



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



**FACULTAD DE  
EDUCACIÓN**

**Licenciatura En Psicometría Educativa**

**Las prácticas de Psicometría desde la perspectiva de la ESI.**

**Un análisis cualitativo**

**Directora: Lic. Mgtr. María Eugenia Basco**

**Tesistas: Barragán, Cecilia**

**Herrera, Fabián**

**Moya, Alejandra**

**Año 2023**



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



**FACULTAD DE  
EDUCACIÓN**

### **Agradecimientos**

A todas las personas que contribuyeron para hacer posible llegar a esta instancia:

A nuestra familia incondicional, para los que están en esta existencia y los que no, pero que siguen impulsándonos vívidamente.

Al personal docente, profesionales que nos acompañaron durante estos años brindándonos generosamente todos sus saberes, experiencias y afecto.

A compañeros y compañeras con los cuales vivimos la experiencia de aprender, jugar, dialogar, reír, llorar; y hasta una pandemia nos atravesó. Cada aporte resultó indispensable para perseverar.

A nuestra directora de tesis, nuestro profundo agradecimiento por acompañar, guiar en esta última instancia con tanta excelencia personal y de forma inmejorable.

Cada uno/a nos impulsó y acompañó en este camino de incluir la Psicomotricidad en nuestra vida. Las distancias y cercanías, los encuentros y desencuentros, las mañanas de mates y tardes de cafés, las comodidades e incomodidades, la diversidad de acciones y sus conjugaciones, cada una de las compañías y aprendizajes, nos envolvieron y alentaron a continuar por futuros compromisos con las infancias.

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



**FACULTAD DE  
EDUCACIÓN**

Autoridades

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

Secretaria Académica:

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

Directora General de Carreras

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso:

Prof. Esp. Lourdes GÓMEZ

Directora del Prof. Univ. en Educación Primaria / Ciclo de Prof. Univ. en  
Informática:

Prof. Flavia ESCUDERO

Directora del Prof. Univ. en Educación Inicial:

Prof. Marcela MIRCHAK

Directora del Prof. Univ. de Educ. para Personas Sordas/ Tecnicatura en  
Interpretación de Lengua de Señas

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Directora de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje:

Prof. Gabriela BALMACEDA

Directora del Prof. Univ. de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual:

Prof. Esp. Mariela FARRANDO

Directora del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



**FACULTAD DE  
EDUCACIÓN**

Intelectual. Orientación Discapacidad Motora.

Mgter. Leticia VÁSQUEZ

Director de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social:

Lic. Víctor AGÜERO

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Aldo ALTAMIRANO

Directora de Posgrado

Prof. Esp. Carolina Eva MARTINEZ

Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea SURACI

Secretaría de Extensión

Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Relaciones Institucionales

Dra. Prof. Nora MARLIA

Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil

Prof. Julia Andrea AMPARÁN

Directora de Asuntos Estudiantiles y Egresados

Mgter. Osvaldo IVARS

Coordinador de Egresados:

Prof. José GOUIRIC

Secretario Administrativo Económico Financiero:

Lic. Sergio EULIARTE

**Índice**



Capítulo 1. Introducción .....p.7

    1.1. Estado actual de conocimiento sobre el tema..... p.8

Capítulo 2. Psicomotricidad.....p.10

    2.1. Definición de Psicomotricidad.....p.10

    2.2. Reseña sobre la historia de la Psicomotricidad.....p.12

    2.3. Aspectos principales de la Psicomotricidad Operativa.....p.15

    2.4. Psicomotricidad y Lenguaje.....p.20

    2.5. Principios generales sobre la Práctica Psicomotriz de Bernard

Aucouturier.....p.2

    1

        2.5.1. Objetivos y encuadre de la Práctica Psicomotriz.....p.23

        2.5.2. El dispositivo de la sesión .....p.23

        2.5.3. Los materiales en la Práctica Psicomotriz.....p.24

        2.5.4. El juego y sus niveles de reaseguramiento desde la Práctica

Psicomotriz.....p.25

        2.5.5. La formación del/de la psicomotricista: Sistema de

actitudes.....p.26

            2.5.5.1. Resonancia tónico emocional.....p.27

        2.5.6. Parámetros de la observación.....p.28

    2.6. Una mirada histórica sobre el juego.....p.29

        2.6.1. El juego espontáneo.....p.30

        2.6.2. El juego sexual infantil.....p.32

Capítulo 3. Educación Sexual Integral.....p.33

    3.1. Una historia de conquista de derechos.....p.33

    3.2. Conceptos básicos sobre Educación Sexual Integral.....p.36

        3.2.1. El género desde la perspectiva ESI.....p.37

            3.2.1.1. La perspectiva de género expresada en el

lenguaje.....p.38

    3.3. La ESI en el Nivel Inicial.....p.39

    3.4. Ejes para abordar la ESI en el Nivel Inicial.....p.39



## Capítulo 4. Descripción del Trabajo

Metodológico.....	p.42
4.1. Problema de investigación.....	p.43
4.2. Preguntas de Investigación.....	p.43
4.3.	
Muestra.....	p.44
4.4. Categorías de análisis.....	p.45
4.5. Análisis de datos.....	p.46
4.5.1. Subcategoría 1A: Lenguaje utilizado en la narración de la crónica.....	p.47
4.5.2. Subcategoría 1B: Lenguaje enunciativo en la sesión de Psicomotricidad.....	p.47
4.5.3. Subcategoría 2A: El juego en la sala y su relación con la variable género.....	p.49
4.5.4. Subcategoría 2B: Acciones de separación por género.....	p.52
Capítulo 5. Conclusiones.....	p.54
Referencias bibliográficas.....	p.59
Anexos.....	p.67



## **Introducción**

La Psicomotricidad es una disciplina que se ocupa del estudio del movimiento humano y su relación con el desarrollo cognitivo, emocional y social de la persona. En el ámbito educativo, la Psicomotricidad se ha consolidado como una herramienta para el aprendizaje integral, promoviendo el desarrollo psicológico y físico de las personas. En este sentido, la Práctica Psicomotriz de Aucouturier se ha convertido en una de las principales corrientes teóricas y metodológicas en el campo de la Psicomotricidad educativa.

La Educación Sexual Integral (ESI), por su parte, se ha convertido en un tema central en la agenda actual, ya que busca fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes saludables en relación a la sexualidad y las relaciones interpersonales desde la primera infancia. En este trabajo se entiende a la ESI como científicamente precisa, gradual, adecuada a la etapa del desarrollo, con perspectiva de género, con base a un enfoque de derechos humanos, con base a un currículo, integral, transformativa, relevante a la cultura y adecuada al contexto. (UNESCO et. al., 2018)

Al rastrear estudios científicos que vincularan los temas expuestos: Psicomotricidad y ESI, descubrimos que eran escasos y que se nos dificultaba encontrar en el campo de la Psicomotricidad una mirada desde la ESI.

Este trabajo de investigación intenta relacionar la Psicomotricidad y la perspectiva de la ESI. Nos planteamos una mirada reflexiva, cuestionadora de nuestras prácticas en Psicomotricidad, intentando observarlas con los lentes de la perspectiva de la ESI. Deseamos que la persona que lea nuestro trabajo, sobre todo aquella que se dedique al acompañamiento de las infancias, reflexione y se interpele sobre su propia mirada ante estas temáticas.



Adoptamos un enfoque cualitativo, descriptivo para abordar las prácticas de Psicomotricidad realizadas. Según las condiciones y el contexto en el cual se realiza la medición de los fenómenos, se trata de una investigación observacional.

Tomamos como insumo de análisis nuestro trabajo realizado en la sala de Psicomotricidad del colegio *La Inmaculada*, de la provincia de San Juan, bajo el encuadre de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier en el Nivel Inicial. A partir del mismo, releemos y analizamos nuestras prácticas educativas, teniendo en cuenta una mirada crítica desde el punto de vista de la ESI. Con ello motivamos a la reflexión, a través de la concientización de los aspectos de la ESI, como punto de partida para acompañar la integridad de los objetivos de la Práctica Psicomotriz.

### **1.1. Estado actual de conocimiento sobre el tema**

En nuestra búsqueda de información comenzamos por investigar sobre la relación entre Psicomotricidad y ESI. Percibimos que compartían un posicionamiento común en cuanto a la mirada del sujeto y a la construcción de su identidad. En un comienzo, nos adentramos en los lineamientos y aportes específicos para el Nivel Inicial, nivel donde se brinda la Práctica Psicomotriz (Fajardo Mora y Díaz Campoverde, 2021; Capello y Quirola, 2013). En múltiples trabajos se aborda el tema de la ESI pero no así vinculada a la Psicomotricidad.

Una investigación realizada por Miranda (2019) describe detalladamente cómo logra sancionarse la Ley 26.150 en la Argentina y las repercusiones de su implementación en la institución educativa, con la familia y en la sala. Este trabajo nos deja un panorama para comprender las dificultades que se manifestaban al plantear una mirada del sujeto desde la perspectiva de la ESI.

Al profundizar la búsqueda de información sobre el tema, notamos que cuando se trata el tema "Psicomotricidad", aparece en algunos trabajos una relación con la discapacidad (Lázaro y Lázaro, 2000; Domínguez y Rosales, 2007; Guerra y Rodríguez, 2017). También hay una mirada de la Psicomotricidad preponderante, donde se la reconoce por su función beneficiosa para el desarrollo integral de la





persona (Baéz Delvalle, 2018). Baéz Delvalle (2018) propone tratar las alteraciones en la sexualidad a partir del trabajo de la Psicomotricidad. Él resalta a la disciplina como una herramienta eficaz para tratar integralmente a las personas, mirándolas, acompañándolas, sin focalizar en el déficit, sino considerándolas como seres integrales, seres sujetos de derechos. El trabajo además destaca la importancia de considerar la sexualidad de la persona como parte constituyente de su identidad.

Encontramos un ensayo donde las/os autores exponen la existencia de una marcada tendencia conductista, positivista, neoliberal y acrítica en torno al género, la Psicomotricidad y la corporalidad en los textos ministeriales considerados (Chihuailaf Vera et.al., 2019). Esta tendencia promueve una educación infantil que asume una actitud pasiva ante las injusticias sociales y los estereotipos de género de corte patriarcal, reproduciendo una racionalidad curricular técnica y tradicional en el profesorado y en el alumnado infantil. Las/os autoras/es señalan que esta cultura patriarcal influye en la elección de juguetes y en la socialización diferencial en torno al género, lo que normaliza y perpetúa construcciones sociales sexistas de dominación en la educación motriz infantil (Chihuailaf Vera et. al., 2019). A pesar de esto, los documentos ministeriales analizados muestran una intencionalidad de visibilizar el género femenino en el lenguaje verbal, lo cual podría ser un acto de promover la igualdad de género en torno a la Psicomotricidad (Chihuailaf Vera et. al., 2019).

Específicamente en el tema de Psicomotricidad, visualizamos trabajos de investigación como propuesta para abordar afectaciones de las emociones y de la corporalidad (Araujo y Gabelán, 2010; Castro y Urgilez, 2022).

Mara Lesbergueris, especializada en Psicomotricidad, profundiza el tema de la sexualidad en el ámbito educativo y en la formación del/de la psicomotricista. Analiza los juegos de niños y niñas, advierte que los juegos no son neutrales, están influenciados, atravesados por la cultura patriarcal dominante (Lesbegueris, 2014).

La autora presenta su pensamiento con respecto a temas relacionados con la Psicomotricidad y el género, en todas sus dimensiones, desde un enfoque feminista

(Lesbegueris, 2020). Es un abordaje amplio sobre cómo se ven afectados los cuerpos bajo los mandatos sociales, cómo la Psicomotricidad se posiciona desde una mirada feminista que posibilita visualizar las infancias invisibilizadas.

En palabras de Lesbegueris, “aunar la perspectiva de género con la psicomotriz me permite situar preocupaciones políticas, estéticas y teóricas sobre las infancias, pensando las dimensiones del poder junto con las manifestaciones de la vida corporal” (2020, p.19).

A lo largo de la búsqueda bibliográfica fuimos ampliando interrogantes, preguntándonos sobre nuestras propias miradas, nuestras palabras, nuestra gestualidad y nuestro modo de realizar los registros escritos sobre las manifestaciones, tanto de las infancias, como de nuestro accionar en la sala. Para esta nueva revisión de las prácticas acordamos hacerlo con un nuevo enfoque, a través de los lentes de la ESI (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2020). De esta forma, a continuación, dedicamos el apartado número 2 a los conceptos referidos específicamente a la Práctica Psicomotriz, y el apartado 3 al marco teórico de la ESI.

## **2. Psicomotricidad**

### **2.1. Definición de Psicomotricidad**

Daniel Calmels, plantea:

La psicomotricidad es una disciplina que a partir de su objeto de estudio se propone el diagnóstico, la investigación y la asistencia de las infancias a partir de un eje de interés e incumbencia: el cuerpo en sus manifestaciones, así como su campo de problemáticas. Es una disciplina que se autodefine cuando toma como objeto particular de estudio el *cuerpo* en los procesos de comunicación y aprendizaje. (2016, p. 21)

Esta mirada de la Psicomotricidad plantea un concepto de cuerpo.



Aquello que se presenta, (pone en presencia) a través de las diversas manifestaciones corporales, como son *la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro y sus semblantes, la voz, las praxias, la actitud postural, los sabores, la conciencia de dolor y de placer*, etc. (Calmels, 2016, p. 21)

También sintonizamos con el concepto de Bernard Aucouturier, de Totalidad del cuerpo y sus faltas:

Una unidad de placer que permanece no consciente y abierta a todas las proyecciones del inconsciente. Funda un continente corporal, el Yo-corporal.

La estructuración de la totalidad del cuerpo dependerá de la calidad de la relación que el feto y luego el niño pequeño vivan con la madre y también con todas las personas que lo invisten de afecto. (...) El cuerpo del niño está compuesto entonces por un conjunto de zonas de placer y de displacer, y lo que va modelando su cuerpo, por una unificación de las zonas de placeres parciales, cuya función es la estructuración de la totalidad del cuerpo, es el goce (es decir una erotización globalizante, hiperestesia erotizada) que vive el niño en el momento del regreso después de la ausencia y en presencia de la madre.

No obstante, hay zonas del cuerpo que han sufrido bastante y no pueden integrarse a la totalidad del cuerpo, estas zonas se escotomizan, son reprimidas al inconsciente. (...) Estas zonas ausentes forman una falta del cuerpo que es el origen de un vacío, de una angustia de pérdida del cuerpo



que desestabilizan la sensorialidad y la idea que tenemos de cuerpo.  
(Aucouturier, octubre 1991, pp. 13-16)

En consonancia con este enfoque, Ajuriaguerra (noviembre 1992) evidencia, el cuerpo es sustancia del hombre que confirma su existencia. Nos pertenece pero forma parte del mundo de las formas de la naturaleza; es inerte, palpitante habitáculo y habitado, es efector y receptor de los fenómenos emocionales que más tarde se van a convertir en afectos. (p. 23)

## **2.2. Reseña sobre la historia de la Psicomotricidad**

La Psicomotricidad a lo largo del tiempo ha ido modificándose con respecto a la mirada que prevalece sobre las infancias y la manera de cómo se las aborda.

En sus inicios, la Psicomotricidad se basaba, específicamente, en el abordaje aconsejable para las personas que manifestaban trastornos psicomotores, en donde se brindaba como terapia reparadora, terapéutica. Se centraba principalmente en el desarrollo físico y motor de los niños y niñas, y en la corrección de posturas y movimientos considerados incorrectos o fuera de la normalidad. En sí, este enfoque no tomaba en cuenta otros aspectos importantes del desarrollo humano, como el desarrollo cognitivo y socioemocional (Calmels, 2016).

Haciendo un recorte histórico, ya en las últimas décadas, diferentes autores como Dupré, Ajuriaguerra, Wallon, Aucouturier (como se citó en Chokler, 1988) manifestaban otra forma de mirar la expresividad motriz de las infancias. Un enfoque en el cual nos posicionamos, que incluye aspectos más complejos del desarrollo humano como la estimulación cognitiva y emocional, la creatividad, la imaginación, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, la promoción del bienestar emocional y el autoconocimiento.



En el campo educativo, los aportes de Lapierre y Aucouturier (1985), generaron un trascendental cambio de mirada. La Práctica Psicomotriz propuesta permite a las infancias vivir un itinerario de maduración psicológica que va del placer de actuar al placer de pensar, hasta el placer de pensar el actuar (Aucouturier, 2020).

Dentro de este recorrido histórico, valoramos los cuestionamientos planteados por Chokler:

¿De qué cuerpo, de qué espacio, de qué tiempo se habla cuando se habla del cuerpo en el tercer mundo? ¿Para qué y a quiénes sirve la psicomotricidad actual? ¿De qué experiencias se nutre su cuerpo conceptual? Indudablemente sólo a partir de la investigación de los hechos concretos y de la práctica reflexiva podemos llegar a responderlas". (1988, p.39)

En la lucha contra una concepción mecanicista de la Psicomotricidad, asociada a un cuerpo instrumento, entrenable y desafectivizado, emerge apoyándose en el auge del psicoanálisis una corriente terapéutica en Psicomotricidad, la cual descubre y valoriza un cuerpo deseante, pulsional, fantasmático, imaginario. El cuerpo como expresión simbólica de lo reprimido y como mediador del inconsciente. Esto es dado en la Psicomotricidad terapéutica.

En Argentina, Daniel Calmels, coordinador de la Asociación Argentina de Psicomotricidad, introdujo por primera vez en la formación la posibilidad de jugar como forma privilegiada de revisar la historia lúdica de quien se estaba formando como profesional en Psicomotricidad. Al respecto, el autor de "El juego corporal" plantea:

La tarea en psicomotricidad es poner a trabajar el cuerpo en sus diversos aspectos. Puede estar presente la corporeidad en las marcas que lo gráfico deja sobre el papel, en la palpitante quietud del *descanso* o en la aventura sensible de la *relajación*; aunque de manera particular se destaca el cuerpo



en acción a través del juego corporal, en el cual se intensifica el despliegue de las manifestaciones corporales por cuyo intermedio según Wallon (1979), “se establece la unión con el otro”. (Calmels, 2018, p.16)

En este recorrido histórico, queremos destacar a la autora Mara Lesbegueris, psicomotricista, antropóloga, docente universitaria, escritora. Sus aportes son una confluencia desde la Psicomotricidad, la antropología, y la perspectiva de género. Sus planteos nos enriquecen y nos hacen tener una mirada más profunda de la práctica psicomotriz. Entre su desarrollo teórico, Lesbegueris (2020) plantea:

La psicomotricidad desde su propia genealogía encuentra una convicción interdisciplinaria, este diálogo interdisciplinario que la psicomotricidad está habituada a realizar con disciplinas afines como el psicoanálisis, la psicología, la pedagogía, incluso con la neurología y la pediatría. Por ello me entusiasma la idea de pensar en una frontera abierta de intercambios para que lleguen a impregnar y potenciar la psicomotricidad apelando a la necesidad de una mirada sensible y crítica hacia el interior de la disciplina. Entiendo que no basta con solo promulgar una ética del deseo y la progresiva autonomía de los cuerpos sin generar desde nuestras epistemologías espacios para repensar las dinámicas del poder, descolonizando y despatriarcalizando nuestras teorías y prácticas para pensar y habilitar un buen vivir para las infancias. (p. 22)

### **2.3. Aspectos principales de la Psicomotricidad Operativa**



Chokler (2017) plantea a la Psicomotricidad operativa como la disciplina científica que reconoce que toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, producida por una génesis y un desarrollo donde se articulan diferentes sistemas socio-históricos, anatómicos y fisiológicos que interactúan, construyendo una trama singular que determina la particular manera de cada uno/a, de ser, sentir, estar y operar en el mundo con las demás personas.

La autora expone al juego como parte esencial en la vida de las infancias. A través de él, manifiestan su más profundo sentir y su manera de estar en el mundo. Plantea “el juego como una necesidad, una posibilidad, y un Derecho” (Chokler, 2017, p. 170), además asegura “el juego es libre sino no es juego” (Chokler, 2017, p.171).

