



Universidad de Valladolid

CAMPUS "LA YUTERA"

PALENCIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**HABLAR SIN PALABRAS. EDUCACIÓN CORPORAL,
COMUNICACIÓN NO VERBAL Y PARTICIPACIÓN INFANTIL
EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL. EL CASO DE LA
INFANCIA AMAZIGH EN MELILLA**

AUTORA: Eva García González

TUTOR: Francisco Abardía Colás

GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen:

A partir de la idea de educación con una visión holística, este trabajo se centra en tres aspectos básicos para desarrollar este trabajo de investigación. La infancia como construcción social, la necesidad de participación infantil y en la educación corporal como comunicación no verbal. Tres dimensiones que están en estrecha relación para la creación de aprendizajes en el alumnado. Todo ello a través de un proceso de investigación de corte cualitativo donde se recogen evidencias desde el trabajo de campo, y donde posteriormente se analizan dichos datos para recoger unas ideas o resultados.

Palabras clave: educación, infancia, participación infantil, tipos de cuerpo, comunicación no verbal o lenguaje expresivo.

Abstract:

From the idea of education with a holistic view, I focus on three basic aspects to develop this research. Childhood as a social construction, the need for child participation and education in body and nonverbal communication. Three dimensions that are closely related to the creation of learning in students. All this through a process of qualitative research where evidence is collected from the fieldwork, and where such data are analyzed later to pick up some ideas or results.

Keywords: education, children, child participation, body types, nonverbal communication or expressive language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
2.1 OBJETIVOS PROFESIONALES.....	2
2.2 OBJETIVOS PERSONALES.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
4.1 LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL.....	6
4.1.1 La infancia como fenómeno social.....	6
4.1.2 La globalización de la infancia.....	7
4.1.3 Algunas visiones sobre la infancia.....	10
4.1.4 Del adultocentrismo al protagonismo infantil.....	13
4.2 LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	15
4.2.1 La participación como concepto multidimensional.....	15
4.2.2 Educar para la participación y la democracia en el campo de la infancia. Tipos de participación infantil.....	19

4.3 LA EDUCACIÓN CORPORAL COMO COMUNICACIÓN NO VERBAL.....	21
4.3.1 La comunicación no verbal en la cultura del aula.....	21
4.3.2 La escolarización y la educación del cuerpo... procesos diferentes.....	24
4.3.3 La educación corporal en la escuela: las presencias corporales en el aula.....	27

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....30

5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
5.2 ESTRATEGÍAS METODOLÓGICAS.....	28
5.3 CONTEXTO, ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	31
5.3.1 Contexto de estudio: el CEIP León Solá de la Ciudad Autónoma de Melilla.....	31
5.3.2 Marco socio-cultural del centro.....	33
5.3.3 Lengua materna de la mayoría de las familias del centro objeto de estudio.....	35
5.3.4 Participantes de la investigación.....	38
5.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	39
5.4.1 Presencias corporales.....	39
5.4.2 Formas de participación.....	40

6 ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
6.1 APOYOS: VISUAL Y CORPORAL.....	42
6.2 LOS AMBIENTES EN EL AULA, LENGUAJE EXPRESIVO/CORPORAL Y COMUNICACIÓN NO VERBAL.....	45
6.3 TIPOS DE CUERPO.....	53
6.4 TIPOS DE PARTICIPACIÓN.....	64
6.5 PARTICIPACIÓN Y CUERPO, UN MISMO RITMO DE APRENDIZAJE.....	71
7 RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	74
8 BIBLIOGRAFÍA.....	79
9 ANEXOS.....	83
ANEXO I. MUCHO MÁS QUE HABLAR: ALEHOP Y LA EXPERIENCIA DE LA COMUNICACIÓN DESDE EDUCACIÓN INFANTIL.....	83
ANEXO II. VÍDEOS ANALIZADOS.....	94
ANEXO III. DIARIOS.....	119

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo comenzó sin darme apenas cuenta, pues al principio no tenía muy claro qué iba a hacer o a plantear, ya que ni siquiera había puesto los pies en el lugar dónde iba a desarrollar mis prácticas. Pero poco a poco fue tomando forma, y en este caso me centré en un trabajo de investigación, tomando a un grupo de 4 años para poder desarrollar ese trabajo de campo.

Mi mirada se centró en el Programa Alehop que creó Elvira Molina, maestra del colegio León Solá de Melilla, y en cómo desarrollaba el mismo dentro del aula. Antes de comenzar este proceso de investigación, sabía que el programa Alehop trataba de trabajar la comunicación lingüística con los niños y las niñas de origen *amazigh*.

Por lo que pensé, que seguramente en ese trabajo se podía visualizar cosas relacionadas con la participación del alumnado, sus presencias corporales, cómo se comunicaban si no conocían el idioma, es decir, usando su lenguaje no verbal, y cómo esto influía en el ambiente del aula.

