancearlo, y lo mucho que él disfrutaba, riendo a carcajadas, pero con los ojos bien cerrados. A partir de ahí empezó a jugar con otros niños y en el curso siguiente pudo integrarse en el parvulario sin ningún problema.

Pensamos que quizás Jonathan había establecido una fusión corporal muy intensa con su madre, acaso propiciada por el hecho de que ella estaba sola y pasando una etapa difícil. Así pues, le costó más tiempo del habitual establecer contacto con otros cuerpos.

Quizás poder respetar el espacio del otro está en estrecha relación con el hecho de conocer cuál es el espacio que nosotros necesitamos para no sentirnos invadidos, el cual no se limita al contacto, sino también al espacio sonoro.

Es muy fácil para los maestros y maestras transgredir el espacio sonoro de las criaturas (sobre todo los que tratamos edades tempranas, yo por lo menos y por desgracia lo he podido constatar en mi propia actuación a través de videos). Podemos estar continuamente dando consignas, ya sean de carácter individual o grupal, explicando situaciones, cuentos, cantando canciones, poniendo música; en definitiva, ocupando el espacio acústico con nuestra voz o nuestros sonidos, a la vez que vamos pidiendo silencios e inhibiendo manifestaciones sonoras no "culturales", aunque formen parte de esa expresión del cuerpo nunca mejor llamado global de los pequeños y pequeñas.

Esto no quiere decir que en determinadas ocasiones no sea necesario pedir silencio; sin embargo, creo que ser consciente de la necesidad de manifestar nuestro propio poder, no en vano el espacio sonoro es un espacio de poder, nos ayuda a darnos cuenta de cuándo es realmente necesaria una situación de silencio y cuándo simplemente lo que está pasando es que manifestamos un sentimiento de precariedad, una amenaza de poder muy subjetiva, no justificada.

D O S S I E R

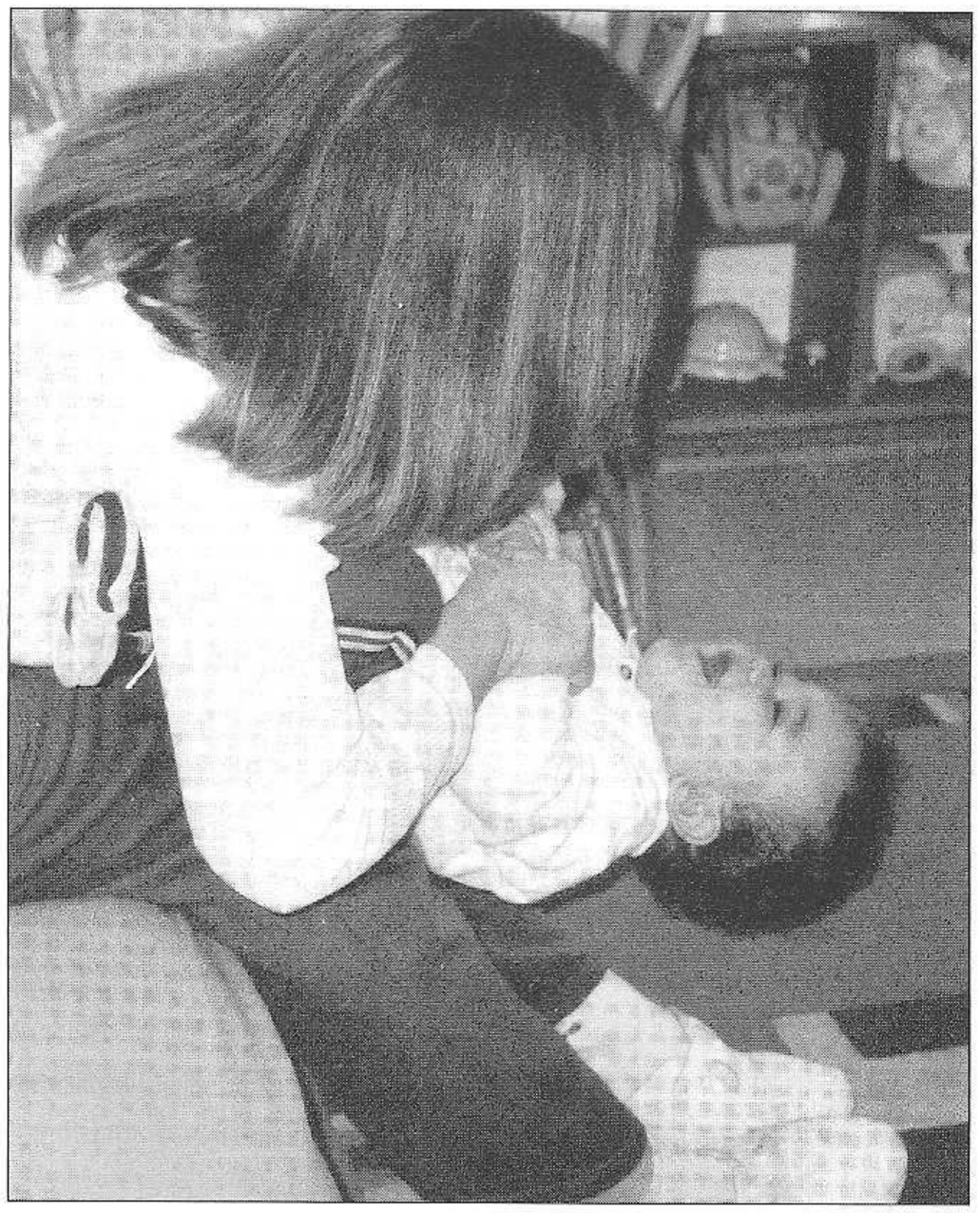
En lo que se refiere al contacto estrecho y volviendo a la conciencia de nuestra propia manera de establecerlo, hay algunos aspectos sobre los que vale la pena reflexionar como, por ejemplo, el hecho de poder establecer un dialogo tónico cualitativo con el niño y la niña. ¿Significa, acaso, que hace falta abrazar y besar mucho a las criaturas?