El juego es una actividad placentera esencial que contribuye a la construcción subjetiva. La exploración y el juego son funciones vitales como la respiración, a jugar no se enseña. En palabras de Chokler:

Derecho a ser, a sentirse tratados, acogidos, cuidados y comprendidos como persona entera en cada etapa, como quienes son y no solo como adultos que quieren que sean. El derecho a vivir plenamente su propia infancia, como infante de su edad, de tener la maduración que tiene y no la que debería tener en el rango standard. El derecho a ser considerado un sujeto original y único, de no verse sometido pasivamente, cosificado, alienado, y masificado. (2017, p. 34)

Desde esta corriente, la autora imprime la sensibilidad de reconocer entonces a las infancias como “sujetos de derecho, de acción y no sólo de reacción, abiertos al mundo y al entorno social del cual dependen” (Chokler, 2017, p.35).

Sujeto en formación, que se desarrolla en relación a otra persona adulta, con esa persona y en oposición a esta, otorgando sentido a esa relación y transformación recíproca. Un cuerpo que experimenta intensamente su cuerpo, según su madurez evolutiva. En ese proceso de toda persona, sujeto a lo largo de su vida, muy particularmente en sus primeros años, periodo denominado *protoinfancia*, se inicia





una organización progresiva de creciente especialización en relación a lo que se ha denominado *Los organizadores del desarrollo psicomotor* (Chokler, 1988). Estos configuran aquellas transformaciones internas que permiten, a cada sujeto, el acceso y disponibilidad de capacidades para el despliegue de sus propias competencias, físicas, biológicas y psicosociales.

Al respecto Chokler manifiesta:

La maduración y el desarrollo promueven que la sensorialidad, sensibilidad, y motricidad - en su inicio predominantemente refleja, inestable, dispersa y fragmentada en el neonato - evolucionen con las experiencias acumuladas y la organización de la acción voluntaria, hacia una cierta conciencia de unidad, de continuidad, de consistencia y de cohesión de sí mismo. En ese crisol se estructura su esquema e imagen corporal y también la imagen de sí, como fundamento del yo y de la identidad. (2017, p. 47)

En su teoría sobre los organizadores, la autora presenta una actualización sobre los mismos: orden simbólico, vínculo de apego, la comunicación y sus lenguajes, la exploración y conocimiento del mundo, y la seguridad postural y disponibilidad corporal (Chokler, 2017, p. 49).

Con respecto a su abordaje, a continuación, resaltaremos aquello que consideramos fundamental en relación a nuestro trabajo.

En relación al *orden simbólico*, es entendido como el conjunto de representaciones mentales, valores éticos, creencias, mitos, saberes científicos y culturales de una sociedad, que se expresan y operan en la interacción cotidiana. Desde estas representaciones se establece “el mundo que le llega al niño cuando el niño llega al mundo” (Chokler, 2017, p. 50). La autora enfatiza que el orden simbólico, presenta una fuerte influencia para las infancias, en todos los aspectos que podamos pensar y esto incide sobre la forma, postura y expresión del cuerpo.

En su investigación también profundiza el *vínculo de apego*, el cual hace referencia al apego que se va desarrollando hacia las personas con las que las





infancias tienen mayor interacción o que les brindan las respuestas más acertadas a sus demandas (Chokler, 1988, p. 80). Además, la autora expresa en otra de sus obras, “el predominio de gratificación o de frustración que le aporten en el alivio de la tensión, acrecentará la sensación de seguridad, de calma y de consuelo o, por lo contrario, activará las vivencias de temor o de ansiedad” (Chokler, 2017, pp. 52-53).

Las experiencias cotidianas repetidas constantemente van formando las *matrices afectivas relacionales y sociales* entendidas como el primer modelo de interacciones, los cuales se van afianzando en la estructura interna de la persona y constituyen el modo o estilo de relación consigo mismo/a y con los/as demás a lo largo de su vida. Estas matrices primarias le permitirán a la persona sentirse mejor o peor acompañado/a, confiando en su entorno, seguro/a de sí mismo/a o no. “Desde estos modelos operativos, las experiencias tendrán una incidencia fundamental en los procesos de estructuración del psiquismo y de la personalidad en el curso del desarrollo” (Chokler, 2017, p. 53). En este sentido, podemos resaltar la importancia del/de la cuidador/a para el desarrollo de la identidad de esta infancia.

En cuanto a *la comunicación y sus lenguajes*, Chokler afirma:

El nivel de comunicación contenido en los gestos opera a niveles inconscientes y conscientes. Las actitudes del niño a través de una irradiación tónico-emocional, provocan en la persona adulta sensaciones, emociones que evocan situaciones vividas por esta anteriormente [...] sensaciones de placer y apaciguamiento a partir de las experiencias que organizaron el propio mundo interno. (1988, p. 92)

Creemos profundamente en los aspectos de la comunicación con las infancias, en “rever aquellos aspectos claves de seguridad, confianza y libertad, ya que, en base a nuestras propias incertidumbres, sensaciones tónicas, podemos provocar sensaciones de pánico, cólera, aplacamiento, y sofocar los intentos de expresiones comunicativas de las infancias” (Chokler 1988, p. 92).



Como menciona Ajuriaguerra en Chokler (1988), “la mutualidad en el vínculo es clave en el desarrollo” (p. 92). La autora menciona en este organizador que, si son correctas las significaciones a las señales corporales, las mismas provocan las respuestas esperadas y el refuerzo del placer por haberse comprendido.

El *diálogo tónico* como lo denominó Ajuriaguerra, es una función primitiva, permanente de comunicación, que establece una comunicación inmediata, previa a toda relación intelectual. Esta comunicación primitiva estructura un campo semántico, constituyendo el primer campo de señales. Único código disponible al niño durante mucho tiempo, antes de que pueda manejar el lenguaje verbal. Constituye una matriz de comunicación, que puede alentar o interferir en tal desarrollo. (Chokler, 1988, pp. 92-93)

La misma autora, expresa en cuanto a la comunicación y sus lenguajes:

El predominio del placer del *encuentro* con el otro, del placer de sentirse escuchado, captado y comprendido y de incidir, a su vez, en el otro permite el pasaje y la conversión semiótica-semántica de un *primer sistema de señales* -sensoriomotrices, gestuales, mímicas y proxémicas- y a la progresiva elaboración de un *segundo sistema de señales*, socializado, simbólico y pragmático de la lengua.

La eficacia de estos códigos corporales constituyen la raíz indispensable para que se arraiguen y florezcan plenamente todas las apetencias y competencias comunicativas que dan lugar al acceso del lenguaje verbal. (Chokler, 2017, pp. 58-59)

Y continúa profundizando sobre el tema:



en definitiva comunicar, es asumir la decisión de dejar salir algo de sí para ir hacia alguien. Es proyectarse en el gesto, la palabra, el trazo o la escritura, con la intencionalidad, más o menos consciente, de alcanzarlo, rozarlo, penetrar en él... moverlo, conmoverlo, persuadirlo...pero ¿a quién?

De la misma manera, escuchar, captar, comprender o leer a otro requiere, ante todo, abrirse para acoger al otro, dejarse penetrar por lo que proviene del otro, y mover-se, conmoverse, ya sea con el gesto, o la mirada, o la actitud y/o la palabra -oral o escrita- del otro. (Chokler, 2017, pp. 61-62)

En cuanto al organizador *exploración y conocimiento del mundo*, las infancias conocen el mundo a través de la exploración, se mueven, se desplazan, sienten, miran, tocan, todo al mismo tiempo. Un mundo se abre ante estas infancias que se ven impulsadas por un *impulso cognoscente, pulsión epistémica* o curiosidad, “Esta desencadena la acción con la intención no solo de contactar o constatar la existencia de las cosas sino, sobre todo, de comprender y dominar las reglas de su funcionamiento” (Chokler, 2017, p. 64).

Las infancias de acuerdo a su nivel de madurez buscan descubrir, investigar, apropiarse de su entorno y a la vez también lo hacen de sí mismas. Hay un proceso de adaptación, el cual implica a su vez, dos procesos activos que se retroalimentan permanentemente: la asimilación y la acomodación. Este proceso es particular de cada persona, de acuerdo a sus particularidades, por ello acordamos con los cuestionamientos que plantea Chokler (2017) “¿Cómo se abre a este niño el mundo preparado por los adultos? ¿Lo hace en un entorno a nivel de sus capacidades, a sus competencias, sus intereses, su ritmo y sus tiempos?” (p. 64).

En la aventura -ventura del encuentro o desventura del desencuentro- en el ajuste o desajuste con su ambiente, a partir del despliegue de sus propias iniciativas y actitudes, el niño va experimentando y perfeccionando, en un proceso sincrónico y diacrónico, su propio estilo, sus maneras, sus



competencias, sus ritmos, sus tiempos, sus preguntas y sus hipótesis frente a los objetos y las personas.[...] En esta experiencia de aprender a aprender esta entramada la conciencia de su propio rol en ese proceso, de quién es él, cuál es su lugar y cuál el lugar del otro en su camino de explorar, descubrir, conocer, reconocer, comprender y crear. (Chokler, 2017, p.64)

En cuanto al último organizador, *seguridad postural y disponibilidad corporal*, su autora afirma la importancia de la postura, de la organización tónica, y también de las condiciones del ambiente:

La autoconstrucción de las funciones de equilibrio, de sus posturas y de los desplazamientos, permite que el niño pueda organizar sus movimientos a su nivel manteniendo un íntimo sentimiento de *seguridad postural y disponibilidad corporal* esenciales para la armonía del gesto y la eficacia de sus actos. Evidentemente su *seguridad postural* opera como un organizador fundamental de la confianza en sí mismo, incidiendo en la personalidad en su conjunto. (Chokler, 2017, p. 65)

#### **2.4. Psicomotricidad y lenguaje**

En palabras de Lapierre y Aucouturier (1985) las infancias viven inmersas en un baño de lenguaje constante, poco a poco van descubriendo sus significados y usos. Sabemos que estos van a estar determinados por un conjunto de creencias, cultura, experiencias personales y sociales muy diversas (orden simbólico).

En la sala de Psicomotricidad, la expresión verbal correcta por parte del/de la psicomotricista es resultado de una búsqueda, una evolución, un ajuste y un enriquecimiento progresivo. Es algo que no se aprende, sino que se construye. El lenguaje verbal es medio de comprensión con la otra persona, pero especialmente medio de expresión de sí.



El uso del lenguaje es reflejo de las prácticas culturales, sociales; condiciona las actitudes, prácticas y modos de mirar. En el lenguaje se manifiestan además las asimetrías, desigualdades y diferencias de género. Se refuerzan juicios, valores y prejuicios que conforman maneras de pensar y de percibir la realidad. A través del lenguaje podemos reforzar estereotipos y podemos romperlos; el lenguaje visibiliza y nombra lo que existe. (Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación de la Argentina, 2020)

### **2.5. Principios generales sobre la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier**

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva que propone Aucouturier (2018), acompaña las actividades lúdicas de las infancias. Podríamos decir que es un itinerario de maduración que favorece el paso del placer de actuar al placer de pensar y permite que el/la niño/a pueda hacer frente a sus angustias.

En uno de sus libros Aucouturier (2018) manifiesta que las intervenciones que se realizan en las sesiones de Psicomotricidad se basan en ofrecer un lugar y un momento en donde las infancias se manifiesten motrizmente, a través del juego espontáneo, en forma libre. Así, puedan elaborar sus propias formas de resolución de conflictos, a través del placer del movimiento de su cuerpo. Es un espacio donde se vive la subjetividad del juego corporal.

Las infancias atraviesan una primera etapa en la que constituyen su pensamiento consciente e inconsciente a partir de la motricidad. Esta etapa, lleva los primeros cinco años y más especialmente los dos primeros.

El autor continúa, desde el nacimiento (inclusive durante la gestación) y en los primeros años de vida, las infancias se relacionan con el/la adulto/a cuidador/a. En esta comunicación dialógica, de contacto, de miradas, cambios de postura, posiciones, traslados, se van desarrollando rutinas, hábitos, rituales, donde el cuerpo es protagonista sin falta, de un proceso de aprendizaje con el/la otro/a. Es una etapa de indiferenciación, en la cual la sensoriomotricidad representa el entramado de emociones, afectos, sensaciones, contactos placenteros y displacenteros. Este abanico de experiencias corporales, genera una huella, registro profundo en el interior de las infancias, que por su repetición se convierte en *proto representaciones* que



luego se convertirán en representaciones mentales. Este conjunto constituye la base del pensamiento y conocimiento del mundo. En este contexto, el/la adulto/a cumple una función corporizante. Es en esta etapa donde va a constituirse la identidad personal diferenciándose de un/a otro/a.

Durante los primeros cinco años de vida, se construyen los cimientos del cuerpo. Sus manifestaciones serán aquello que fuertemente ha quedado grabado en sus bases, sus matrices corporales. Estos tendrán una fuerte incidencia en la configuración de la imagen corporal, individual, personal, propia y única. La característica primordial del cuerpo es que, todo cuerpo se constituye en forma particular en relación con otro/a adulto/a que acompaña. Estos/as son tomados/as como modelos inconscientes, como referentes fundantes. (Aucouturier, 2018)

En relación al ámbito educativo, podemos reflexionar sobre la función corporizante de quien ejerce la docencia. Esta figura adulta participa consciente o inconscientemente de la construcción del cuerpo de las infancias. Por esto mismo, es necesario que se reflexione constantemente sobre sí mismo/a. El rol del/de la psicomotricista es de fundamental importancia. Su formación, sus resonancias contribuirán a la construcción corporal de las infancias.

La Práctica Psicomotriz en el ámbito escolar requiere de un proyecto que conciba a las infancias en su proceso madurativo, que reconozca sus dinámicas específicas de necesidades, que contemple las condiciones más óptimas para sus desarrollos, teniendo en cuenta el movimiento, el placer de este, la comunicación, el placer de la expresividad y de la acción propia.

En este *espacio*, la sala de Psicomotricidad, la expresividad motriz de las infancias será el punto central de observación, allí se refleja la dinámica de afectos y fantasmas, simbolizadores de la historia profunda de ese/a infante/a, de su proceso de separación, individuación y pérdida del/de la otro/a. En este proceso, en la historia del/de la niño/a, vivencia angustias de pérdida del cuerpo, y por lo tanto también del cuerpo del/de la otro/a. Para superar estas angustias, la Práctica Psicomotriz constituye ese espacio donde las infancias podrán expresarse libremente a través del



juego y de esta manera, desarrollar el proceso de reaseguramiento simbólico. (Aucouturier, 2018)

### **2.5.1. Objetivos y encuadre de la Práctica Psicomotriz**

Los objetivos planteados por Aucouturier (2018) son:

- Ayudar a las infancias a desarrollar procesos de reaseguramiento por la vía del placer del juego simbólico,
- Ayudar a desarrollar mejores capacidades para simbolizar, y
- Ayudar a desarrollar capacidad para la descentración tónico emocional.

El encuadre según Chokler (1999) está relacionado con las condiciones que garantizan la seguridad, el continente de la actividad. Es el marco donde se desarrolla la Práctica Psicomotriz. Es consensuado, explícito, brinda continuidad, seguridad. Las constantes de espacio, tiempo, materiales, frecuencia, personas, duración, representan un rol fundamental en el desarrollo de la práctica.

### **2.5.2. El dispositivo de la sesión**

Aucouturier (2004) explica que la evolución de la expresividad motriz de las infancias requiere un marco que contenga, para ello se pone a disposición un dispositivo espacial y temporal.

El dispositivo espacial se estructura por medio de dos lugares: el primero reservado a la expresividad motriz de las infancias y el otro a la expresividad plástica, gráfica y del lenguaje.

En cuanto al dispositivo temporal se estructura por medio de fases sucesivas que se proponen a las infancias para que puedan pasar por distintos niveles de simbolización. estas fases serían:

- Ritual de entrada,
- Espacio sensoriomotor,
- Desarrollo de la historia,
- Expresión gráfica, plástica y del lenguaje,
- Ritual de salida.





### **2.5.3. Los materiales en la Práctica Psicomotriz**

Los materiales según Chokler (1999) son elementos fundamentales en la intervención psicomotriz educativa, proporcionan oportunidades para el movimiento, la exploración, la estimulación sensorial y la expresión emocional de las infancias.

Se pueden distinguir materiales duros y materiales blandos. Estos, se utilizan para crear un ambiente propicio que facilite el desarrollo de la Psicomotricidad y la expresión emocional de las infancias. También se clasifica en materiales de tipo figurativo (animales de peluche, muñecos, recipientes de diferentes tamaños y colores) y materiales del tipo no figurativo (polimorfos, que sirven para todas las edades). Su carácter polivalente permite metamorfosearse a través de la imaginación de las infancias.

Los materiales favorecen el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de simbolización. Como lo vemos expresado en las reflexiones escritas por la psicomotricista Ana Cerutti y colaboradores:

El material debe ser simple, no inductor de juegos preestablecidos, además por su variedad y cantidad posibilitan las experiencias más diversas, garantizando la seguridad física del niño. Deben ser resistentes y durables asegurando su permanencia. El buen estado de los objetos, da seguridad al niño, a la vez le brinda una imagen de la atención que él puede esperar del adulto. (1996, p. 62)

Los materiales duros se refieren a elementos sólidos y estructurados, como escaleras, rampas, cajas, barras, entre otros. Ofrecen oportunidad para el movimiento, la exploración y la experimentación en el espacio. Además, proporcionan estímulos sensoriales claros y definidos, lo que permite tener una experiencia táctil y espacial precisa, y desarrollar la conciencia corporal y espacial.





Los materiales blandos se refieren a elementos suaves y flexibles, como colchonetas, cojines, telas, entre otros. Estos ofrecen un ambiente más acogedor y seguro, donde se puede explorar y expresarse de manera libre y sin restricciones. Proporcionan oportunidades para la relajación, la estimulación sensorial táctil y la expresión emocional.

La combinación de materiales duros y blandos es fundamental para crear un equilibrio y permitir la exploración y expresión emocional en un entorno seguro y estimulante. Estos materiales se seleccionan cuidadosamente en función de las necesidades y capacidades de cada grupo o infancia, y se utilizan de manera creativa y adaptada a cada situación.

#### **2.5.4. El juego y sus niveles de reaseguramiento desde la Práctica Psicomotriz**

Según Chokler (1999) en el juego pueden diferenciarse distintos niveles de reaseguramiento. A continuación, realizaremos una breve descripción de los mismos.

Primer nivel. Reaseguramiento profundo de la angustia de pérdida:

- Juegos de placer sensoriomotor (rotaciones, giros, saltos, caídas, balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios),
- Juegos de destrucción y construcción,
- Juegos de presencia y ausencia (escondidas),
- Juegos de persecución (atrapar y ser atrapado),
- Juegos de omnipotencia,
- Juegos de identificación con el yo ideal,
- Juegos de identificación con el agresor.

El segundo nivel. Reaseguramiento de la angustia de incompletud o de castración: “se ven juegos generalmente diferentes en varones y niñas, ligados a la identificación sexual y a los roles” (Chokler, 1999, p. 9). En las niñas predominan los juegos de envoltura del cuerpo, proximidad al cuerpo, juegos de cuidado y de reparación, de coordinación y destreza manual, juegos con muñecas y disfraces elaborados. En los varones, predominan los juegos de competencia motriz, poder, fuerza, acrobacia, velocidad, agresión con fusiles, espadas, revólveres, disfraces



menos elaborados y que solo necesiten un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

El tercer nivel. Constituido por los juegos reglados que exigen mayor distanciamiento emocional, un descentramiento, el ponerse en el lugar del/de la otro/a, la integración de la ley y la comprensión de normas más elaboradas simbólicamente.