Para empezar me marqué unos objetivos que posteriormente veremos para ayudarme en este nuevo camino que iba a emprender. Entonces comencé mi fundamentación teórica basándome en tres apartados fundamentales a tener en cuenta en Educación Infantil: la infancia, la participación de los niños y niñas en el aula, y la educación corporal evidenciando qué tipos de presencias corporales se pueden dar en el aula y cómo influye la comunicación no verbal en la misma.

Posteriormente a esto, planteé mi diseño de investigación proponiendo unos objetivos más concretos, planteando qué estrategias metodológicas usaré, presentando una breve visión de la realidad de Melilla en general y del colegio en particular, y planteando unas categorías de análisis que me servirán más adelante, para recoger evidencias que me ayudarán a concretar las conclusiones finales.

Para que la lectura y evidencia de diferentes aspectos fuera más fácil, dividí el análisis de la investigación en varios temas donde se englobaran cosas que estuvieran en relación.

Todo este proceso de investigación se ha visto apoyado por una amplia bibliografía para ayudar a concretar mejor lo que quería transmitir con este trabajo. La importancia de la educación desde una visión holística, dónde todo influye para generar aprendizaje y dónde en realidad no hay compartimentos separados por disciplinas, sino una educación abierta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea enriquecedor tanto para los niños y niñas como para la maestra o maestro.

2. OBJETIVOS DEL TFG

2.1 OBJETIVOS PROFESIONALES

- Identificar las estrategias de comunicación no verbal utilizadas en un aula de infantil.
- Reflexionar sobre la manera en la que se comunica la maestra corporalmente con los niños/as.
- Indagar cómo se generan aprendizajes a través de un método de enseñanza basado en el desarrollo de procesos de participación en el aula.
- Analizar qué presencias corporales se pueden ver en el aula y cómo influyen en su proceso de aprendizaje.

2.2 OBJETIVOS PERSONALES

- Llegar a comprender la diversidad cultural en su origen, sintiendo esa “vida distinta” de cada niño/a que viene de una realidad muy diferente a la nuestra.
- Tomar esto como una oportunidad única que me permita aprender qué estrategias se pueden utilizar en un aula de infantil, con realidades muy diversas.

- Poder reflexionar sobre varios temas desde distintos puntos de vista, empatizando con los niños/as y con la propia maestra.

3. JUSTIFICACIÓN

Realicé este trabajo gracias a la oportunidad que se me presentó de poder realizar mis prácticas en otra ciudad, en este caso en la Ciudad Autónoma de Melilla, y tras conocer el contexto dónde iba a desarrollar las mismas, me di cuenta de que era una buena ocasión para investigar y aprender.

He enfocado de esta manera mi trabajo porque creo que es importante tener en cuenta esa visión holística en Educación Infantil, ya que todo está relacionado con todo y se puede trabajar todas las disciplinas sin necesidad de compartimentarlas por materias.

Tener en cuenta los lenguajes del niño me parece algo imprescindible que debe tener adquirido una maestra, pues no solamente puedes entender al niño a través de su lenguaje verbal, sino que corporalmente, desde el primero momento ya te está revelando información valiosa para su educación.

Y en ese camino por el que vas a transitar junto a él, tienes que tener claro que para saber hacer hay que saber mirar. Por todo ello mi trabajo tiene una serie de características principales como son; la investigación de carácter cualitativo apoyado en un trabajo de campo y en una amplia bibliografía, así como otras que se vinculan más directamente con las competencias del Grado en Educación Infantil.

En cuanto a las competencias generales mi trabajo se relaciona con la siguiente:

“Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta

competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea”.

En este caso lo he relacionado directamente con la anterior, pues creo que al ser un trabajo de investigación cualitativa, he tenido que observar y recoger datos de la misma, analizar esos datos y reflexionar sobre ello para sacar unas conclusiones.

De manera más concreta relacionaré el mismo con algunas competencias específicas que aparecen organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil:

- *“Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar”.* En este caso creo que es importante conocer para comprender, y más concretamente el contexto general del niño en su ciudad, su casa, su colegio...
- *“Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente”.* Saber que cada persona es diferente, que tiene ideales distintos, maneras de ver y vivir la vida que se ven afectadas por su situación vital.
- *“Saber valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral del alumnado”.* En el caso de

Elvira que tenía que adentrarse en aulas con otra maestra tutora, con las que a veces no había buena relación y tener que trabajar desde ese ambiente intentando que no afectara al alumno. Así como tampoco verse afectado por el horario caótico que la maestra que desarrolla el programa Alehop tiene propuesto para impartir el mismo.