Desde luego, bienvenidos los abrazos y besos sinceros y respetuosos cuando se ha establecido una confianza familiar con el cuerpo del otro; todos sabemos lo reconfortante de un abrazo de corazón a corazón, y esto es significativo también entre pequeños y adultos. Este tipo de expresiones no son demasiado preciadas en nuestra sociedad occidental, en ocasiones hasta solemos bautizar despectivamente a las personas que se expresan fácilmente a través de este tipo de manifestaciones, como "tocones" o "besucones". Sin embargo, también sabemos que no todo se puede limitar a esto, ni es ésta la única manera de mantener una relación corporal cualitativa. ¿Y las personas cuyo talante es menos expresivo desde el punto de vista de la manifestación corporal?

Quizás haya también algunos parámetros dignos de reflexionar desde este aspecto. Por ejemplo, cuando estamos hablando y a la vez tocando a una criatura, es aconsejable poder enviar el mismo mensaje con los tres lenguajes que generalmente utilizamos al unísono: la palabra y el gesto de la cara, mucho más fáciles de controlar, y el de las manos.

Las manos suelen traicionarnos en muchas ocasiones. Uno de los mayores beneficios que me ha proporcionado recibir algunos cursos sobre masaje infantil ha sido el hecho de poder tener más presente lo que hago con las manos cuando toco a los niños, y también de poderlas educar en este sentido.

Podemos estar cambiando los pañales a un bebé y mientras le estamos sonriendo y diciendo lo agra-



dable que resulta su compañía, nuestras manos están transmitiendo un contacto nervioso, rápido o poco sensible, fruto de nuestro deseo de terminar pronto este tipo de tarea; acaso por el alto grado de mecanización con que en ocasiones solemos abordar las situaciones de rutina, que tal como hemos comentado antes, tan interesantes a nivel relacional y educativo resultan para las criaturas. Lo mismo nos puede ocurrir en situaciones de contacto cotidiano con niños más mayores.

También, a veces, solemos avanzar sobre el niño acciones o movimientos sin haber establecido "un primer acuerdo". Por ejemplo cuando cogemos a un niño en brazos de repente, sin haberle comunicado de alguna manera nuestras intenciones con un toque, una palabra, susurro, o una mirada significativa; como aquel que dice, sin haberle "pedido permiso" o haberle hecho saber nuestra intención.

D O S S I E R

Prácticamente arrastramos su cuerpo, que no está preparado para tal acción, y lo más importante, desde luego, es que ello significa una invasión de su yo corporal, pero también que nuestra espalda recibe el peso casi duplicado de un cuerpo remolcado, que no ha establecido acuerdo tónico y por tanto, no está preparado para tal aventura. Como resultado se desarrolla una situación de contacto entre un niño sorprendido, no siempre agradablemente, y un maestro dolorido. ¿Dónde quedó el dialogo tónico de calidad?

Si seguimos hablando de movimiento, cabe hacer una reflexión un poco más extensa todavía, porque la manera de movernos y de utilizar el espacio a la hora de situarnos en él tiende a reflejarse en la dinámica que se establece en el aula.

Puede ocurrir algo semejante al tratamiento del espacio sonoro. En el aula, solemos pedir a los niños y niñas que puedan permanecer tranquilos durante determinados períodos de tiempo, que se muevan con control, que puedan estar más relajados, etc. Muchas veces esto ocurre a la vez que nosotros estamos efectuando movimientos rápidos y nerviosos. Organizamos, recogemos, preparamos, ayudamos a atar cordones de zapatos...