#### **2.5.5. La formación del/de la psicomotricista: Sistema de actitudes**

Según Aucouturier (2004), la formación personal es una preparación para interactuar con las infancias que juegan espontáneamente o que no lo hacen. Se trata de comprender mejor la génesis del juego espontáneo y de los beneficios que conlleva. Según el mismo autor:

La formación del psicomotricista se compone de una trilogía compuesta por la formación personal, la teoría del desarrollo del niño por la vía corporal y de la expresividad motriz, además la teoría de las prácticas psicomotrices educativas y terapéuticas destinadas al niño. Pero la originalidad de la formación se encuentra en la formación de la persona. (Aucouturier, 2018, p. 44)

Al respecto, Lesbegueris señala:

El dispositivo de “*formación corporal de la o el psicomotricista*” predispone la experiencia corporal como una instancia ideológica y estratégica para ese particular modo de “*hacerse*” y “*ser*” psicomotricista. No se trata de informarse sino de formarse corporalmente y es allí donde recursivamente pensamos la relación entre teoría y práctica, conceptos encarnados desde la experiencia y las prácticas que interpelan saberes instituidos, dando lugar a nuevas apropiaciones conceptuales. (2020, p. 15)



La observación es muy importante en la formación del/de la psicomotricista. Observar con precisión el juego de las infancias constituye una prueba de que, quien observa concibe la importancia de la acción del jugar para el desarrollo de la vida psíquica.

El/la psicomotricista debe tender a la objetividad en la observación. Naturalmente el/la adulto/a hace una proyección inconsciente de una historia infantil que debe aclararse en un proceso o intercambio de lo oral o escrito de lo observado. Habiendo logrado esta descentración u objetividad se podrán utilizar parámetros para emprender una observación de las infancias.

#### **2.5.5.1. Resonancia tónico emocional.**

Myrtha Chokler plantea:

El instrumento privilegiado del psicomotricista es la resonancia tónico emocional recíproca, clave para la intervención. La formación personal es un camino en la constitución del rol que abre a una sensibilización progresiva del registro tónico emocional simultánea a la integración del marco teórico que permite el reconocimiento, la organización, la decodificación, la comprensión de la significación de señales y los indicios, al mismo tiempo que la adquisición de los recursos técnicos, gestuales, lingüísticos, proxémicos y lúdicos con los que opera el psicomotricista. (1999, pp. 12-13)

Se describe a la resonancia tónico-emocional, como la interacción dinámica entre el tono muscular y las emociones de una persona. Sus emociones y la actividad muscular están intrínsecamente relacionadas. La tensión muscular y las emociones se influyen mutuamente en el cuerpo (Aucouturier, 2021).

El mismo autor plantea que la observación y comprensión de la resonancia tónico-emocional en el cuerpo de una persona puede ser utilizada como una herramienta terapéutica en la intervención psicomotriz educativa (Aucouturier, 2004).



Al trabajar con la resonancia tónico-emocional, el/la psicomotricista puede ayudar a la persona a tomar conciencia de su cuerpo, sus emociones, y a desarrollar una mayor comprensión y regulación emocional a través de la exploración y expresión motriz.

### **2.5.6. Parámetros de la observación**

La técnica de la observación se considera como una herramienta fundamental dentro de la Práctica Psicomotriz. Representa una manera de contribuir a la transformación de las prácticas de las infancias. La observación permite adecuar las intervenciones de manera que favorezcan el desarrollo de las infancias.

Aucouturier sostiene “un niño manifiesta la originalidad de su propia expresividad motriz y la revela por medio del placer que muestra en todas sus relaciones no verbales consigo mismo y con el mundo que le rodea” (2004, p. 137).

La expresividad motriz entendida como “una manera de *ser y estar* del niño en el mundo, original y privilegiada... que actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puede captarse gracias a todas las variaciones de su relación tónica y emocional” (Aucouturier, 2004, p. 129).

De esta manera, a través de los parámetros de observación se lleva el registro de la expresividad de las infancias, teniendo en cuenta sus relaciones con su mundo interno y con el entorno (Aucouturier, 2004). Dicho registro toma los cuatro momentos ya mencionados, para observar en cada uno los siguientes aspectos: relación consigo mismo/a, relación con el espacio, con el tiempo, con los objetos, con los/as otros/as y tipo de juego.

### **2.6. Una mirada histórica sobre el juego**

En el *espacio* de Psicomotricidad, el juego espontáneo de las infancias cobra el máximo protagonismo, las infancias son libres de expresar sus deseos, de expresar su ser más profundo y cómo el mundo pasa a través de ellas con toda la creatividad del juego. En este espacio lúdico exteriorizan sus emociones, sentimientos, formas de relacionarse, miedos y temores. Consideramos que, a través del tiempo, el juego



siempre ha sido parte de expresión de las infancias, por esta razón es que creemos que hacer un recorrido histórico de cómo a través del tiempo, se ha ido modificando, enriqueciendo en lo que se piensa de él.

La existencia de diversas teorías sobre el juego y su análisis, demuestra la complejidad y el impacto que tiene, ha tenido y tendrá el mismo en diferentes ámbitos de la actividad humana (Antón y Rodríguez Saez, febrero 2011). Un punto en común que se puede enfatizar en estas teorías es que el juego es expresión de libertad.

En nuestra historia como seres humanos/as, el juego siempre ha existido, nos acompaña desde que nacemos. El concepto de juego, su definición y explicación teórica han sido objeto de debate y discusión en la literatura académica a lo largo de varias décadas. Muchos/as investigadores/as y teóricos/as han abordado el tema y presentan diferentes enfoques sobre el juego. (Antón y Rodríguez Saez, febrero 2011). Rescatamos las palabras de Gutton (como se citó en Paolicchi, et al., enero/diciembre 2006):

El niño juega continuamente, es una observación corriente. Es imposible saber cuando no está jugando. Juega, incluso su propio papel, asegurando una especie de desplazamiento en su forma de estar en el mundo. En las situaciones más extremas, a veces las más trágicas, el niño juega como si el juego, actividad maravillosa, variada y rica, fuera para él una necesaria forma de ser. El juego es la forma privilegiada de expresión infantil. (párr. 63)

No siempre se jugó igual, ya que el juego se construye según los contextos sociales, culturales, familiares y temporales.

Lesbegueris (2020) subraya “el jugar no es neutral o ingenuo en lo que respecta a las relaciones de poder que se ponen de manifiesto” (p. 3), plantea que en la vida social existe una distribución desigual de jerarquías, de funciones, de tareas en función del género, esto se manifiesta plasmado en los juegos de las infancias que



son reflejo de los valores sociales y formas de relación que se dan en los diferentes contextos y entornos donde viven las infancias. La autora al respecto expresa:

El juego como uno de los lenguajes privilegiados de las infancias nos permite escuchar los modos en que les niños van corporizándose, apropiándose de los legados culturales y el mundo que les rodea, ensayando acciones y gestos, habitando lugares y diferentes roles sociales, modos de interacción y pertenencia en los grupos sociales. (Lesbegueris, 2014, pp. 33-34)

Rescatamos aquellas miradas que proponen al juego como una actividad libre, espontánea, que expresa el sentir profundo de las infancias con respecto a sus vivencias y experiencias. Desde este paradigma, el juego es visto como un recurso transformador. A continuación, profundizamos acerca del juego espontáneo.

### **2.6.1. El juego espontáneo**

En cuanto a esta modalidad particular de juego, Aucouturier resume:

El juego es la forma de expresión privilegiada del niño, es fundamental para el desarrollo psicológico del niño antes de que este se instale en el mundo de la realidad y de la cultura. El juego es un potente proceso de reaseguramiento contra la angustia. Jugar es vital para el niño puesto que jugar es vivir el placer de la acción, es vivir el placer de la repetición, es vivir el placer de representarse. Jugar es afirmar su existencia en el mundo, jugar favorece la comunicación, así como el placer de aprender mediante una apertura hacia la intelectualización. (2018, p. 59)

El juego es simbólico, siempre, ya que este representa la historia vivida de quien juega. “una historia vivida nacida de su relación afectiva de placer y de displacer



con el objeto maternizante, con el que el niño se identifica desde los primeros meses” (Aucouturier, 2018, p. 56).

Calmels (2018) se interesa por los juegos que surgen durante el desarrollo, indicando que son esencialmente juegos corporales. Algunas de las características que destaca en estos juegos son:

- Permiten que las infancias y personas adultas jueguen al mismo tiempo, en un mismo momento de tiempo.
- Son una actividad lúdica y pre lúdica para compartir durante la crianza.
- Ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales.
- Son transmitidos de generación en generación.
- No hay programación previa ni explicaciones verbales obvias antes de las acciones lúdicas.

En el 2010, Calmels, propone una clasificación de cierta actividad lúdica que se da en las primeras infancias, la denominó *juegos de crianza*, y clasifica a los mismos en juegos de sostén, juegos de ocultamiento y juegos de persecución.

Por su parte, y desde un enfoque cuestionador, Mara Lesbeguiris (2020) replantea el sentido del juego con respecto a su relación con la perspectiva de género. Sus investigaciones están orientadas a las ideas que conmocionan los cuerpos aferrados a mandatos patriarcales y colonizadores proponiendo desde la Psicomotricidad un posicionamiento de su objeto de estudio en clave feminista. “Jugar es esa potencia que te permite ordenar internamente, crear, armar mundos ficcionales y hasta subvertir órdenes. Cuanto más se reproduce menos se juega, cuanto más impuesto es desde afuera, menos posibilidades hay de crear” (Lesbeguiris, 2014, p.1). La misma división dominante entre juegos o juguetes de niños y niñas impone desde afuera una manera binaria de ser, de estar y de relacionarse.

A partir de esto, la autora propone hacerse preguntas que resuenen y dejen en evidencia cómo se invisibiliza en ocasiones a las niñas.





Está naturalizado que el juego de las niñas es tranquilo, sedentario y pasivo. Quizá tenemos que empezar a poner enigmas en esos juegos porque, al tiempo que se enuncia eso, se crea y recrea esa realidad. Las niñas pueden ser tranquilas y pueden ser muy protagónicas y activas, pueden sostener tensiones también, porque los juegos son una manera de corporizarse. (Lesbegueris, agosto de 2014, p. 15)

### **2.6.2. El juego sexual infantil**

Hablamos de juegos sexuales, como parte de la sexualidad infantil, básicamente cuando hay acuerdo entre las infancias de jugar a ese juego. El mismo tiene un nivel de representación que implica una transformación y una sublimación. Se juega al doctor/a y cada uno/a representa un personaje, hay una transformación en la asunción de esos roles. El juego suele tener reglas acerca de las cuales se ponen de acuerdo (Toporosi, 2008).

Los juegos sexuales son una forma normal de explorar y comprender el cuerpo y las relaciones con los/as demás. Diferentes autores/as, plantean que el desarrollo sexual comienza en la infancia y desde este momento experimentan diferentes estadios en su desarrollo sexual, además de que este es un proceso natural y necesario, una forma de aprendizaje. Todo esto debe darse en un ambiente cuidado y abierto al juego espontáneo (Toporosi, 2008). Permitir a los/as niños/as explorar y expresar sus pensamientos y sentimientos de manera libre y autónoma, lo que podría incluir también la exploración sexual en la infancia siempre y cuando esta sea guiada y respetuosa. El juego es una actividad fundamental en el desarrollo infantil, a través de él, las infancias expresan su mundo interno, y su sexualidad es un aspecto de este mundo, el cual a veces se reprime por ser un tema tabú (Toporosi, 2008).

Es necesario diferenciar que no se habla de juegos sexuales cuando no hay nivel de representación ni transformación simbólica, sino que hay repetición. Es decir





que se reproducen escenas sexuales vividas o vistas por las infancias que posiblemente resultaron traumatizadas por la visión de sexualidad adulta, y hay una convocatoria a la intervención de las personas adultas.

En síntesis, podemos decir que los juegos sexuales en la infancia son una forma normal de explorar y comprender el cuerpo y la sexualidad, y son fundamentales para el desarrollo sexual y cognitivo de las infancias. Es importante que las/os adultos/as entiendan la importancia de estos juegos y respeten su práctica.

### **3. Educación Sexual Integral**

#### **3.1. Una historia de conquista de derechos**

La Ley de Educación Sexual Integral forma parte de una trama integrada por una serie de legislaciones que fueron resultado de procesos de lucha social y política de las últimas décadas a nivel mundial y nacional. Constituyen un proceso histórico progresivo de reconocimiento y ampliación de los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación en particular. La Ley 26.150 es un hilo que se entrama con una serie de normativas que comparten el espíritu de ampliar derechos y atender las desigualdades (Victoria M. y Echeagaray C., 2019).

Al finalizar la Primera Guerra Mundial en 1918, muchas infancias quedaron sin familia. Esta situación produjo en la comunidad mundial una sensibilización por los Derechos Humanos, y especialmente por el de las infancias. La Declaración de Ginebra (1924) fue un primer instrumento internacional que consideraba a las infancias como un grupo vulnerable y que debía garantizarse su normal desarrollo integral.

A los años, ocurre la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y los derechos de la humanidad fueron vulnerados nuevamente, especialmente el de las infancias.

En este contexto surge un organismo para defender a las infancias, la UNESCO, el cual ha jugado un papel importante en la promoción de la educación sexual integral a nivel mundial.



Las Naciones Unidas, considerando esta situación, en 1959 proclamó la Declaración de los Derechos del niño. En esta declaración se especifican principios básicos para garantizar a las infancias. En 1979, comienza a redactarse la Convención sobre los Derechos de los niños y 10 años más tarde se culminó.

En 1990 la Convención fue ratificada por la Asamblea General de la ONU en la Resolución 44/25. La República Argentina la ratificó el mismo año a través de la ley 23.849. Nuestra Constitución Nacional, en el artículo 75, inciso 22, establece que dicha Convención tiene jerarquía constitucional, lo que implica que no se podrá sancionar ninguna ley en el país ni deberá existir ningún acto de gobierno que contradiga los principios que ella establece (Educ.ar, 2009).

Las conquistas de un corpus normativo a nivel nacional como la Ley 25.673 (2002) de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ley 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley 26.206 (2006) de Educación Nacional, junto con otro conjunto de leyes que ampliaron derechos para las mujeres y los géneros diversos, constituyeron un marco legal para que se promulgue la Ley 26.150 (2006) que establece la creación del programa de Educación Sexual Integral la cual establece: “que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006).

Posteriormente, en el año 2008, se presentaron los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual, en los cuales se expuso el modo en el cual el país abordaría la educación sexual y cuál sería el enfoque de integralidad adoptado. Existían temas que se encontraban en debate, como el concepto de *género*, considerado por los sectores conservadores como una *ideología* que cuestionaba el *natural ordenamiento* de los hombres y las mujeres. La coordinadora del programa ESI, Eleonor Faur, recordaba sobre estos momentos en el libro “El derecho a la educación sexual integral en la Argentina”(2018):



Había un resquemor fuerte de los sectores más conservadores que ya se habían expresado en la cuestión de la llamada *ideología de género*. Entonces, la palabra *género* no aparece demasiado en los lineamientos. Aparece todo el tiempo la cuestión de la equidad entre varones y mujeres. (p.15)

El documento final logró señalar los propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo.

Sumándose a este corpus normativo, la Ley 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y la Ley 26.618 (2010) de Matrimonio Igualitario, convierte a la Argentina en el primer país de América Latina en consagrar la ampliación del matrimonio a personas del mismo sexo. Todo este marco normativo vinculado con la ESI tiene como propósito la búsqueda de una sociedad igualitaria, inclusiva, que respete la diversidad y el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. (Victoria M. y Echegaray C., 2019)

Las diferentes provincias han presentado mayor o menor resistencia a su implementación. Aún continúa la resistencia por la ESI en las escuelas, sin embargo, cada vez más se evidencia su necesidad de implementarla.

### **3.2. Conceptos básicos sobre Educación Sexual Integral**

¿Qué significa EIS o ESI?, estas son las siglas que se utilizan para referirse a la educación sexual en diferentes partes del mundo. Llamamos EIS, o Educación Integral de la Sexualidad, al proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para: su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. A nivel internacional



la educación sexual es reconocida por las siglas EIS, en Argentina se la conoce por ESI. (UNESCO et al., 2018).

La Ley 26.150 en Argentina crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que favorece e incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres.

Al hablar de ESI, algunos sectores de la sociedad, por creencias prejuiciosas, manifiestan resistencia a que sea abordada en las escuelas. La sexualidad siempre estuvo relacionada, en el imaginario social, con la genitalidad adulta, por ello, hablar de esta en la infancia se consideraba fuera de lugar. La sexualidad era recién abordada como tema en la pubertad, con los cambios biológicos de las personas en la adolescencia. No se tenía en cuenta a la sexualidad como un aspecto de la persona, algo que nos atraviesa integralmente desde que nacemos. Es necesario poder desmitificar y brindar claridad sobre la “sexualidad”, pero ¿Qué entendemos por este término? ¿Qué ideas o conceptos tenemos?

La Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como:

una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”.

(Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010, p. 11)



La ESI es un derecho adquirido para todas las niñas, niños y jóvenes. Dentro del ámbito familiar existe una educación sexual, ya sea que se hable o no de esta. La omisión también es una manera de educar. A través de esta ley se busca garantizar un derecho a una formación cuidada, respetuosa, afectiva, que les permita a las personas vivir mejor, sentirse mejor sobre sí mismas y sobre las demás personas.

En la sociedad se ha vivido a lo largo de la historia a la sexualidad con muchos tabúes, mitos y prejuicios. Es necesario que esto sea esclarecido y que se hable, ya que el desconocimiento y la desinformación no permiten vivenciar una sexualidad verdaderamente libre y responsable.

### **3.2.1. El género desde la perspectiva ESI**

Al hablar de *género* abordamos un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras (Programa Promoción de Derechos, 2021).

Desde la Modernidad se establece la diferencia de jerarquías entre mujeres y varones. De esta forma, lo que reconocemos como feminidad y/o masculinidad son construcciones sociales realizadas sobre la base de estereotipos de género elaborados a partir de una interpretación dicotómica de las personas según el sexo con el que nacen. Así, la cultura, el lenguaje, la vida afectiva inculcan en todas las personas ciertas normas y valores profundamente arraigados en la sociedad, dados como naturales, por lo tanto, no se cuestionan, y se transmiten y sostienen de un modo no consciente. Entendemos por *estereotipos de género* al “conjunto de ideas, representaciones y patrones convencionales, simplificados y empobrecedores, sobre personas o grupos que se van construyendo en base a la diferencia sexual” (García et. al., 2022, p. 15).

#### **3.2.1.1. La perspectiva de género expresada en el lenguaje**

El uso del lenguaje es reflejo de las prácticas culturales, sociales; condiciona las actitudes, prácticas y modos de mirar. En el lenguaje se manifiestan además las



asimetrías, desigualdades y diferencias de género. Se refuerzan juicios, valores y prejuicios que conforman maneras de pensar y de percibir la realidad. A través del lenguaje podemos reforzar estereotipos y podemos romperlos; el lenguaje visibiliza y nombra lo que existe. (Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación de la Argentina, 2020)

Lenguaje inclusivo en cuanto al género o lenguaje no sexista, se refiere a nombrar tanto a varones como a mujeres, con el objetivo de hacer visibles las situaciones de inequidad por razones de género, analizarlas e intervenir para modificarlas. Por medio de esta forma logramos marcar la presencia de mujeres asegurando así su visibilidad. Esta visibilización abre la oportunidad para hablar de la representación y situación de las mujeres en diversos espacios. Se transforma así en una reivindicación de derechos en cada expresión.

El genérico “niños” excluye a las niñas en tanto entidad semiológica con identidad y características propias diferenciadas de los niños varones. La invisibilidad de la palabra alude a la desigualdad que desde temprana edad se instituye frente a los cuerpos femeninos (Lesbegueris, 2020).

### **3.3. La ESI en el Nivel Inicial**

Para el abordaje de la ESI en las salas de 3, 4 y 5 años existe un recorte de contenidos específicos. Es fundamental considerar el desarrollo del pensamiento en cada una de estas edades para abordar la temática de la manera más adecuada.

El Nivel Inicial es atravesado por las infancias con propuestas de carácter lúdico, ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial de los niños y las niñas a esta edad. Al jugar, las infancias interactúan, se van conociendo con los/as pares y, a sí mismos/as; van construyendo su identidad y apropiándose del mundo que les rodea, queriendo comprenderlo. A través del juego se manifiesta su mundo interior, este espacio es libre, y el adulto o adulta que acompaña, debe favorecer el desarrollo integral del/de la infante de la manera más adecuada.

El juego representa la producción donde se manifiesta el mundo interno de las infancias. El mismo está atravesado por lo social, lo cultural, los valores y creencias





de su entorno. Por ello, es necesario que tanto los materiales, como los recursos humanos sean configurados acorde al diseño propuesto por la ESI, llevando a la formación de docentes idóneos/as en esta temática, ya que es allí, donde se presentan los mayores obstáculos a la hora de transmitir esta perspectiva de derechos. Como dice Mara Lesbgueris:

El jugar no es solo el lenguaje “cultural” de los niños y niñas, sino que constituye una verdadera práctica de resistencia a la des-corporización. Necesitamos revisar críticamente las ideologías que sustentan nuestras prácticas...De-construir significaciones estigmatizantes sobre las corporeidades. Comprometernos, no solo en forma *personal sino desde nuestra identidad –colectiva profesional*. (mayo 2016, parr.1)

### 3.4. Ejes para abordar la ESI en el Nivel Inicial

La ESI en el Nivel Inicial plantea ejes para abordar las diferentes áreas (Programa Nacional primeros años, 2023, p. 9):

- Reconocer la perspectiva de género,
- Respetar la diversidad,
- Valorar la afectividad,
- Ejercer nuestros derechos sexuales y reproductivos,
- Cuidar el cuerpo y la salud.

El abordaje de cada eje no está delimitado, sino que todos están vinculados. No hay unos más importantes que otros, sino que se los considera a todos fundamentales para trabajar en el desarrollo integral de una persona. “Desde el punto de vista conceptual se formularon los cinco “ejes” que reflejan la integralidad de los lineamientos curriculares y que se plasman en todos los materiales producidos” (UNFPA/LACRO, 2018, pp. 19-20).

A continuación, realizaremos una breve descripción de cada uno de los ejes mencionados:



- **Reconocer la perspectiva de género**

Este eje busca poder reflexionar sobre las ideas, creencias, mandatos de lo que se considera masculino o femenino, en cualquier ámbito o situación. En el ámbito escolar, en los juegos, por ejemplo, se manifiestan preconceptos de aquello que se considera femenino o masculino. Podemos ver que generalmente los varones juegan con autitos y las mujeres con muñecas. Estas ideas, generan un prejuicio para las infancias en relación al género. Justamente a través del juego, podemos ver cómo las infancias reflejan las ideas que su entorno mantiene, por lo que es fundamental que en el ámbito escolar el intercambio de aprendizaje sea reconociendo la perspectiva de género.

En la vida cotidiana, en la relación entre varones y mujeres, la relación de poder queda al descubierto. En la distribución de ciertas tareas, se deja en desventaja a las mujeres, vulnerando derechos, dando origen a violencias de género, desigualdades sociales, entre otras manifestaciones. En este eje se destaca: el análisis de las desigualdades sociales existentes entre hombres y mujeres; identificar prejuicios, estereotipos y sus consecuencias por concepciones rígidas; reconocer la diferencia sexual entre los sexos. (Programa Nacional primeros años, 2023, pp. 14-18)

- **Respetar la diversidad**

Las personas son todas diferentes, ya sea desde cuestiones físicas, religiosas, culturales, sociales, sexuales, etc. Esta característica es algo valioso que desea ponderarse. Es necesario tomar estas diferencias como fundamentales para el enriquecimiento de la sociedad, de nuestras individualidades. Poder ser tolerante ante las diferencias nos hace mejores, en realidad, lo que justamente nos diferencia es lo que nos hace únicos y valiosos. Cada experiencia de vida es distinta, respetar esta diversidad es un camino que debe transitarse personalmente. Cada ser humano siente, piensa, actúa, cree, y vive su sexualidad de manera diferente. Esto es la diversidad, la singularidad es lo que nos hace seres irrepetibles.





En este eje se busca abordar: el cuestionamiento sobre la orientación sexual de una persona por sus características físicas; el respeto por la identidad de género y orientación sexual, el rechazo por la violencia en todas sus manifestaciones; la revalorización de la identidad individual y el ponderar la pluralidad. (Programa Nacional primeros años, 2023, pp. 18-19)

- **Valorar la afectividad**

Este eje busca reflexionar sobre la manera de manifestar nuestras emociones, afectos, haciendo hincapié de que estas formas no vulneran los derechos de nadie. Contribuye al desarrollo de las capacidades como la empatía, la solidaridad, el respeto y demás. Se destaca en el trabajo: tener en cuenta que los sentimientos y emociones que están presentes en todas las interacciones humanas; considerar a la afectividad para el encuentro y desencuentro con otras personas; respetar la intimidad propia y ajena; buscar generar las condiciones necesarias para que cada persona pueda expresar su punto de vista, respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos, rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, el abuso y la violencia de género y sexual. (Programa Nacional primeros años, 2023, pp. 20-22)

- **Ejercer los derechos sexuales y reproductivos**

Reconocer a niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, con capacidad plena para participar en la sociedad y no sufrir la discriminación por ningún motivo. El estado y la sociedad adulta deben garantizar los derechos. El rol docente implica un compromiso fundamental, reflexionar sobre concientizar en la construcción de una sociedad que no vulnere derechos, sino que los reconozca, los respete y, cuando esto no suceda, se accione para que estas situaciones no queden impunes.

En el trabajo cotidiano sobre este eje, debe ponderarse a la ESI como un derecho adquirido en el marco de políticas que buscan mejorar en inclusión e igualdad; además de que esto apunta a las infancias y adolescencias; revalorizar sobre el rol del personal docente y de la escuela en general como garante de los



derechos de niños, niñas y adolescentes; favorecer las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos para toda la comunidad educativa; promover aprendizajes vinculados con la defensa y el ejercicio de los derechos. (Programa Nacional primeros años, 2023, pp. 22-25)

- **Cuidar el cuerpo y la salud**

Este eje promueve el cuidado de nuestro cuerpo no solo desde lo biológico sino teniendo en cuenta su concepción cultural, social, es decir, su multidimensión.

En la sociedad, el cuerpo, la valoración y significado que se le otorga en cada momento histórico, es de gran relevancia. Lo cultural, lo social, sus distintas formas de cuidarlo, de valorarlo, nos da identidad, todas son funciones de corporización.

Las ideas que se tienen en una sociedad sobre el sexo y el género van a influenciar en la valoración de nuestro cuerpo. En este eje se busca ampliar la mirada sobre el cuerpo, en todas sus dimensiones además de la biológica, como por ejemplo la historia personal, el estereotipo de belleza que los medios de comunicación transmiten y que la sociedad pondera, el cuerpo como medio para posicionarnos en la sociedad, el respeto por la diversidad de los cuerpos para contrarrestar los prejuicios sobre estos. La valoración positiva de nuestro ser en un cuerpo, de carne y hueso, valorando nuestra sexualidad, reconociendo el placer y el displacer.

Se busca destacar el reconocimiento del cuerpo sexuado y que la salud no abarca sólo la dimensión biológica; reflexionar críticamente sobre las representaciones del cuerpo y la salud en la escuela y en la sociedad; trabajar el cuerpo desde las diferentes disciplinas como el arte, la educación física; abordar la salud desde un enfoque que la enfatice como derecho; problematizar y analizar los estereotipos de belleza de varones y mujeres. (Programa Nacional primeros años, 2023, pp. 25-27)

**4. Descripción del Trabajo Metodológico**



Según Yuni y Urbano (2006) nuestra tesis es cualitativa, descriptiva porque intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables con la intención de comprender la realidad y generar teoría a partir de la observación de los fenómenos.

Entendemos que la realidad no es una sola, externa a nosotros/as, que puede ser medida, sino que la realidad es una construcción social que va cambiando por la mirada que tenemos de ella. Partimos de la premisa de que las ciencias han sido construidas desde una mirada patriarcal y que la ESI nos viene a aportar una mirada crítica ante esto.

#### **4.1. Problema de investigación**

Nos planteamos la necesidad de vincular la Práctica Psicomotriz y la ESI. Aunque ambos abordajes han sido escasamente relacionados, creemos necesario preguntarnos por sus relaciones, ya que nuestras prácticas de Psicomotricidad están insertas en el sistema educativo formal, y por lo tanto tenemos la obligación de garantizar el derecho de las infancias a recibir educación sexual integral.

En cuanto a la relación de estos dos abordajes, hay una mirada que plantea que los juegos están atravesados por una cultura patriarcal dominante (Lesbegueris, 2020), por lo que nos gustaría analizar cómo se manifiesta en los registros de observaciones esta relación entre sexo y juegos.

Nos cuestionamos además sobre los *estereotipos de género* que tenemos como formadores/as. Los mismos son parte de nuestras matrices de aprendizaje que influyen en nuestro modo de registrar e intervenir en las prácticas de Psicomotricidad. Sólo con la revisión de dichas matrices a la luz de la perspectiva de la ESI, podremos repensar nuestras intervenciones.

#### **4.2. Preguntas de investigación**



A partir de la lectura de antecedentes pudimos profundizar y cuestionar nuestra mirada sobre nuestra práctica educativa, lo que nos llevó a intentar responder los siguientes interrogantes:

¿Cómo se puede visualizar la perspectiva de la Educación Sexual Integral en las prácticas de Psicomotricidad en el ámbito educativo?

¿Cómo es el lenguaje del/de la psicomotricista y qué matrices se reflejan en su registro sobre las manifestaciones de las infancias en las sesiones de Psicomotricidad?

¿Cómo se manifiestan y desarrollan los juegos de las infancias en la sala de Psicomotricidad desde la perspectiva de la ESI?

¿Qué propuestas pueden pensarse para favorecer la Práctica Psicomotriz teniendo en cuenta la perspectiva de la ESI en el contexto educativo actual?

#### **4.3. Muestra**

La muestra se selecciona sobre los registros documentales de las observaciones de prácticas de Psicomotricidad realizadas en sala de 4 años del Colegio la Inmaculada de la provincia de San Juan. El colegio es confesional público de gestión privada, ubicado en un lugar céntrico de la provincia. Las prácticas seleccionadas para el análisis se llevaron a cabo por los/as tres integrantes del equipo durante los años 2019 y 2021.

La elección intencional de la muestra se justifica del siguiente modo:

- En primer lugar, la selección de sala de 4 años nos permite enfocarnos en un grupo específico de niños/as de esta edad;

- En segundo lugar, los/as tres participantes de esta investigación tuvimos la experiencia en común de observar e intervenir en sala de 4 años, por lo que se toma documentación realizada por tres observadores/as participantes para enriquecer el análisis;



- En tercer lugar, la elección de estos registros de prácticas se basa en la consideración de que se pueden destacar las categorías de análisis de la investigación. Estas categorías representan aspectos claves para responder y analizar las preguntas de investigación planteadas.

#### 4.4. Categorías de análisis

A partir de la revisión del estado del arte y los registros documentales, este equipo de tesistas decide trabajar con las siguientes categorías de análisis:

- **Categoría 1: Lenguaje androcéntrico o inclusivo no sexista.**

El lenguaje en sí mismo no es masculino ni femenino, pero sus usos o construcciones sociales y discursivas sí son sexistas y muchas veces excluyentes. La Historia de la Humanidad está contada desde una visión masculina, y hay una idea de que el masculino en el lenguaje es neutro (Cordo, abril 2013). Sin embargo, a reforzar estereotipos o de romperlo, ya que finalmente el lenguaje visibiliza y nombra lo que existe (Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación de la Argentina, 2020).

##### **Subcategorías:**

- **1 A. Lenguaje utilizado en la narración de la crónica:** todas aquellas expresiones utilizadas por el/la narrador/a que observa la sesión de Psicomotricidad y registra la misma.

- **1 B. Lenguaje enunciativo en la sesión de Psicomotricidad:** todas las expresiones lingüísticas relacionadas con la identidad de género de las personas que son enunciadas por la/el psicomotricista.

- **Categoría 2: Género.**

La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina busca promover la igualdad de género y prevenir la violencia de género a través de la educación. En términos generales, el *género* se refiere a las características sociales, culturales y psicológicas



asociadas a ser hombre o mujer en una sociedad determinada. Estas características pueden incluir roles, comportamientos, expectativas y estereotipos de género que se transmiten a través de la socialización y pueden variar según la cultura y el contexto (Victoria y Echegaray, 2019).

“Toda construcción genérica se inicia desde temprana edad, incluso antes del nacimiento, a partir de las expectativas y proyecciones del mundo adulto sobre quien está arribando al mundo” (Programa Promoción de Derechos, 2021, p. 9).

#### **Subcategorías:**

- **2 A. El juego en la sala y su relación con la variable género:** pensar el jugar desde la perspectiva de género permite visualizar al juego como uno de los productores de sentido, representaciones, cuerpos y roles sociales. Representa una práctica que introduce a la cultura, al mundo y a la vez tiene el potencial de crear nuevos mundos y transformarlos. El jugar en tanto práctica subjetiva, social y cultural se despliega como práctica situada en un contexto determinado, y su análisis debe comprender las intersecciones de edades, género, clases sociales, etnias y culturas. El jugar permite poner en escena la perspectiva de niños y niñas desde un lenguaje que les es propio; y a partir de sus prácticas lúdicas, reproducir formas de pensar las relaciones de género y a la vez interpretarlas (Programa Promoción de Derechos, 2021, pp. 24-25).

- **2 B. Acciones de separación por género:** se propone analizar las elecciones que realizan las infancias o el/la psicomotricista en cuanto a actividades, propuestas donde hay una separación intencional teniendo en cuenta el género.

Mara Lesbegueris (2014) señala que “se nace, al decir de Henry Wallon (1965), con una *necesidad biológica de lo social* y es en la interacción con los otros significativos inmersos en la cultura y transmisores de esta, que los cuerpos femeninos y masculinos se construyen.” (p. 119)

#### **4.5. Análisis de datos**



A continuación, realizaremos el análisis de la información utilizando como guía las categorías definidas anteriormente. Para presentar las reflexiones sobre cada una de estas categorías, se irán ilustrando fragmentos textuales de las crónicas de observación. Los datos arrojados en las crónicas ofrecen la revelación y constatación de los aspectos clave bajo estudio que han guiado nuestra investigación.

#### **4.5.1. Subcategoría 1 A: Lenguaje utilizado en la narración de la crónica**

Para analizar esta subcategoría se seleccionan los siguientes fragmentos:

“Aviso que terminó el espacio anterior, los niños se ubican en las sillitas respetando el semicírculo que realizan en el ritual de entrada. La psicomotricista comienza a indagar de izquierda a derecha a que jugaron y cada niño responde”. (C2. Año 2019. Fabián)

“Tomo contacto con los niños y niñas antes del ritual de entrada desde la sala pedagógica al igual que la sesión anterior”. (C18. Año 2021. Fabián)

“Los niños ingresan a la sala con una actitud de confianza, se ven contentos. Cada uno utiliza una silla para sentarse.” (C9. Año 2021. Alejandra)

“La psm repite la regla, “cuido mi cuerpo y el del compañero”, “espero a que salte mi compañero para saltar”. (C1. Año 2019. Cecilia)

#### **4.5.2. Subcategoría 1 B: Lenguaje enunciativo en la sesión de Psicomotricidad**

Para esta subcategoría, presentamos los siguientes fragmentos:

“Enseguida ingresan de a poco los niños y niñas, uno de los niños me saluda con su mano y me sonrío, otra niña me dice “hola”. (C1. Año 2019. Cecilia)

Resonancia personal registrada: “En la comunicación, la psm omite el género femenino, generalizando con lo masculino. Creo estar atenta con esto por estar capacitándome en la ley de la ESI, lo que hace que preste atención al discurso”. (C1.





Año 2019. Cecilia).

“¿Están preparados para jugar?! Les digo con voz alta levantando mis brazos. Siiiiiiii dicen levantándose de la silla, corren todos a la pared de cubos”. (C8. Año 2021. Alejandra).

“Me dirijo caminando hacia la tarima, las niñas me llaman, están abajo escapando de Valentino que es el monstruo, lo veo bajar rápidamente por la rampa, ellas huyen, corren, gritan. Observo a Antonia y Sofía que están sin zapatillas, Valentino también”. (C8. Año 2021. Alejandra).

“¡A jugar! les digo. Las infancias se adelantan, invisten el espacio con sus distintas manifestaciones”. (C12. Año 2021. Cecilia).

“Los niños y niñas regresan y se ubican en las sillitas al escuchar la invitación con mi voz”. (C18. Año 2021. Fabián).

“Comienzo el cuento, durante el mismo me ayudan los niños y niñas a desarrollarlo y pasados unos minutos le doy el final.” (C18. Año 2021. Fabián).

### **Análisis de los fragmentos anteriores:**

El uso de lenguaje androcéntrico al emplear la palabra "niño" para referirse al grupo en general, o a las expresiones motrices de la mayoría es notoriamente preponderante en el registro de las crónicas. Esta característica no solo se presenta en el registro de la crónica por parte del autor y autoras de esta investigación, sino también por parte de la psicomotricista dentro de la sala para referirse a las infancias en general durante la sesión. El término "niños" se utiliza de manera genérica, y esta palabra podría omitir la presencia y participación de las niñas en el espacio de juego y en la sesión. Esto puede llevar a una invisibilidad de las niñas en la narración y comunicación de experiencias. También puede hacer que se dude sobre la expresividad de las niñas, si están incluidas o no en este registro o expresión.

Puede verse que, como consecuencia de recibir formación en ESI, en el



registro de la crónica se busca visualizar a las niñas en cada expresión motriz. No se generaliza en masculino, hay una búsqueda por registrar la individualidad de las infancias utilizándose los nombres de las infancias, lo cual favorece a la identidad y al reconocimiento, en consonancia con los ejes de la ESI.

Otra característica que puede observarse es que hay un registro diferente de las crónicas en cuanto al año 2019 y 2021, se presenta una búsqueda por registrar de una forma abarcativa a la diversidad de infancias.

Se observa ausencia del momento del cuento en la mayoría de las crónicas analizadas, ya sea porque no se produjo, o porque sí se desarrolló, pero no se registró. Esta ausencia revela una subestimación a este momento tan simbólico. Desde la Psicomotricidad representa un espacio donde poder poner en palabras las expresiones de las infancias, es la simbolización a través de la palabra de sus expresiones. No registrarlo o no darle su espacio en la sesión nos parece muy significativo.

En algunas crónicas que sí registran el momento del relato del cuento, pueden verse ideas heteronormativas, o que tienen una influencia sobre la mirada de lo masculino y lo femenino normalizado. Prestar atención a estos relatos e intervenciones es fundamental. Podría hablarse de asociar a las mujeres y varones con roles normativos (las mujeres con princesas, pocas heroínas, enfermeras y no doctoras, los varones con héroes, los/as villanos/as generalmente mujeres brujas, poco frecuente se habla de brujo, quizá sí de monstruo). El registro del cuento en la crónica es revelador.