En el aula de niños y niñas de 1 a 2 años, momento en que se inician a caminar, suele aparecer una pulsión de seguir al adulto, especialmente si las criaturas no están entretenidas en algo que les interesa vivamente.

Si hay, por ejemplo, 11 niños que atender, bastantes se encuentran en ese ir y venir detrás del adulto, que generalmente se mueve mucho más rápidamente de lo que ellos pueden alcanzar, con la consiguiente ansiedad, los choques entre ellos, lloros y mal humor. A veces, el solo hecho de hacer presente esta situación, nada extraña, por cierto, nos permite reflexionar sobre la importancia de ralentizar nuestro movimiento, de tener preparado de antemano el material que requiere cualquier actividad, de procurar estar importantes períodos de tiempo a la altura de los niños, de tener un lugar donde ellos nos puedan encontrar.

La importancia de ese lugar de encuentro es extensible a todo el ciclo de educación infantil, pues aunque el tipo de demanda corporal que nos van a hacer va a ser diferente, estaremos mostrando en todo momento nuestra accesibilidad.

El cuerpo accesible nos permite recibir. Generalmente, los maestros y maestras estamos acostumbrados a dar: ofrecemos, proponemos, estimulamos, ayudamos, etc. Estamos casi siempre en acción física y mental, pensando qué y cómo enseñar, mostrar, potenciar...

Quizás podemos empezar a pensar no sólo en lo que vamos a hacer, sino también en cómo vamos a estar o nos vamos a mostrar. Podemos practicar la acción de parar, escuchar, dar acceso, recibir, etc. porque el niño también necesita sentir que aceptamos lo que él nos da.

La cuestión es que nuestro cuerpo accesible sepa recibir y también sepa dejar marchar, y que nuestra mente accesible interprete al niño como competente.

Competente, en este caso, quiere decir, por ejemplo, ofrecer una serie de medios para poder practicar habilidades motrices que no estén por debajo de sus capacidades reales, debido al miedo de que "se hagan daño". Los niños y niñas a los que se les ha otorgado competencia no van más allá de lo que les permiten sus posibilidades. Así, tan grave es que forcemos una situación como que la inhibamos por desconfianza. Esto, y entender el porqué de su juego evitando que choque con nuestros propios valores como, por ejemplo, el antibelicismo, son dos aspectos importantes que nos sitúan en el momento que estamos como profesionales.

D O S S I E R

SARA

Para los maestros y maestras y diversos especialistas que trabajamos con la primera infancia resulta idóneo encontrar recursos que nos permitan ahondar en el hecho de ser más conscientes de lo que pasa entre nuestra mente y nuestro cuerpo. Poder observar de frente nuestros miedos e inseguridades y la manera de expresarlos con el gesto, el contacto, la mirada y el movimiento repercute favorablemente a la hora de establecer relaciones con las criaturas y de incidir positivamente en su desarrollo. Por suerte, hay distintas técnicas corporales que nos pueden ayudar en ello y, sin duda, va a incidir en nuestra labor con los niños y niñas durante toda la jornada escolar.

Lo creo importante porque son muchas las horas que estamos relacionándonos con los pequeños en el aula y pienso que respecto a la atención corporal cualitativa, es más positivo para los niños y niñas que no se circunscriba únicamente al campo de las actividades específicamente corporales, amén de que éstas no deben representar espacios aislados con apenas repercusión en el resto de actividades diarias, sino acaso espacios diferentes, lugares donde seguir fomentando seguridad y conocimiento mutuo.

Es mucho mejor cuando el maestro potencia la conexión entre ambos espacios, el preferente y el cotidiano, y si existe la suerte de trabajar con un asesor en éste ámbito, nada más óptimo que la colaboración y coordinación mutua.

Bibliografía:

- Levin, E. (1995). *La infancia en escena: Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones.* Madrid: Alianza Editorial
- Lapierre, A. (1996). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años.* Madrid: Catalana de Inversiones Editoriales, S. L.
- Berry Brazelton, T. (1989). *El saber del bebé.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad.* Madrid: Ed. Narcea
- Arnaiz, V. (2000). *La seguridad emocional en la Educación Infantil.* En: Antón, M. y Moll, B. (Coor.). Educación Infantil: Orientaciones y Recursos. Barcelona: Ciss Praxis.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1983). *Simbología del movimiento.* Barcelona: Ed. Científico Médica.
- Jubert, J. (1993). *De recién nacido a compañero.* Barcelona: Associació de Mestres de Rosa Sensat.