#### ***4.5.3. Subcategoría 2 A: El juego en la sala y su relación con la variable género***

Para esta subcategoría, presentamos los siguientes fragmentos:

“La psicomotricista le pregunta a las niñas por qué están pintadas y quien las pintó. Las niñas responden. Pregunta nuevamente si los varones se pintaron también,



comienzan risas y carcajadas a la vez que contestan que ¡No! ¡Los varones no se pintan! exclaman”. (C2. Año 2019. Fabián)

“Las niñas corren a las estructuras de madera, los niños a la rampa. Arrastran cada estructura coordinadamente. Me acerco flexionándome y les digo ¡Qué bueno! ¿Qué es?, son autos me dice Jacinta, son autos pequeños de niña, ah ¿Y por qué son pequeños?, le expreso, porque son de mujer me responde”. (C9. Año 2021. Alejandra)

“Un grupo de niñas comienza a jugar con un cilindro lo lanzan arriba de la tarima y se suben sobre el mismo para deslizarse por una de las rampas, otras niñas se largaba a las colchonetas desde la tarima y caen paradas, la psicomotricista incentiva ese gesto”. (C2. Año 2018. Fabián)

“Los niños y niñas se adelantan, derriban la pared de cubos. La psm comienza a apilar una torre de cubos. Hay niños que juegan a perseguirse y esconderse.” (C1. Año 2019. Cecilia)

“Muchas infancias han tomado un peluche, desarrollan sus juegos con el peluche en sus manos. Bautista veo que lo lanza. Una niña lo desliza por el tobogán. Lourdes salta junto al peluche.” (C12. Año 2021. Cecilia)

### **Análisis de los fragmentos anteriores:**

Vamos a comenzar analizando los fragmentos elegidos en orden. En cuanto a la situación de niñas que han sido maquilladas, se refleja una situación en la que se exploran las actitudes y comportamientos de género entre un grupo de niñas y niños, bajo la supervisión de una psicomotricista. La atención se centra en la actividad de maquillaje y cómo se relaciona con los estereotipos de género.

En primer lugar, la pregunta de la psicomotricista sobre por qué las niñas están maquilladas y quién las maquilló sugiere que se está cuestionando una actividad que parece estar relacionada con el género. Esto podría indicar que se espera que las



niñas estén más involucradas en actividades creativas y estéticas como el maquillaje, lo que podría estar relacionado con estereotipos de género.

La respuesta de las niñas a la pregunta inicial no se proporciona en la frase, lo que hace difícil determinar si las niñas reconocen o cuestionan la relación entre el maquillaje y el género. Sin embargo, la segunda pregunta de la psicomotricista es reveladora. Al preguntar si los niños también se maquillaron, las reacciones de risas y carcajadas acompañadas de la respuesta negativa "*¡Los varones no se pintan!*" indican una fuerte percepción de que el maquillaje es una actividad excluyente para los niños. Las risas podrían ser una señal de que la idea de que los niños se maquillen es considerada inusual o cómica por parte de los niños y niñas. Esto puede reflejar la existencia de roles, estereotipos de género rígidos, donde las actividades artísticas o creativas como el maquillaje, se consideran exclusivas para las niñas, mientras que para los niños se considera que no es apropiado.

Con respecto al fragmento donde la niña responde sobre el auto pequeño. La respuesta de Jacinta a la psicomotricista: *son autos pequeños de niña* y la pregunta de la psicomotricista: *¿Y por qué son pequeños?*, ponen de manifiesto cómo las niñas internalizan y refuerzan estereotipos de género. Este momento representa una oportunidad para la intervención por parte de la psicomotricista para poner en cuestión, estereotipos. La explicación dada por Jacinta (*porque son de mujer*) revela que asocia ciertas características, como el tamaño, con la femineidad. Se infiere que desde una edad temprana, las infancias están identificando objetos o actividades como "de niña" o "de mujer", lo cual visibiliza estereotipos transmitidos por la sociedad y la cultura en relación al género. El que sean "pequeños" nos lleva a reflexionar acerca del lugar implícito de subordinación de las mujeres en nuestra sociedad patriarcal.

En los fragmentos posteriores, aparecen actividades donde las niñas juegan con un cilindro y se deslizan por las rampas, mientras que los niños están involucrados en un juego de persecución. Acá no se reflejan como representaciones estereotipadas, preferencias de juego por género. Es importante describir los juegos



de las infancias porque pueden o no indicar una tendencia a actividades específicas según el género. Desde la sociedad, hay una idea de relacionar los juegos de los niños con juegos más bruscos, y los de niñas como más calmos, tranquilos, lo que en muchas situaciones ha impregnado también las interpretaciones teóricas.

Los tres fragmentos proporcionan ejemplos concretos de cómo los niños y niñas interactúan con objetos y participan en actividades en un entorno de juego libre, como es la sala de Psicomotricidad. Aunque no se presentan señales explícitas de estereotipos de género en estas situaciones, se pueden analizar ciertos elementos que podrían tener implicaciones de género en el contexto de las actividades y comportamientos observados. En primer lugar, no se menciona explícitamente que los niños también participen en estas actividades, por ello, es importante resaltar que las niñas están tomando la iniciativa y experimentando con diferentes formas de juego físico y exploratorio. En segundo lugar, se observa a niñas y niños participando juntos en actividades de derribo de estructuras, juegos de persecución y escondite. No hay indicios de separación rígida por géneros en estas situaciones, lo que sugiere una interacción más equitativa en estas actividades.

Por último, en uno de los fragmentos de crónica, se presentan a niños y niñas involucrados en actividades de juego con peluches. Se destaca a un niño lanzando el peluche, se menciona que una niña lo desliza por un tobogán y otra niña salta junto al peluche. Esto podría indicar una diversidad en la forma en que los niños y niñas interactúan con los objetos de juego, sin necesariamente adherirse a roles de género estereotipados.

#### **4.5.4. Subcategoría 2 B: Acciones de separación por género**

Para esta subcategoría se seleccionan los siguientes fragmentos de las crónicas:

| “El ingreso a la sala lo realizan en grupo, formados en dos hileras, una de niños y otra de niñas”. (C2. Año 2019. Fabián).



“Un niño le pide ir al baño a la psm, ella les anuncia que va a acompañar al niño al baño, se suma otra niña. La psm los acompaña hasta la puerta, y vuelve. Se queda en la puerta, con esta abierta, mirando hacia la sala. Ingresan el niño y la niña que fueron al baño”. (C1. Año 2019. Cecilia).

### **Análisis de los fragmentos anteriores:**

La acción de separación en la forma en que se organizan para ingresar, refuerza la división binaria desde el comienzo de la sesión. En la sala de Psicomotricidad si bien se podría hacer el ingreso en forma ordenada, esta manera de organizarse no tiene por qué guardar relación con la separación por sexo. Utilizar diversos criterios para ordenar el ingreso podría contribuir a construir formas de socialización diversas, respetando las diversidades.

Es en el ingreso y salida de la sala el único momento que pudimos observar en que se produce esta división entre niños y niñas. No se encontró otra situación de separación por parte de los/as psicomotricistas en ninguna de las crónicas analizadas. Esto nos lleva a deducir que la sala de Psicomotricidad es un *espacio* que promueve la libertad y respeta la elección de las infancias. Pudimos observar también, que no se realizó una separación por sexo para el uso del baño, lo que nos motiva a pensar en una libertad para el uso de este espacio, que tiene relación con lo planteado por la ESI, la cual propicia el uso igualitario de espacios, materiales, etc.

## **5. Conclusiones**

La exploración, sensibilización de la Práctica Psicomotriz desde una perspectiva de ESI ha despertado en este equipo un profundo interés por comprender cómo nuestras propias emociones, ideas, creencias y comportamientos se entrelazan con esta temática. En palabras de Lesbegueris (2020), “aunar la perspectiva de género con la psicomotriz me permite situar preocupaciones, políticas, estéticas, éticas teóricas sobre las infancias pensando las dimensiones de poder junto con las manifestaciones de la vida corporal”. (p. 19)



Nuestra inmersión en las prácticas psicomotrices nos ha llevado a transitar naturalmente por distintas perspectivas en torno a la ESI. Hemos notado que aquellos/as más comprometidos/as con esta perspectiva presentaban registros en los cuales el lenguaje androcéntrico no predominaba. El uso arraigado del lenguaje androcéntrico en la sociedad nos ha llevado a cuestionar su impacto, especialmente en espacios educativos como las escuelas, que desempeñan un papel formativo fundamental.

A lo largo de la lectura de las crónicas de Psicomotricidad, se ha vuelto evidente que el lenguaje androcéntrico, al emplear el término "niño" de manera genérica, dificulta la identificación de las acciones y expresiones de las niñas en los juegos. Este patrón se asemeja al análisis de ESI en la Argentina en las salas de nivel inicial que hace Antares Dudiux (2021):

Si bien el Diseño Curricular es de avanzada en términos de derechos humanos e igualdad de género, el lenguaje sigue siendo predominantemente masculino, lo que invisibiliza a las niñas, mujeres e identidades disidentes. Esa manera de no nombrar a "las nenas", las ubica en un lugar de inferioridad. (p.131)

El genérico "niños", en la práctica, excluye a las niñas. La omisión de la palabra niña indica una desigualdad que desde temprana edad se normaliza, naturaliza, constituyéndose en la sociedad una posición frente a los cuerpos femeninos. Buscamos que en la sala de Psicomotricidad pueda reflexionarse sobre esto, sobre la manera que nos dirigimos a las infancias.

Igualmente, al jugar, las infancias reproducen aquello que vivencian, imitando modelos que encuentran en sus entornos cercanos (familia, amistades, docentes, etc), también se incluyen personajes culturales de televisión, cantantes, influencers, entre otros, que colaboran a construir su identidad. En los juegos expresados en la sala se pudieron observar incipientes concepciones de género que las infancias simbolizan en expresiones. Reflexionando que una niña diga que hay autos pequeños





para las mujeres, anima a replantearse ¿Qué concepción de la mujer está construyendo, qué aspectos culturales está jugándose en aquel juego? Anécdotas como esta conviven en nuestra vida como docentes.

La cultura inviste a las infancias con las creencias de lo que está bien, lo que está mal, lo que se debe y no se debe hacer para un género determinado. Esto es expresado en cada iniciativa lúdica, sin estar también monitorizado por especulaciones adultocéntricas que no hacen más que convidar de lentes prejuiciosos a los más vulnerables.

La influencia de modelos culturales, como los que se encuentran en los entornos educativos, familiares y mediáticos, se refleja en los juegos de las infancias. Las expresiones motrices de género se manifiestan en estos juegos, lo que nos lleva a reflexionar sobre qué conceptos de género están internalizando y reproduciendo. Estas dinámicas culturales, donde los prejuicios y creencias se reflejan en la iniciativa lúdica de los niños y niñas, hacen que reflexionemos sobre la importancia de la formación en ESI. Se hace evidente, no solo para abordar situaciones sensibles como la identidad de género, sino también para construir una actitud de acogida y respeto que permita a los/as profesionales guiar a las infancias de manera inclusiva y comprensiva.

A lo largo de nuestro recorrido como estudiantes en formación, observamos que nuestras crónicas o registros se habían enriquecido desde el 2019 al 2021, desde la mirada de la Psicomotricidad. Este enriquecimiento se manifestó en nuestras intervenciones y contribuciones en la sala, lo que influyó en los registros de las expresiones motrices de las infancias. Esta evolución subraya la importancia de la formación y la guía para fomentar un análisis más profundo. Creemos que esta misma situación podría haberse visto con respecto a nuestros aportes e intervenciones en la sala y en el registro de nuestras crónicas, teniendo en cuenta el marco de la ESI. Ser específico/a, detallista en la crónica nos brinda mayor información sobre la verdadera expresividad motriz que están manifestando las infancias para luego poder hacer un mejor análisis y con ello una mejor intervención.



Todos/as los/as profesionales de la educación deberían tener en cuenta la formación en ESI. A nuestro entender, desde la formación del/de la psicomotricista en relación a su sistema de actitudes, están planteados contenidos de la ESI sin que sean nombrados como tal. Por ejemplo: cuando nos referimos a la actitud de “acoger”, si esto no se forma con perspectiva de género en su sexualidad, ¿cómo se van a abordar situaciones de infancias como por ejemplo una infancia trans, si a nosotros/as mismos/as nos resuena incómodamente? La formación en ESI del y la psicomotricista es fundamental como parte de la construcción del sistema de actitudes del/de la profesional.

Entrelazar la Práctica Psicomotriz y la Educación Sexual Integral revela un posicionamiento en acuerdo de paradigmas y en las concepciones del sujeto. Ambos enfoques abordan aspectos como el cuerpo, la emoción, las relaciones interpersonales y el lenguaje. El reexaminar nuestras prácticas desde la lente de la ESI, nos ha permitido comprender aún más nuestro papel como acompañantes de las infancias, generando cuestionamientos sobre la organización institucional y las dinámicas cotidianas que influyen en la construcción de identidad. Es mucho lo que puede analizarse, pensando en que cada pequeño acto, aunque se vea naturalizado y se viva de tal manera, tiene una historia que lo lleva a ser de esa manera. “Mirar desde el cuerpo, desde lo micropolítico en las tareas cotidianas y las ficciones lúdicas de escenarios de la crianza” (Lesbegueris, 2020, p. 85).

Concordamos con la propuesta de Pichón Rivière recuperada por Eugenia Otero (2021) la cual plantea:

aprender a aprender implica una revisión crítica de nuestras prácticas, ideas y prejuicios, con la certeza de que la matriz de aprendizaje es una estructura abierta y que el grupo es un ámbito privilegiado para confrontar nuestros modelos con otros y revisar si el modo en que vivimos nuestro género y



nuestra sexualidad responde a nuestros deseos o nos aprisiona y limita nuestras potencialidades. (p. 4)

Al adoptar tal propuesta, de aprender a aprender mediante la revisión crítica de nuestras prácticas, ideas y prejuicios, reconocemos que la matriz de aprendizaje es una estructura abierta. Asumimos que las infancias en la sala de Psicomotricidad, se presentan como un intermediario privilegiado para confrontar nuestros modelos, revisar la autenticidad de la vivencia de nuestro género y sexualidad, liberándonos de posibles aprisionamientos que limitan nuestras potencialidades y miradas.

A través de las experiencias vividas y analizadas, nuestra investigación ha arrojado interrogantes que revelan las manifestaciones de las infancias, como se ilustra en el siguiente fragmento: "una niña cuenta que duerme con su mamá, que no le gusta dormir sola, porque debajo de la sábana no le gusta. La psicomotricista le pregunta ¿Por qué tenés miedo? ¿Qué hay debajo de la sábana?". La respuesta de la niña, "Un monstruo", responde la niña. La psicomotricista le dice a la niña "¿puede haber un monstruo debajo de las sábanas? "No", dicen los otros niños y niñas. La psicomotricista dice: "no puede haber un monstruo, porque los monstruos no existen". (C1. Año 2019. Cecilia).

Teniendo en cuenta ese tipo de expresiones de las infancias e intervenciones desde el/la psicomotricista, reflexionando sobre nuestra investigación, vemos que la ESI aporta información para detectar y prevenir posibles situaciones de abuso sexual y cualquier otro tipo de violencia infantil. Las manifestaciones en la sala de Psicomotricidad de las infancias representan una herramienta fundamental para intervenir ante situaciones de riesgo, que requieran de la mirada atenta de un/a adulto/a cuidador/a.

Nuestra investigación, aunque no agota la exploración de este tema, sienta las bases para futuras investigaciones que podrían ahondar en la comprensión de cómo la Psicomotricidad y la ESI pueden contribuir de manera más específica a la identificación, prevención del abuso sexual y de violencias de cualquier tipo sufridas



por las infancias, contribuir de esta manera significativamente a la comprensión y abordaje integral del desarrollo infantil en contextos psicomotores y educativos.

El enriquecimiento y crecimiento que hemos experimentado al explorar la intersección entre la Práctica Psicomotriz y la ESI nos deja con una profunda convicción de que el aprendizaje es una estructura abierta, siempre dispuesta a ser transformada por nuevas perspectivas y reflexiones.

### Referencias Bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. (noviembre, 1992) Personalidad y socialización. Los Albores de la Organización de la Personalidad y de la Socialización. Resumen de los cursos dictados por el prof. Julián de Ajuriaguerra. *Revista La Hamaca* N° 3-4, p. 21-24. [https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/07/La-Hamaca\\_3-y-4\\_1992.pdf?605d4a&605d4a](https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/07/La-Hamaca_3-y-4_1992.pdf?605d4a&605d4a)
- Anton, A. M. y Rodriguez Saez, G. (Febrero, 2011). *Teorías sobre el origen del juego*. *EFDeportes.com*, *Revista Digital* N°15. <https://www.efdeportes.com/efd153/teorias-sobre-el-origen-del-juego>.
- Araujo, G., y Gabelán, G. N. (2010). *Psicomotricidad y Arteterapia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 307-319.
- Aucouturier, B. (octubre, 1991). *Teorización de la Práctica psicomotriz*. *Revista La Hamaca* N°1. 13 - 16. [https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/04/01.-La-Hamaca-1\\_ok\\_sinCC.pdf?605d4a&605d4a](https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/04/01.-La-Hamaca-1_ok_sinCC.pdf?605d4a&605d4a)



- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Editorial GRAO.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, Jugar, Pensar- Punto de apoyo para la Práctica Psicomotriz educativa y terapéutica*. Editorial Biblioteca Infantil GRAO.
- Aucouturier, B. (2021). *La formación del psicomotricista PPA®: Su formación personal por la vía corporal y emocional*. Editorial Graó.
- Baéz Delvalle, D. I. (2019). *Abordaje de la sexualidad en personas con discapacidad afectadas por una lesión medular. Propuesta de intervención desde la psicomotricidad*. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 7, 38–39.  
<https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.38>
- Calmels, D. (1997). *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional*. Ciudad de Rosario: Ediciones Homosapiens.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. 3° ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. (1ª ed., 1a reimp.). Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2016). *¿Qué es la psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Capello, E.E. y Quirola, K. V. (2013). *Elaboración de un manual de Educación Sexual Integral para las educadoras de niños y niñas de 0 a 5 años de los Centros de desarrollo infantil anexos a la Universidad de las Américas del Distrito Metropolitano de Quito (Tesis de Pregrado)*. Universidad de las Américas.  
<https://dspace.udla.edu.ec/jspui/handle/33000/2955>



Castro, R. y Urgilez, M. (2022). *Estrategias educativas para el reconocimiento de la sexualidad en niños/as con síndrome de Down*. Universidad Nacional de Educación.

<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2425>

Cerutti, A. (1996). *La práctica psicomotriz en la educación*. Prensa Médica Latinoamericana.

Chihuailaf Vera, L., Mujica Johnson, F. N., y Concha López, R. F. (2019). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile. *Revista de Investigación Académica*, 21, 1-10.  
<file:///D:/usuarios/alumno/descargas/Dialnet-PsicomotricidadCorporalidadGeneroYFilosofiaPositiv-8233864.pdf>

Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Chokler, M. (1999). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Editorial Ariana.

Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica en la infancia*. Buenos Aires: Editorial Cinco.

Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Consejo Federal de Educación (2018). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios(NAP). Educación Inicial*. Ministerio de educación. Presidencia de la Nación.

Cordo, A. (abril, 2013) *Hablando de derechos DESC+A. Hilando derechos. Lenguaje inclusivo: ¿por qué? ¿para qué? ¿para quiénes?* Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay. ISBN 978-9974-8344-9-1



Domínguez, D.M., Rosales, A.S. (18 de Julio de 2007). *La práctica psicomotriz en el marco de la Educación Especial. XXI Revista de educación, ISSN-e 1575-0345, N° 9, págs. 277-289.*

Dudiuk, A. (2021) *Las mujeres cuentan, las niñas también: Educación inicial con perspectiva de género y derechos.* - 1a ed. - La Plata. Ed.EDULP.

Educ.ar Portal (2009) *Como surgen los derechos de la infancia y la juventud.* Ministerio de Capital Humano.

<https://www.educ.ar/recursos/90302/como-surgen-los-derechos-de-la-infancia-y-la-juventud>

Educación Sexual Integral (2022). *Educación Sexual Integral. 40 años de democracia. Edición especial - 2a ed - Buenos Aires.* Ministerio de Educación de la Nación.

Fajardo-Mora, J. N., & Díaz-Campoverde, D. C. (2021). *Educación sexual en la primera infancia de niños de cuatro años.* Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador.

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD83438.pdf>

García, G.; Tello Cortez, F; Peralta, R. y Gonzalez, N. (eds.) (2022). *Manual de perspectiva de género y diversidad.* Buenos Aires: Ministerio de Seguridad-Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Guerra Rodríguez, M.L. (2017). *La atención educativa hospitalaria para el desarrollo de la psicomotricidad en niños de cuatro a cinco años de edad con trastorno de déficit de atención en el hospital.* Repositorio.ulvr.edu.ec.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación.* Barcelona. España. Científico-médica.





Lázaro Lázaro, A. (2000). La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 37, 121-138.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118062>

Lesbegueris, M. (2014). *Corporeidades Femeninas en la Infancia*. En D. Calmels (1°Ed.), *Infancias del cuerpo. Nueva edición corregida y aumentada* (pp. 113-130). Editorial Puerto Creativo.

Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando!, Ni tan quietas ni tan activas*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Lesbegueris, M. (agosto, 2014). Rosa, rosa no es maravillosa. *Suplemento Página/12*.  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9038-2014-08-08.html>

Lesbegueris, M. (mayo, 2016). Lo que los juguetes ordenan a los cuerpos. *maralesbegueris*. <http://maralesbegueris.blogspot.com/2016/05/lo-que-los-juguetes-ordenan-los-cuerpos.html>

Lesbegueris, M. (2020). *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Ley 25.673 (2002). *Salud Pública. Programa Nacional de Salud Sexual*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25673-79831>

Ley 26.061 (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

Ley 26.150 (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

Ley 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>

Ley 26.618 (2010). *Matrimonio Civil*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26618-169608>

Ley 26.743 (2012). *Identidad de género*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>

Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación de la Argentina, (2020). *Recomendaciones para una comunicación no sexista*. Buenos Aires.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento\\_completo\\_06\\_08\\_2020\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_completo_06_08_2020_0.pdf)

Miranda, J. (2019). *Educación sexual integral en el nivel inicial. El abordaje de la ESI en el Jardín Maternal Municipal Ternuritas. Trabajo final de Tesis*. Facultad de Educación de Córdoba.

[https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2464/1/TF\\_Miranda\\_Jennifer.pdf](https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2464/1/TF_Miranda_Jennifer.pdf)

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Naciones Unidas (2023) *Antecedentes de la Convención. Comité de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.

<https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc/background-convention>

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1989), United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.

<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>



Otero, E. (2021). *Matrices de Aprendizaje y género*. Documento carrera psicología. Universidad de Buenos Aires. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/816\\_rol\\_psicologo/material/unidad3/obligatoria/Ficha%20de%20c%C3%A1tedra\\_%20Matrices%20de%20aprendizaje%20y%20g%C3%A9nero%20\(Eugenia%20Otero\).pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad3/obligatoria/Ficha%20de%20c%C3%A1tedra_%20Matrices%20de%20aprendizaje%20y%20g%C3%A9nero%20(Eugenia%20Otero).pdf)

Paolicchi, G., González, J., Gechuvind, H., Maffezzoli, M., Botana, H., Colombres, R., Woloski, G., Pennella, M., Cortona, P., & Olleta, M. Valeria. (2006). El juego facilitado: un dispositivo de intervención en la constitución subjetiva. *Anuario de Investigaciones*, 13. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para las salas*. Serie cuadernos ESI. 1a ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2020). *Con los lentes de la ESI*. Ministerio de Educación de la Argentina.

<https://www.educ.ar/recursos/152646/con-los-lentes-de-la-esi>

Programa Nacional primeros años (2023). *Educación Sexual Integral en el ámbito comunitario. Documento técnico*. Ministerio de Desarrollo Social Argentina

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/2023-pa-educacion-sexual-integral-en-el-ambito-comunitario\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/2023-pa-educacion-sexual-integral-en-el-ambito-comunitario_1.pdf)

Programa Promoción de Derechos (2021). *Infancias, juego y género. Herramientas para trabajo en territorio*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.



<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi-2021-promocionderechos-infancia-juego-genero.pdf>

Quiroga, A. (1994). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.

Toporosi, S. (2008). ¿Juegos sexuales, conductas abusivas o prácticas sexuales entre niños?. *Revista Topia. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*.

<https://www.topia.com.ar/articulos/juegos-sexuales-conductas-abusivas-o-practicax-sexuales-ninos>

UNESCO, ONUSIDA, UNICEF, OMS, UNFPA. (2018). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Secretaría de ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud.

UNFPA/LACRO (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

[https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/esi\\_web\\_2020.pdf](https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/esi_web_2020.pdf)

Victoria M. y Echegaray C. (2019). *Entramado Normativo de la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150. El caso de la Provincia de San Juan*. Universidad Nacional de San Juan. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-san-juan/psicologia-educacional/entramado-normativo-de-esi/33111310>

Winnicott, D. (1999). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Yuni, A. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1a ed. Córdoba. Editorial Brujas.



## ANEXOS

### Crónicas de las prácticas de Psicomotricidad realizadas por los/as estudiantes

Se destaca la variable en color verde: **Lenguaje androcéntrico**, y en color rojo la variable sobre **Género**.

Estudiante: Cecilia Barragán.

- **Crónica N°1. Práctica realizada año 2019.**

Desarrollo de la crónica	Resonancias personales
<p>Al ingresar a la sala, se encuentra la psicomotricista (psm) sentada, tomando un té, con las compañeras que anteriormente observaron al grupo anterior. La sala se encuentra ordenada para recibir al nuevo grupo al que observare.</p> <p>La psm me anticipa que enseguida</p>	<p>Es agradable la sensación al ingresar a la sala, mezcla de nervios, por empezar una nueva etapa.</p> <p>El trato de la psm es cordial y disponible a las preguntas que formulo espontáneamente.</p>



regresa, ya que irá a buscar al grupo de niños y niñas. Le consulto sobre el lugar que considera conveniente para que me siente. Ubica una silla a un costado de la sala, donde solo puedo ver el espacio del placer sensoriomotor, por lo que me cambio de lugar a una silla, donde pueda observar también el ritual de entrada. Me quedo esperando.

**Ritual de entrada:**

**Enseguida ingresan de a poco los niños y niñas**, que se dirigen inmediatamente a las sillas para sentarse, **uno de los niños me saluda con su mano y me sonrío, otra niña me dice “hola”**. A los niños les respondo de la misma manera, con una sonrisa con el gesto con la mano y con la palabra “hola”.

La psm, les pide verbalmente que cada uno/a se siente. También ella se sienta en la silla frente a los niños/niñas. Cuando todos/todas están sentados/as la psm los saluda grupalmente, ¿Cómo están?(les pregunta) hay niños que levantan la mano para hablar.

La psm está sentada con su espalda hacia adelante, sus manos juntas,

Me doy cuenta que son los mismos niños y niñas que el año pasado estuve observando, me gusta la coincidencia.

Sentí que faltó hablar sobre mi presencia. El significarla para los niños y las niñas sobre todo.



pregunta ¿quién quiere contar algo?. Una niña cuenta que ayer comió fideos, que se los hizo su papá. La psm le pregunta ¿tu papá siempre te hace los fideos? “Si” responde la niña.

**Otra niña cuenta que duerme con su mamá, que no le gusta dormir sola, porque debajo de la sábana no le gusta. La psm le pregunta ¿Por qué tenés miedo? ¿Qué hay debajo de la sábana?. “Un monstruo”, responde la niña.**

**La psm le dice a la niña “¿puede haber un monstruo debajo de las sábanas? “No” dicen los otros niños y niñas. La psm no puede haber un monstruo, porque los monstruos no existen.**

Un niño se le acerca a la psm y se le pone sobre sus piernas, apoyando su abdomen en las piernas de la psm. La psm le acaricia la espalda al niño con una de sus manos.

Otro niño, se para y camina hacia el espacio sensoriomotriz y mira hacia este espacio, la psm le dice que no puede aún ingresar en ese espacio. En ese momento les dice “Vamos a recordar las

**Ante el comentario de la niña, presto mayor atención a lo que dice la niña. La expresión “miedo debajo de la sábana” me lleva a pensar en abuso. Siento en mí que generalmente mis pensamientos se van para ese tema, temo por situaciones de abuso en los niños/niñas. En estos momentos me parece fundamental la respuesta de la psm.**





<p>leyes de la sala”</p> <p>Un niño comienza a repetir una tras otras las distintas reglas. La psm también las dice cuando los niños y niñas las dicen primero. -debemos recordar las reglas; -debemos escuchar al compañero que habla; -no podemos romper la producción del compañero; - hay que cuidar el cuerpo de uno y el del compañero. Enseguida se para y dice pueden jugar.</p>	
<p><b>Espacio de placer sensoriomotor</b></p> <p><b>Los niños y niñas se adelantan y derriban la pared de cubos.</b> La psm, comienza a pilar una torre de cubos. Hay niños que juegan a perseguirse y esconderse, con un gesto de sonrisa y nervios, sobre todo el que persiguen. <b>La psm repite la regla, “cuido mi cuerpo y el del compañero”.</b> Se ubica parada al lado de la tarima y de las colchonetas, se pone de rodillas sobre la colchoneta y acompaña el salto en profundidad de algunos niños y niñas. <b>Dice “espero a que salte mi compañero para saltar”.</b> Algunos niños luego de que saltan de la tarima, hacen un rol en la colchoneta.</p>	<p><b>En la comunicación, la psm omite el género femenino, generalizando con lo masculino. Creo estar atenta con esto por estar capacitándome en la ley de la ESI, lo que hace que preste atención al discurso.</b></p>



Algunos niños y niñas, se empujan, se tiran con los cubos, a lo que la psm les dice “los cubos no son para tirárselo al compañero”. Ante un juego de deslizamiento por la rampa de algunos niños y niñas, acompaña con la mirada, la sonrisa y la palabra “empujen”.

**Un niño le pide ir al baño a la psm, ella les anuncia que va a acompañar al niño al baño, se suma otra niña. La psm los acompaña hasta la puerta, y vuelve. Se queda en la puerta, con esta abierta, mirando hacia la sala. Ingresan el niño y la niña que fueron al baño.** La psm cierra la puerta. Mira hacia la tarima, donde hay una niña con la posibilidad de caerse, apresura su paso, corre para acercarse a la niña. No le dice nada a la niña, dispone su cuerpo para evitar la caída de la niña.

Algunos niños y niñas construyen una pared de cubos delante mío, los arrastran y colocan uno arriba de otro formando una U que bloquea completamente mi vista.

Una niña se acerca a la construcción y les pregunta a los niños que están haciéndola: “¿puedo entrar?” Un niño le

Como nada es casual, me pregunto ¿qué hice? ¿Se habrán sentido intimidados con mi mirada, mi presencia (la cual no fue anticipada ni presentada)?

En este momento me preguntaba, si debía moverme para poder observar. Si en este momento de la práctica, aunque



contesta “¡no!” “no dijiste por favor”. La psm, la escucho que dice: “debo recordar que respeto la casa que construyeron mis compañeros”.

A la psm no la veo, por la construcción de los niños, solo la escucho.

Escucho que una niña se queja de que le pegaron, la psm le dice “¿Habrá sido sin querer que te pegó un compañero?”.

Les anuncia a los niños y niñas que juegan 5 minutos más y terminan de jugar en este espacio. Puedo ver que unas niñas están jugando con los peluches dentro de los cajones, se acuestan al lado de ellos, y los abrazan.

La psm se acerca al espacio de representación gráfica, plástica y del lenguaje. Acomoda unas sillas a las orillas de las mesas. La actitud de la psm es tranquila. Pasa por la construcción de los niños que realizaron la gran casa y repite la regla “no deben destruir la casa de los compañeros”. Anuncia que se terminó el juego. Hay un niño que se encuentra acostado boca abajo en la colchoneta del costado de la tarima. La psm se dirige hacia él, se agacha, le toca con su mano la espalda, le dice

sea la primera podemos ser más participativas, primero me gustaría anticiparle a la psm cual será mi rol, para no invadir el espacio.

Me remito a escuchar, a poner atención en la palabra.



<p>“¿vamos? Ya terminamos de jugar en este espacio”.</p> <p>El niño se para y juntos van caminando hacia el espacio de representación gráfica, plástica y del lenguaje.</p>	
<p><b>Espacio de representación gráfica, plástica y del lenguaje.</b></p> <p>La psm pregunta “¿Quiénes van a jugar con masa? Recuerden que solo puede elegir masa o dibujar o jugar en las construcción.” La psm distribuye la masa a los niños y niñas que eligen jugar con esta.</p> <p>Una niña le dice “no quieren jugar conmigo” con cara de tristeza. La psm le dice “no es así, ellos han elegido jugar con la masa y vos elegiste dibujar”. Otro niño elige las maderas de distintos tamaños para construir. Hay un niño que deambula, no elige jugar ni con masa, ni con las maderas ni dibujar. La psm le dice que debe quedarse sentado, aunque no dibuje.</p> <p>En el momento que los niños y niñas están jugando, la psm se pone a armar la pared de cubos. Un niño se acerca a</p>	<p>Me pareció, pero no confirmo, si este niño es el mismo que se quedó acostado en la colchoneta. Pondré más atención en este niño en la próxima práctica.</p> <p>Me dirijo a ayudarlo con los cubos, para dejar ordenada la sala más rápidamente y que ella pueda estar con el grupo.</p>



<p>la psm, ella le indica que debe quedarse en el otro espacio.</p> <p>La psm me señala que debe ordenar en ese momento porque no tiene otro tiempo para dejar ordenada la sala y el material. En las escuelas privadas no tiene en cuenta el tiempo para ordenar la sala. “Me pagan por hora y las horas están ocupadas completamente con los niños en la sala”. Al terminar de ordenar anuncia que se terminó el juego. Recolecta las masas.</p>	
<p><b>Ritual de salida</b></p> <p>Todos los niños y niñas se dirigen a sentarse. La psm les pide que cuenten a que jugaron.</p> <p>Un niño dice que jugó en la tarima. Otra niña dice que jugó a la mamá y al papá.</p> <p>Un niño está sentado en una silla alejado del semicírculo, al costado de la mesa. Está sentado con las piernas sobre la mesa y apoyando su espalda encorvada en el respaldo de la silla. La psm se le acerca y le dice que venga a sentarse en el semicírculo. El niño se tira hacia atrás, no quiere ir, hace fuerza, se resiste para</p>	<p>Vuelvo a preguntarme si es este el niño que no quiso jugar en el espacio de expresión gráfica, plástica y del lenguaje.</p> <p>Siento que Bernardo no quiere responder, que se le pregunta mucho, pero él no tiene iniciativa de contar por sí mismo.</p> <p>El tiempo se me ha pasado volando. Me he encontrado escribiendo con ganas de interactuar con los niños y niñas. Con</p>



<p>quedarse sentado en ese lugar. El niño dice “No, no” la psm le dice vení a contar a que jugaste. El niño se llama Bernardo.</p> <p>Lo lleva de la mano hacia la silla que está ubicada en el semicírculo. La psm se sienta en su silla, y le comienza hacer preguntas a Bernardo: ¿A qué jugaste? ¿Te tiraste en el “chorizo”? ¿Con quién te tiraste? ¿A qué más jugaste? ¿Querés contar algo más?. La psm pregunta “¿alguien quiere contar algo más?</p> <p>La psm dice ahora nos vamos a ir a la sala. Anuncia las reglas a tener en cuenta para salir de la sala. Salimos ordenados. Nos vamos todos tomados de la mano.</p>	<p>algunos hubo alguna pregunta de ellos hacia mí. Alguna mirada o sonrisa compartida.</p> <p>Noto que Bernardo es el último en salir de la sala.</p>
--	---

Estudiante: Cecilia Barragán.

- **Crónica N°12. Práctica realizada año 2021**

<b>Desarrollo de la crónica</b>	<b>Resonancias personales</b>
<p><b>Ritual de entrada: 9 hs a 9.10 hs.</b></p> <p>Nos sentamos en las sillas. Algunos quieren ingresar al espacio sensoriomotor, les digo verbalmente y</p>	<p>Me siento cómoda con la decisión de haber tomado la sala y prepararla, aunque no llegara la psm, me siento más</p>



<p>gestualmente que vamos a sentarnos y luego vamos a jugar.</p> <p>Los saludo nuevamente. Hago referencia que hoy están todos presentes, no falta nadie. Observo a una niña, que en las anteriores sesiones también manifiesta una mirada evasiva cuando le pregunto algo directamente a ella. Busco detener mi mirada en ella, Federica se llama. Bautista comenta un video que vio en el celular, algunos expresan también que juegan con el celular.</p> <p>Tomás comparte también algo verbalmente, yo lo miro, no le entiendo muy bien lo que dice, pero pongo atención en la emocionalidad que comparte, e imito su misma expresión facial.</p> <p>Comparto como está preparada la sala, que materiales tienen disponibles. Me detengo en la tarima. Pongo atención en ella. Expreso la ley sobre los cuidados que deben tener en la tarima “deben subir por la madera inclinada o por la madera para trepar”, deben saltar cuando no haya ninguna persona en la colchoneta, recuerden que deben cuidar</p>	<p>segura. Deseosa de ver las manifestaciones de las infancias ante estas propuestas, dispuesta a las experiencias que deseen expresar en este momento.</p> <p>Al ver a Federica me doy cuenta que no he estado atenta a sus manifestaciones en las sesiones anteriores. Me mira de reojo, habla muy despacio, no logro escucharla. Siento que hago una mirada suave, le ofrezco una sonrisa.</p> <p>En esta sesión decido acompañarla de cerca.</p> <p>Luego de que llega la psm, continúo compartiendo con las infancias.</p> <p>Disfruto y resueno ante sus diferentes expresiones, las cuales tienen que ver con la sonrisa, la alegría que le causa el</p>
--	---





<p>su cuerpo y el de los demás”.</p> <p>La psm llega luego de haber comenzado. La saludo, la psm busca sentarse detrás de las infancias, y les dice que sigan escuchándome.</p> <p>Continúo diciéndoles como va a transcurrir la sesión, los espacios por donde vamos a pasar y con que materiales van a jugar en cada uno de los espacios. Luego, les pregunto: ¿tienen ganas de jugar? ¡sí!, responden con entusiasmo, busco generar ese momento, disfruto de ver su disponibilidad tónica, sus manifestaciones corporales reflejadas en sus rostros. Saco la silla, hacia un costado, haciendo espacio para que pasen las infancias. <b>¡A jugar! les digo. Las infancias se adelantan, invisten el espacio con sus distintas manifestaciones.</b></p>	<p>relato que comparte.</p> <p>Se me viene a mi mente que quiero pedirle a la psm que me filme, ya que no he tenido la posibilidad de que lo haga.</p>
<p><b>Espacio Sensoriomotriz: 9.10hs a 9.35hs.</b></p> <p>Observo con mucha emoción de placer, reflejo de la emoción de las infancias, la destrucción de las torres. Mi postura es alta. Me traslado caminando despacio,</p>	<p>Considero que la emoción con la que destruyen la torre, con la pulsión con la que lo hacen, tiene que ver con esa preparación en el momento previo a jugar, con la elevación de la expectativa.</p>



rodeando las manifestaciones de los niños y niñas. Me acerco a tomar un cubo para construir nuevamente una torre, ante la mirada de uno de los niños. Bautista inviste con todo su cuerpo la torre, cae al piso sobre los cubos que derriba, hay una expresión de alegría, sonrío. Se para, me invita a armar nuevamente la torre, le ayudo. En ese momento, tomo un cubo, lo hago lentamente, traslado los cubos con tranquilidad, espero las indicaciones ya sean verbales o gestuales del niño para construir.

Observo a Bautista, Juan Bautista y Tomás que se relacionan, como en anteriores sesiones. Se buscan, se generan conflictos entre ellos. Como he observado que recurren a la agresión física, decido estar atenta con la mirada al trío.

Busco que mi tono de voz sea más firme. Suelen empujar y dar manotones. Ante estas situaciones, me apuro en frenar sus impulsos, intervengo con mi cuerpo, con mis brazos les hago tomar distancia. Repito la ley.

Busco un lenguaje claro y firme cuando

Ante las dificultades que observo en la relación de los 3 niños, recuerdo el apunte que nos ha compartido sobre el conflicto relacional. Me doy cuenta que no lo he propuesto a ese espacio en el ritual de entrada.

Me siento concentrada en el momento.

Pongo atención en mi forma de repetir la ley cuando se presenta el conflicto.

**Ante las reiteradas oportunidades que se presenta el conflicto, me pregunto sino estoy siendo clara. Me cuestiono mi firmeza, mi postura. Creo que es insuficiente, porque ambos se dejan en ese momento pero luego vuelven a juntarse y a reaccionar de manera parecida.**

¿implemento la zona de resolución de conflicto? Creo que me falta confianza para tomar esta decisión.

Recuerdo el momento del cuento y se me cruza pensar como hacerlo, pero



<p>surge algún conflicto, me esfuerzo en hacerlo. Intercedo varias veces ante empujones. Cuando se presentan, bajo mi postura y miro a los niños. Ellos me evitan la mirada, corren la cabeza y buscan retirarse sin escucharme.</p> <p>Me mantengo cerca, y mi mirada recorre las infancias, pero se mantiene dirigida a este trio.</p> <p>También busco con mi mirada a Federica, que a veces veo que me mira. Nos encontramos en las miradas.</p> <p>Ella se me acerca, yo bajo mi postura para mirarla a los ojos, ya que al hablar ella inclina la cabeza hacia abajo. Me pide agua. En otra oportunidad, en sesiones anteriores, recuerdo que también lo ha hecho, pero que no pude complacerla. En esta oportunidad, busco a la psm, le pregunto de donde puedo sacar agua para Federica. Me dice que deben traer una botella de su casa. Le transmito a Federica que está esperando al lado mío. Le digo que acá en la sala no hay agua. Le pido disculpas, que debe recordar traer agua en su botella personal. Ella me mira, se da la vuelta y camina hacia la tarima. Yo</p>	<p>saco esos pensamientos de mi mente. Me dispongo a confiar que voy a tener en cuenta lo que estuve practicando y leyendo sobre el tema.</p> <p>Pensando en Federica y sus necesidades. Al momento de hacer la crónica me reprocho no haberla complacido en su necesidad.</p> <p>¿Por qué no he estado atenta? Poner mi mirada en ella, en su expresividad, en su emoción, me ha faltado.</p> <p>A la vez me da gusto haberla visto. Pienso que me gustaría tener más oportunidades de verla. Pero esta es mi última práctica.</p>
---	---



la sigo con la mirada, me quedo pensando en que debería darle agua. Pero dudo de salir de la sala. Luego, vuelve a acercarse, con la misma actitud con que me pide agua, me pide un peluche. Yo bajo mi postura, para escucharla y mirarla. Me paro, vamos caminando juntas al cajón donde están los peluches. Le pregunto ¿cuál es el que le gusta? ¿Con cuál querés jugar? Ella elige el que le gusta, lo saca. Le digo “elegiste el koala”. Ella me mira, expresa una leve sonrisa en su rostro, siempre con la cabeza inclinada un poco hacia abajo. Se da vuelta. Se va caminando. Yo al hablarle, busco mirarla dulcemente, con una leve sonrisa.

Juan Bautista realizó una construcción en un costado, del espacio, en un rincón, tenía muchos cubos a su alrededor. Dejo un pequeño espacio en el interior, donde él estaba ubicado de pie o sentado. Bautista se mete. Juan Bautista se molesta, lo observo que esta por empujar a Bautista. Como estoy cerca, me acerco aún más. Le digo a Bautista que debe pedirle permiso para entrar en su construcción. Bautista le dice, ¿puedo entrar?, Juan Bautista

Al ver a las infancias con los peluches, me pregunto por la relación que tienen con ellos, lo tomo como un indicador grupal pienso.

Me da placer la persecución. Me emociono junto con las infancias.

Al ver que toman la construcción de Juan José como refugio, creo que no estuve alerta en construir un refugio aparte para brindar contención a los perseguidos. Y no invadir la construcción de Juan José.

Yo estuve mirando que Juan José y la psm estaban juntos, no intervine. Me pasa que cuando veo que la psm está acompañando algún niño, la dejo, no me parece entrometerme. Pero me pierdo el proyecto compartido entre ellos. Luego



accede. Sonríen. Se sientan, quedando ocultos. Me retiro. Me mantengo cerca y observando algunas veces para cerciorarme que están bien entre ellos.

Observo los juegos de las infancias, y anuncio que quedan 2 minutos para terminar de jugar.

**También veo que muchas infancias han tomado un peluche, y desarrollan sus juegos con el peluche en sus manos. Bautista veo que lo lanza.**

**Una niña lo desliza por el tobogán. Lourdes salta junto el peluche.**

También observo que Tomás está en un rincón, y sale desde allí haciendo sonidos como de monstruo, persigue a algunas infancias. Me dispongo a ser perseguida. Es un momento de mucha emoción tanto para Tomás como para los perseguidos. Mis posturas y expresión facial se espejan con la de las infancias. Se acercan a una construcción que se encuentra a un costado del espacio.

La ha realizado Juan José con la compañía de la psm. Ha realizado una construcción, "un castillo". Le ha puesto

en la devolución de mi intervención, la psm, me señala este momento.

Veo el momento donde están las infancias todas en el castillo y pienso que es oportuno desde allí anunciar que el momento del espacio sensoriomotor terminó, por lo que los veo adentro a todos contenidos en este espacio.



<p>una tela como techo. Veo que la mayoría de las infancias se encuentran alrededor de la construcción. Una niña ingresa y le siguen varios. La psm les dice que esta construcción la ha hecho Juan José, “¿le pidieron permiso para entrar?”. Me encuentro parada al lado de la construcción.</p> <p>Observo a las infancias que se encuentran dentro del “castillo”. Como veo que están todas ahí, espero unos minutos y les anuncio que vamos a terminar de jugar, nos vamos a sentar a escuchar el cuento.</p> <p>Las infancias salen del interior de la construcción, y se dirigen al espacio del cuento. Bautista quiere irse caminando hacia la tarima. Le digo que ya hemos terminado, ahora vamos a contar un cuento. Me mira, lo miro, lo tomo de los hombros desde atrás con mis manos y le señalo el espacio del cuento.</p>	
<p><b>Expresión Plástica, Gráfica y del Lenguaje:</b></p> <p><b>9.43hs a 9.53hs.</b></p> <p>Las infancias caminan y se sientan en</p>	<p>En este tiempo, siento que me relajo un poco, en otras sesiones también me ha pasado.</p> <p>Estoy atenta a mis comentarios sobre los dibujos que me muestran. Estoy atenta a</p>



<p>las sillas. Me dispongo a buscar los materiales para ofrecerles marcadores, crayones y hojas de papel para quienes quieran dibujar.</p> <p>Cuando ya he distribuido los materiales, los observo desde una postura alta. Escucho sus expresiones orales. Me dispongo a observar, brindando espacio para no interrumpir.</p> <p>Observo que estén terminando para avisarles que vamos a sentarnos en las sillas del ritual de salida.</p>	<p>no terminar el momento sin que hayan terminado su producción.</p>
<p><b>Ritual de Salida: 9.53 hs a 10.00hs</b></p> <p>Les digo a las infancias que cada uno se siente en su silla, vamos a ponernos las zapatillas.</p> <p>Me acerco a cada infancia para ayudarlo. Trato de conversar con quien estoy, pero también estoy atenta a que empiezan a dispersarse.</p> <p>Les hablo en voz más alta, para que me escuchen porque todos hablan.</p> <p>La maestra que ha ingresado a la sala y la psm, también colaboran en poner zapatillas. Me siento en la silla central al</p>	<p>Me doy cuenta que me lleva mucho tiempo la colocación de las zapatillas, ninguno sabe ponérselas en forma autónoma.</p> <p>Me impaciento porque siento que no me va a dar el tiempo para terminar bien, con un diálogo.</p> <p>Siento difícil hacer que se escuchen. Llamar al silencio para escuchar al compañero, compañera.</p> <p>Reconozco en la maestra un tono de voz que a mí se me hace difícil. No</p>





<p>semicírculo y les pregunto verbalmente ¿Quién quiere contar a qué jugó? Levantan la mano y yo señalo y nombro a quien va a contar, pero los demás también empiezan a contar. Les digo que todos vamos a escuchar a quien está hablando que yo he nombrado. Luego continúa otro. La maestra interviene, les llama la atención. Los saludo, les digo que tengan una linda mañana.</p>	<p>estoy acostumbrada. Me pone un poco tensa o inhibida.</p>
--	--

Estudiante: Fabian Herrera.

- **Crónica N°2. Práctica realizada año 2019.**

Crónica	Resonancia
<p><b>Ritual de entrada:</b></p> <p>Se observa que <b>el ingreso a la sala lo realizan en grupo, formados en dos hileras, uno de niños y otra de niñas</b>, se ubican en las sillas que ya se encuentran distribuidas en semicírculo.</p> <p>La psicomotricista, mi compañera y yo sentados en sillitas enfrentados al grupo. Saludamos y nos presentamos nuevamente. La psicomotricista le</p>	<p>En este espacio al ser el segundo día de intervención noté sonrisas y alegría por vernos y entre ellos intentaban acordarse de nuestros nombres.</p> <p>En este espacio lo que sentí es el placer con que vivían las caídas, pero yo a la vez tenía un sentimiento de intranquilidad pensando en la seguridad.</p>



<p>pregunta a las niñas porque están pintadas y quien las pintó. Las niñas responden. Pregunta nuevamente <b>la psicomotricista, si los varones se pintaron también, comienzan risas y carcajadas a la vez que contestan que ¡No! ¡Los varones no se pintan! Exclaman.</b></p> <p>Seguido recuerda las reglas, los niños las verbalizan. Seguido invita a pasar al siguiente espacio.</p>	
<p><b>Espacio Sensorio-motor:</b></p> <p>El ingreso a este espacio, los niños, lo realizan corriendo, destruyendo el muro y dirigiéndose la mayoría a la rampa como la observación anterior, <b>un grupo de niñas comienza a jugar con un cilindro lo lanzan arriba de la tarima y se suben sobre el mismo para deslizarse por una de las rampas, otras niñas se largaban a las colchonetas desde la tarima y caen paradas, la psicomotricista incentiva ese gesto</b>, Una de ellas al caer parada se va hacia atrás, interviene mi compañera que la observaba, sosteniéndola del brazo, luego le aconseja que incline el cuerpo hacia</p>	<p>La pregunta que nos hicimos en el espacio de reflexión fue ¿Qué pasa cuando está sola y piden ir al baño? Pregunta que le realizaremos en la próxima intervención a la psicomotricista para nosotros tener en cuenta.</p> <p>En este espacio me sorprendió que agarran las maderas para utilizarlas con un fin que no sea construir. Tuve un sentimiento de aflicción al reflejar en ese corto momento los tiempos que corren actualmente. Pensando como educador nos deberíamos proponer que la tecnología no mate la creatividad.</p>



adelante al caer. Al instante una niña parada al pie de la rampa no se percata que un compañero se está largando por la misma y es investida con los pies del compañero, haciéndola perder el equilibrio y por ende caerse, la niña llora y reclama que le avisen a su maestra, la psicomotricista le pregunta si es necesario, ella responde que si es necesario. Mi compañera, seguido, le dice que se suba el pantalón para ver si estaba lastimada.

Al continuar veo dos niños en un juego de persecución, uno de ellos resbala y se choca contra la pared, lo observo que luego se levanta y sigue corriendo. Seguido ayudo a realizar unos refugios, pedidos por unas niñas, alcanzo a escuchar que se trataba de un castillo, una de las niñas que no participa reclama a la psicomotricista que interceda para que la dejen jugar. En el mismo momento nos llama la atención a mí y a mi compañera un niño que solo se desplazaba observando a sus compañeros y en ocasiones a nosotros, se detenía colocaba sus manos en la cintura, sonreía en momentos, al ver a sus compañeros en el juego y en una ocasión lo observe hablando solo. Y



<p>finalizando un niño me pide ir al baño, le aviso a la psicomotricista, que es quien lo acompaña, seguido le pide una niña ir al baño y luego otro varón. La psicomotricista de pie informa que queda unos pocos minutos para pasar al siguiente espacio, pasan algunos minutos, invita a los niños y niñas a pasar al siguiente espacio.</p>	
<p><b>Expresión Plástica, Gráfica y del Lenguaje:</b></p> <p>Los niños se ubican, al ser invitados por la psicomotricista, en el lugar que ellos desean teniendo en claro los espacios para la construcción, la expresión plástica y el dibujo. En esta ocasión dos van a la expresión plástica, tres a la construcciones y el resto al dibujo.</p> <p>Acentué mi observación en el niño que no jugaba y note que al sentir la indicación de pasar al otro espacio, sonrío y se desplaza rápidamente para tomar un lugar en la parte del espacio gráfico, comienza a dibujar con crayón negro y seguido rellena con color celeste, una bandera. Observo a los de la expresión plástica, le pregunto a uno de ellos qué hacía, me contesta "unos</p>	



<p>ñoquis”, mientras abollaba con su mano derecha, su compañero a la par me contesto “un elefante y rinoceronte” mientras aplastaba con su mano derecha con fuerza la masa contra la mesa. Al acercarme al de construcciones la psicomotricista me dice “mira a que juegan” y observo que se colocaban las maderas en el oído simulando hablar entre ellos por celular. Así se pasa al siguiente espacio, mientras esto sucede una niña que estaba en el espacio de construcciones ligeramente pasa al espacio gráfico, toma una hoja y realiza un dibujo, esto es advertido por la psicomotricista quien le recuerda la regla de ese espacio.</p>	
<p><b>Ritual de salida:</b></p> <p><b>Aviso que terminó el espacio anterior, los niños se ubican en las sillitas respetando el semicírculo que realizan en el ritual de entrada. Comienza a indagar de izquierda a derecha a que jugaron y cada niño responde,</b> algunos asistidos por la psicomotricista provocando fluidez en el diálogo, se repite lo de la observación anterior, hablan en varias ocasiones a la</p>	<p>Note que la mayoría habló de lo que jugó y tomaron sus producciones gráficas como por la necesidad de llevarse algo, que lo vi reflejado en la niña que transgrede los espacios.</p>



<p>vez, ella interviene. Nos levantamos todos de las sillas alcanzamos sus abrigos y se forman para salir.</p>	
--	--

Estudiante: Fabian Herrera.

- **Crónica N° 18. Práctica realizada en el año 2021**

<p><b>Descripción de la crónica</b></p>	<p><b>Resonancias emocionales</b></p>
<p><b>Ritual de entrada:</b></p> <p><b>Tomo contacto con los niños y niñas antes del ritual de entrada desde la sala pedagógica al igual que la sesión anterior,</b> los acompañó hasta la sala de psicomotricidad donde al llegar habilito con la palabra para que se sienten en las sillitas.</p> <p>Respetando el protocolo de prevención y distanciamiento social eligen la silla para sentarse, los saludos se arma una charla muy entretenida, (me ponen al tanto del cumple de una seño y se desprende de ahí el cumpleaños de ellos y ellas, más la de los padres, luego se extendió la charla en relación al día que estaba caluroso, buscando por qué y le doy una breve explicación del viento zonda, dejamos bien establecidas las reglas,</p>	<p>Me propuse y se notó mi predisposición mayor hacia el grupo y eso se vio reflejado en el agrado que tenía el grupo en la charla y lo extensiva que se hizo en comparación a sesiones anteriores.</p> <p>Por sugerencia describo lo que se habló y como.</p>



<p>dejo que el grupo las repase e incluyo las nuevas en relación a los dispositivos reorganizados al principio. Habilito con la palabra y señalando el espacio para dejar las zapatillas. Seguido pasan al espacio siguiente. Los invito con la palabra sacando mi silla previamente para que no obstaculice el pasaje.</p>	
<p><b>Espacio Sensoriomotor:</b></p> <p>Habilitado el ingreso a este espacio con la palabra, destruyen el muro de cubos. Sigo el recorrido caminando (postura alta) con una distancia prudente para mantener la visual del grupo en general. Me acerco a la tarima con un caminar lento, esta vez sin detenerme, sigo caminando para llegar a una zona donde están los cubos con niños y niñas utilizándolos como para construir un refugio. Luego me detengo en un ángulo donde me permite ver los niños que saltan y quienes hacen el refugio, desde esa posición observo un niño que solo traslada cubo por cubo para construir el refugio mientras los demás reproducen un juego ya dentro del mismo. Me acerco a otro refugio de una niña que me dice que su casa es chica y solo permite un</p>	<p>En este espacio esta vez me llama la atención el accionar de un niño donde se dedica solo a construir entonces se me presenta un interrogante de cuál sería la intervención más ajustada, dejarlo terminar en la construcción o proponerle que siga jugando con sus compañeros.</p>





<p>integrante más (nombrando a quien le ayudo a levantar la casa). Y me expone su malestar porque otras compañeras se meten a su casa. Intervengo proponiéndole que le diga el motivo por el que no pueden meterse y que vea la posibilidad de que sean invitadas a la casa. Aviso con voz firme que faltan minutos para pasar al otro espacio. Seguido una niña me pide que empuje una rueda estando ella adentro, lo hago en forma pausada siempre mirando la posición corporal de la niña por seguridad y su cara para observar su expresividad. Repito la acción varias veces por pedido de varias niñas que se suman luego. Pasado unos minutos habilito el pasaje con voz firme y potente dirigiéndome caminando, primero, hacia el espacio físico del cuento, despejando todo objeto, espero a que lleguen y se acomoden.</p>	
<p><b>Momento del Cuento:</b></p> <p>Ya en el momento del cuento contando con todo el grupo, <b>comienzo el cuento, durante el mismo me ayudan los niños y niñas a desarrollarlo y pasados unos</b></p>	<p>En esta sesión disfrute mucho de este espacio al poder darle un inicio, desarrollo y final al cuento, logrando la atención de todo el grupo.</p>



<p><b>minutos le doy el final.</b></p> <p><b>Terminado el cuento los invito con la palabra a construir, dibujar y moldear.</b></p>	
<p><b>Espacio de la expresividad Plástica, gráfica</b></p> <p>Habilito con la palabra el ingreso a este espacio recordando que solo se puede elegir una actividad de las tres propuestas (dos niñas y dos niños del grupo en la construcción, dos niñas dibujando y las demás moldeando), busco los materiales para este espacio. (hojas, lápices, masas).</p> <p>Superviso las creaciones de niños y niñas sentándome en un punto donde visualizaba las tres actividades. Me paro para mirar de cerca una construcción a pedido de un niño. Les anticipo con la palabra que falta poco para pasar al espacio siguiente. Invito con la palabra a que pasen a sentarse en las sillitas.</p>	<p>Al igual que en sesiones anteriores observo y disfruto de las creaciones interviniendo solo en casos individuales con la palabra.</p>
<p><b>Ritual de salida:</b></p> <p><b>Los niños y niñas regresan y se ubican en las sillitas al escuchar la</b></p>	<p>En este espacio la comunicación en comparación a sesiones anteriores es más fluida.</p>



<p><b>invitación con mi voz.</b> Se sientan, y designo porque sector comenzar a hablar, recordando que hay que escuchar al compañero o compañera. Al terminar todos de manifestar lo vivenciado con la palabra, habilito con la palabra y mirando hacia el lugar donde se encuentran las zapatillas, para que las busquen y en las sillas luego se las coloquen. Ayudo a quien me solicita y se preparan para la salida.</p>	
--	--

Estudiante: Alejandra Moya.

- **Crónica N°8. Práctica realizada el año 2021.**

<b>Descripción de la crónica</b>	<b>Resonancias Emocionales</b>
<p><b>Ritual de entrada:</b> 9:15hs</p> <p>Ingresan a la sala, sonrían y manifiestan alegría en sus rostros. Las niñas se observan más alegres que los niños. Se dirigen a las sillas y se sientan. Me aproximo caminando a la silla grande, me siento sin apoyar mi espalda.</p> <p>Comienzo a darles la bienvenida a cada uno, los miro, les sonrío, y les digo que</p>	<p>En el camino voy pensando que hay un niño que no he visto antes, y que voy a decirles al iniciar la sesión. Voy preparando mi mente, disfrutando el aire frío en mi cara y el recorrido por el lugar.</p> <p>Mi gesto de no apoyarme totalmente en la silla, creo que me permite adelantarme, prestar más atención a los rostros escondidos bajo los barbijos, a las miradas, a poder estar</p>



<p>como se sienten, que hoy los voy a acompañar y si recuerdan mi nombre. - Mi nombre es Alejandra y me encantaría que ustedes me digan cómo se llaman. Me expresan que tienen mucho frío, si les digo mirando hacia afuera, hoy está el día nublado, y pronto cuando juguemos se nos pasará el frío.</p> <p>El que desee se puede sacar su campera, sus zapatillas, su barbijo. Me gustaría que los dejen en la silla que eligieron, para que luego sepan donde volver a sentarse. ¿Alguno necesita ayuda? Me levantan la mano y me acerco. Me vuelvo a sentar y les pregunto si alguien sabe que se puede hacer en el espacio, señalando el lugar. Se puede hacer torres, me dicen, casas, yo asiento con mi cabeza, y también se puede subir a la tarima, ¡Claro que sí! ¿Les digo, y que no se puede hacer? – Empujarse, romper la casa de otros, y aprovecho en ese momento para decirles: tampoco se puede subir los cubos a la tarima, si podemos usarlos debajo de ella, alrededor, en todo el espacio. Ellos asienten. Me observan. También quiero contarles que les avisaré cuando esté por terminar el juego, para luego pasar a este espacio,</p>	<p>disponible rápidamente si necesitan ayuda para desabrigarse.</p> <p>Se los ve tensionados, hace muchísimo frío. Yo también siento un poco de tensión en mis manos, mis piernas, me apoyo las manos intentando entrar en calor. Estoy muy contenta, voy pensando como acompañar este momento inicial para prepararnos para disfrutar.</p>
---	---



<p>lo señalo, ¿recuerdan que se puede elegir? La masa dice un niño, o las maderitas, o los conejitos dicen las niñas. También podemos dibujar les expreso, pero lo que no podemos hacer es cambiar lo que elegimos.</p>	
<p><b>Espacio Sensoriomotor:</b></p> <p><b>¡¿Están preparados para jugar?! Les digo con voz alta levantando mis brazos. Siiiiicci dicen levantándose de la silla, corren todos a la pared de cubos.</b> Yo también los acompaño, pero lo hago caminando pausadamente. Joaquín y Tadeo no rompen, se quedan observando. Jeremías sonrío, y las niñas disfrutan la caída de los cubos, cierran sus ojos, otras se tocan la cabeza. Valentino se va hacia la tarima corriendo, sube por la rampa, las niñas lo siguen. Me quedo con Joaquín, Jeremías, Tadeo quienes están disfrutando hacer una torre, romperla. Me dicen ayúdame arrastrando los cubos. Claro sí, ¡uh, que bueno, que alto! ¡Uy se caeeeee! Expreso tomando la torre con mis manos desde una posición arrodillada. Joaquín sonrío, se ve en la expresión de sus ojos. No se ha sacado</p>	<p>Trato de acompañar mi palabra con mis manos, señalo los espacios para anticipar los momentos.</p> <p>Trato de observar, morar, acercarme flexionando mi cuerpo, extendiéndolo, jugando con los cubos, apilándolos, empujándolos para provocar expectación. Intento utilizar solo mis expresiones corporales. Sentir el momento, registrarlo de otra manera no con la palabra.</p> <p>No he insistido porque encuentro muy frío el espacio.</p> <p>Creo que al tocarlos intento reforzar mi palabra.</p> <p>Me doy cuenta que Tadeo no tiene</p>



<p>el barbijo. La mayoría se ha dejado las zapatillas, algunos llevan el barbijo bajo. Jeremías se acerca y me pide que le haga una casa, les digo: mirando a Tadeo, Joaquín y Jeremías, - ahí vengo, me llaman en la tarima, tocando con mi mano derecha su hombro.</p> <p><b>Me dirijo caminando hacia la tarima, las niñas me llaman están abajo escapando de Valen que es el monstruo, lo veo bajar rápidamente por la rampa, ellas huyen, corren, gritan, observo a Antonia, Sofía están sin zapatillas, Valentino también.</b></p> <p>Me subo a la tarima desde un costado, tomándome de la estructura despacio, apoyando mis pies y mis manos, Joaquín me observa y se acerca, me deslizo por la rampa. Jeremías se acerca, al igual que Antonia, Sofía. Las niñas quieren bajar de la mano, se las tomo. Me permito deslizarme, reírme, gozar del momento.</p> <p>Valentino ahora se encuentra en la hamaca reposando lateralmente, sus ojos están cerrados. Lo observo rápidamente. Me acerco caminando hacia Tadeo que me llama con su mano,</p>	<p>lenguaje, no lo había tenido antes.</p> <p>Me siento contenta, me doy cuenta que Jeremías ha podido sentirse en confianza, se ha sacado su barbijo, su bufanda. En la primera sesión se mantuvo vestido con campera, zapatillas, me comentó la Psm que está en un proceso de adopción.</p> <p>Estoy relajada, disfruto los grititos, las risas, me compenetro en el juego bajo y subo mi cuerpo junto con los cubos.</p>
--	---



me mira arrastrando un cubo, interpreto que desea que haga una torre, me señala el cubo de al lado, me arrodillo, comienzo una nueva construcción con mis manos, apoyada y semi-extendida para tener altura. Se acerca Jeremías, se ha sacado su bufanda y su barbijo.

Veo a Joaquín arriba de la estructura, sentado, mirándome. Yo ahora estoy sentada, observando el juego de todos, cercana a Tadeo, Jere, Antonia. Me paro suavemente, los niños se quedan cercanos al suelo con los cubos construyendo un muro bajo. Tadeo mueve sus manitos juntando las palmas, denota alegría, se observa una tensión en todo su cuerpo juntando sus pies y subiéndolos sincrónicamente sus hombros. Trato de observar, morar, acercarme flexionando mi cuerpo, extendiéndolo, jugando con los cubos, apilándolos, empujándolos para provocar expectación. Intento utilizar solo mis expresiones corporales. Sentir el momento, registrarlo de otra manera no con la palabra.

Me dirijo caminando al costado de la estructura, y me subo por la escalera, mirando a Joaquín. Sonrío y me

Me da un poco de temor romper algo. No sé si aguante mi tamaño, luego voy escalando acortando el camino.

Siento que él desea bajar y no se anima.

Las niñas quieren bajar de la mano, se las tomo. Me permito deslizarme, reírme, gozar del momento. No lo había hecho antes.

Valentino es evitativo, no establece conexión conmigo. En ese momento puedo llegar a él y compartir un ratito de juego.

Se me ha pasado el tiempo, sin darme cuenta. Siento un poco de contrariedad. Creo en que se debe respetar el orden, y decido que el espacio de la gráfica debe tener más tiempo.





esfuerzo por subir lentamente, con la mirada atenta, sonrío, y me quedo sentada a su lado. Toco la superficie, lisa, limpia. ¡Guau le digo que bueno está acá arriba, que alto, lo hago acompañando con mis manos! Antonia me ha seguido y Sofía, se acercan a la ventana que está justo enfrente de la tarima y dicen ambas: - ¡es muy alto! ¡Si, es alto! Luego, le doy la mano a Joaquín y le digo: - ¿Y bajamos?, el asiente y los dos nos deslizamos por la rampa, me dejo caer, apoyo mi espalda en el suelo, cierro los ojos. ¡Qué lejos llegamos Joa!

Se levanta y corre a subirse por el costado, lo acompaño, repetimos varias veces más, se suman Sofía, Antonia, Jeremías, Tadeo, Joaquín. Hay un clima de disfrute compartido, repetitivo. Valentín se ha quedado jugando con la hamaca, rotándola, escondiéndose, las llama a las niñas. Ellas lo llaman y él me sonrío, le digo desde arriba de la rampa quieres venir aquí te lanzo una red toma, hago con mis manos como si lanzara algo, y él me dice ahí voy, subiendo decidido por la rampa.

Me observa la psm y me señala el reloj. Me bajo, deslizándome por la rampa,



<p>más sentada, me levanto y me sacudo, me extendo. Me dice Sandra que si me animo a realizar el cuento pero le digo que estamos muy sobre la hora.</p>	
<p><b>Espacio de Expresión Plástica, Gráfica y del Lenguaje. 9:45hs</b></p> <p>Los niños se acercan a las maderitas, los cajones con el material de construcción. Sofía se ha sentado en una mesita, le acerco rápidamente masa. Me acerco a los niños Tadeo y Jeremías, están construyendo, sonrían, me solicitan ayuda, me acerco y los ayudo con los conejitos. Joaquín está con unas maderitas, las apila. Valentino está cerca de Antonia, ensamblando. Me levanto y me acerco a Sofía, está haciendo un rollizo de masa, une sus puntas y me sonrío.</p>	<p>Siento la urgencia de preparar con anticipación el material para el espacio.</p>
<p><b>Ritual de Salida: 9:55hs</b></p> <p>Es hora de ir a sentarse les anuncio, y me dirijo caminando extendiendo mi brazo, señalando el espacio, pueden pasar a sentarse en su sillita.</p> <p>Cada uno se va sentando, me piden ayuda con las zapatillas, camperas, la</p>	<p>Estoy muy feliz. Ha sido una semana muy difícil para mí, estoy muy cansada. Estoy conforme por tan intenso y nutricional momento. Me propuse estar abocada a registrar con mi cuerpo las sensaciones que iban surgiendo, creo que lo he logrado.</p>



<p>Psm referente se acerca y colabora.</p> <p>Rápidamente los voy ayudando, les pido que se queden en sus sillas. La seño ha ingresado a buscarlos. También ayuda a colocar zapatillas, se sienta. Les digo si alguien quiere contar algo, Antonia levanta su mano, Antonia ¿cómo te has sentido? Jugué a esconderme del monstruo, y ¿que hizo el monstruo? Era bueno dice mirando a Valen, lo miro y él me mira sin decir palabra. ¿Alguien más? Pregunto, no dicen nada. -Yo quiero decirles que me sentí muy feliz de verlos, los espero pronto para jugar nuevamente. Sonríen, Tadeo se acerca y me toca. La seño los llama. Se retiran, los acompaño hasta la puerta y los voy despidiendo lanzándoles besos con mi mano.</p>	
--	--

Estudiante: Alejandra Moya.

- **Crónica N° 9. Año 2021.**

Descripción de la Crónica	Resonancias Emocionales
<p><b>Ritual de Entrada: 10 hs</b></p> <p>En el espacio se encuentra una mesa larga, pequeña, en la cual los niños</p>	<p>Me parece un dato no menor, que la sala cuente con más objetos duros que blandos.</p> <p>Tengo tensión y expectativa de recibir</p>



colocan los barbijos y algunas veces la campera. Ingresan el grupo a la sala. Su maestra se presenta, pero se queda afuera. Avisa que hay poquitos niños hoy.

**Los niños ingresan a la sala con una actitud de confianza se ven contentos. Cada uno utiliza una silla para sentarse.**

Me siento, me acomodo en la silla y empiezo a saludarlos, ellos se sorprenden, hola Ale me dice uno de ellos, hola seño me dicen todos.

Les hablo en un tono de voz suave pero firme, para que escuche todo el grupo. Pido que dejen sus zapatillas sus camperas en la silla. Se muestran sonrientes, ansiosos, moviéndose hacia adelante y hacia atrás de las sillas. ¿Saben algo? Les dice la psm, interviniendo desde un costado, hoy los acompañará Ale en la sala. Los niños y niñas asienten sonriendo.

Yo inicio la sesión saludándolos, y comento: ¿se acuerdan todo lo que se puede hacer en el espacio? ellos empiezan a decir: empujar los cubos, subir a la tarima, jugar ¿Y lo qué no se puede? Romper la casa de los otros y

al grupo.

Me genera mucha confianza su palabra, su empuje, y el decirme que sea yo lo que hace que su palabra me dé seguridad, me siento contenta.

Trato de seguir a todos con mi mirada, me dirijo caminando a las niñas, sin dejar de mirar a todos. Lo hago pausadamente.



<p>pegarse.</p> <p>Les avisaré cuando esté por terminar el tiempo para jugar. Luego pasaremos al siguiente espacio, señalo con mi mano y mi brazo extendido el sector de las mesitas, y los canastos. Agregó: recuerden que no podemos cambiar lo que elegimos, o masa o dibujo o maderitas.</p>	
<p><b>Espacio Sensoriomotor:</b></p> <p><b>Las niñas corren a las estructuras de madera, los niños a la rampa. Las niñas arrastran cada estructura coordinadamente. Me acerco flexionándome y les digo que bueno ¿qué es?, son autos me dice Jacinta, son autos pequeños de niña, ah ¿Porqué son pequeños? Le expreso, porque son de mujer me dice nuevamente.</b></p> <p>Salvador se queda en la hamaca, me dice ¿me puedes ayudar? Quiere darla vuelta, yo lo ayudo, con su ayuda, me dice ahora será un puente. Sarina comienza a arrastrar unos cubos alineados, la ayudo y observo que quiere arrastrarse por encima, se los acomodó y alargó, ella me mira y sonrío, es un camino me dice.</p> <p>Me acerco a la tarima en ella se encuentran las niñas que suben por el</p>	<p>Me incomoda un poco la respuesta. Me quedo callada.</p> <p>Trato de acercarme bajando mi postura, estoy tensa por la tarima, me da miedo que se caigan.</p> <p>Intento alargar el disfrute en el arrastre de Sarina.</p> <p>Me pregunto si esto está permitido, en mi otra sala era Ley no hacerlo, la psm se encuentra lejana a mí. Decido respetar.</p> <p>Me da un poco de temor la casa</p>



<p>costado unos cubos, desde abajo Malena y Jacinta intentan ayudarse.</p> <p>Facundo y Juanpi suben y bajan por la rampa, me llaman, y me piden que necesitan ayuda, observo que están subiendo cubos hacia la estructura, y ahora quieren subir una hamaca. Sigo parada al costado de la tarima, con los brazos abiertos, amplios, para sostener los cubos.</p> <p>Comienzan a construir un refugio, el de "las gatitas" me dice Sarina, Jacinta se asoma y me dice: afuera están los monstruos que no se pueden ver, Ah le digo, sorprendiéndome con mi cara, amplio mi boca. Ella sonrío y me dice, no porque son de mentira. Sonrío y me quedo cerca, parada cerca de la tarima.</p> <p>Disfruto el compartir los juegos, la construcción, me quedo cerca rodeando los costados de la tarima por si se genera algún desborde. Estoy atenta por el despliegue de objetos. Me quedo cerca a las niñas porque están en un refugio muy cerrado, con la hamaca, los cubos casi no puedo verlas. Se sienten murmullos. Se encuentran todas ahí.</p> <p>Los niños suben y bajan buscando, juntando, subiendo cubos.</p> <p>Salvador me dice que él tiene en sus</p>	<p>encima de la tarima, empieza a ser peligroso, pienso en que quizás no lo tienen como prohibido y no les digo nada. Estoy tensa, y contrariada.</p> <p>Quizás debería decirle algo para asegurarlo.</p> <p>Estoy conectada ahora con los niños, me dispongo a disfrutar de su juego, ayudo a Juanpi con la palabra, con el gesto, es el más pequeño y es inseguro para subir.</p> <p>Circulo por ambos lados, cercana a todos, intento permanecer cerca de la rampa derecha por Juanpi.</p> <p>Estoy segura de los tiempos, pero miro a la psm para consultarle, señalo mi reloj para saber si a ella le parece bien y me asiente con su cabeza, me dice buenísimo así se retiran a las 11 hs. Respiro profundo.</p>
---	--



<p>manos armas con poderes de arañas, realiza un sonido con su boca y yo lo imito, le digo que bueno así puedes subirte a lugares muy difíciles ahí arriba, él me dice ¡Sí toma un poder!, lo recibo y sonrío, muevo mis manos y se lo paso a Juanpi que está mirándome, -¡sí!. Me dice, moviendo y trepando con sus manos. Acompaño con mi cuerpo, mis movimientos para disponerme con los niños. Me manifiesto activa, movediza. Facundo dirige el juego, lo manda a Juanpi a que vea la casa de las gatas. Salvador también sigue sus órdenes, pero tiene su interés en la rampa, en subir bajar y refugiarse de los monstruos abajo del puente. El tiempo está por terminar les anuncio con voz alta, lo repito, ajustando mi postura cercana a la tarima.</p>	
<p><b>10:40hs:</b></p> <p>¡Ahora sí el tiempo ha terminado!, podemos pasar a jugar con las masas, las maderitas, o también a dibujar.</p> <p>Se dirigen todos a las mesas, Jacinta se sienta a dibujar, inicia rápidamente su elección</p> <p>Malena se sienta en el borde de la mesa rápidamente busco más sillas, ya que</p>	<p>Me sorprende que todos se organizaron en las mesas, con la masa la mayoría, tuve que ir a buscar más cantidad. Unifiqué el color. Creo que a modo de que no hubiesen diferencias.</p>





Juanpi se queda parado mirando, se suma Facundo y Salvador ellos suman sillas a la mesa. Sarina deambula por ambas mesas. Le digo recuerda Sari que debes elegir qué quieres hacer.

Me dice:- quiero sentarme acá al lado de Malena, le coloco una silla.

Jacinta se queda sola pintando, me pide más papel, me señala el dibujo, es mi mamá, ¿Qué está haciendo tu mamá?- Está conmigo, observo el dibujo y muchas flores cerca de su cabeza.

Me acerco a la otra mesa, me flexiono para estar cerca de sus miradas. Todos me muestran sus masas, Facu me dice que es un cuerpo lo mueve se ríe, es alargado. Salvador me dice que es una cara de miedo, mira la boca me dice y observo un hoyuelo en la masa.

Malena a distribuido la masa en varias partes, abiertas y uniformes. Me dice que son caras.

Es hora de ir terminando anuncio, Veo a Sarina ir a la mesa de dibujo, y le digo Sari estabas con la masa, ella le dice que quiere dibujar, asiento, me acerco a Jacinta y le ofrezco escribir su nombre así guardo el dibujo, no me dice es mío. Bueno Jacinta, aquí lo tienes.

Rápidamente se sientan en las sillas,

Creo que no hay un orden con respecto a los dibujos, al parecer no queda su registro en la sala. Se los llevan. Respeto, luego consultaré.

Me pongo tensa, no puedo realizar el cierre, son varios para ayudar y Sandra no ofrece ayudarme. Tampoco le digo.



quieren que les coloque las zapatillas, la psm ha salido. Observo que se cambian de silla, les digo que se queden en las mismas de cuando entraron. Juanpi se angustia, le señalo que voy, que intente aflojar los cordones. Me siento al borde de la silla, buscando poder moverme luego, les digo ¿Cómo están, alguien quiere decir algo? Salvador levanta su mano, me quedan varios por ayudar aun con las zapatillas, se angustian, yo les digo, los voy escuchando y me siento en el suelo. Yo era muy poderoso, tenía anillos en mis manos para evitar a los monstruos. Sarina dice que ella era la mamá gata, si le digo las vi en su guarida, sí me dice Jacinta, yo veía a los monstruos que no los veían. Me acerco a Malena y siento feo olor, observo a los costados, luego al colocarle la campera me doy cuenta que está mojada. No le digo nada.

**11:05hs** se retiran con la seño. Los despido a todos acompañándolos afuera de la sala.

Me angustio, no sé cuándo pudo haber pasado, la vi bien, quizás tuvo miedo en el refugio. Pero al ser oscura la ropa no lo observé. Le aviso a la maestra y me dice- tendré que llamar a los padres.