- *“Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento”*. El que haya una organización en cuanto a la infraestructura del colegio, te puede permitir ver qué cosas positivas y negativas tiene esto para el alumnado y el profesorado.
- *“Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil”*.
- *“Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro”*. Ambas relacionadas con la idea de evidenciar que gracias a la observación diaria con un grupo-clase puedes reflexionar sobre la realidad de dicho grupo, de la práctica docente de la maestra y así pensar sobre diferentes alternativas que mejorarían dicha práctica para ti, como maestra, en un futuro.
- *“Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones”*. La importancia de concretar tras el trabajo de campo.
- *“Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos”*. Ser crítica con lo que ves para analizarlo después y poder llegar a unas conclusiones.
- *“Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación”*. Ir construyendo tu proceso de aprendizaje aprendiendo sobre la investigación y reconstruyendo la misma.
- *“Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes”*. La importancia de tener una base teórica para identificar lo que ves y saber sacar información de esa observación.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

4.1.1 La infancia como fenómeno social

La infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, también es una construcción situada geográfica e históricamente, y que hace referencia a una estructura social donde las acciones y conductas se relacionan con un conjunto de elementos culturales (Jenks, 1982). Para hablar con mayor precisión de este concepto haremos un breve recorrido histórico de su evolución, teniendo en cuenta que cada sociedad ha interpretado y elaborado distintos modos de “ser infancia”.

Mientras que, inicialmente, con el Judaísmo y el Cristianismo medieval la condición del niño se valora en relación a los mensajes sagrados – hablando entonces de un período de invisibilización, negación y oscurantismo –, sería al empezar el siglo XVII cuando se comienza a reconocer a los niños y niñas como seres humanos con un desarrollo distinto al de los adultos. En este siglo, filósofos como Locke consideran la mente del niño como una *tabla rasa*, siendo la labor de los padres y educadores la de moldearlos en una determinada forma.

El descubrimiento realmente de la infancia se inicia en el siglo XVIII, pues aquí las familias empiezan a interesarse por el futuro de sus hijos disminuyendo así el infanticidio, sin terminar con que la idea de un niño sumiso y subordinado. En este mismo siglo se comenzaban a dar evidencias del cambio real en el trato de los niños, surgiendo así una filosofía e imaginario social, inspiradas en Rousseau, que defiende la necesidad de que los niños crezcan en un ambiente de libertad. Es dentro del espíritu burgués europeo en el que el infante, desde una perspectiva general, pasa a ser tema de preocupación social y política, tanto a nivel de las prácticas concretas como a nivel ideológico. Con el predominio de la burguesía y sus modos de reproducción, la esfera de las relaciones inmediatas del infante cambia, ya sean las tareas junto a los adultos (en el campo o en los talleres de los gremios) o en la familia y la escuela. De esta forma, la

vida del niño empieza a ser pensada desde la familia. En ella el niño establece sus lazos afectivos fundamentales, es el “lugar natural” del infante.

Como resultado de este sucinto recorrido histórico y social sobre la idea de infancia, es posible detectar una infancia que va desde la inexistencia, o invisibilidad social, hasta una infancia meramente pasiva, receptora y objeto. Además se visualiza una representación que adquiere fuerza a partir de una idea paradisiaca de la eterna infancia (Cussiánovich, 1997).

Es durante el siglo XX cuando se produce una ruptura cualitativa respecto de la idea de infancia, configurándose una nueva visión que reconoce su especificidad y su autonomía, así como también la reivindicación de una actitud de cuidado y valoración a nivel social. El niño es respetado, asistido, educado y acompañado durante su crecimiento (Domic Ruiz, 1999).

Sin embargo, este sentimiento progresista que aparece en la sociedad moderna no está exento de una serie de riesgos relacionados con la actitud de dominio, cuidados y controles respecto de la infancia, lo que es y debería ser un niño. El resultado es que se les siguió negando la categoría de actores sociales, teniendo que respetar una serie de conceptos y preceptos que regulaban diferentes aspectos de sus vidas.

4.1.2 La globalización de la infancia

A comienzos del siglo XXI, las comunicaciones nos unen estrechamente, la tecnología abre para nosotros nuevas posibilidades de conocimiento y creatividad y los mercados penetran en todos los espacios sociales. La globalización de los medios de comunicación y de las formas de vida también está transformando el mundo de los niños en una nueva generación de consumidores de una amplia gama de ideas, productos y estilos de vida. Como una condición para la supervivencia y la expansión, el libre mercado no sólo busca nuevas formas de producción y productores sino nuevas formas de consumo y consumidores, y los niños y adolescentes conforman una parte importante en ambos lados del proceso siendo en ocasiones un claro destinatario de la publicidad.

En el tiempo actual las ideas sobre los modos de vida viajan rápidamente alrededor del mundo, llegando no sólo a las ciudades y élites, sino también a los lugares más pobres. En todo el mundo, los medios de comunicación y la presión del grupo logran aumentar en los niños la importancia no sólo de tener alimento suficiente y ropa o tiempo para su entretenimiento, sino de acceder a prendas de vestir más sofisticadas, a consumir ciertos alimentos y bebidas y a participar en ciertas formas de entretenimiento que aparentemente correspondería a niveles más altos. A través de la globalización los niños pobres de todas las sociedades están siendo agudamente concientizados de su pobreza, esto es, el deseo de los pobres de consumir bienes o de compartir modos de vida que son generalmente atribuidos a los que se encuentran en una mejor posición.

Además la globalización también implica cierto grado de homogeneización en las ideas que los adultos tienen sobre “cómo debería ser una adecuada infancia”, qué actividades deberían realizar y cuáles no. Esto es lo que Boyden y Ennew (2001) consideran la globalización de la infancia por sí misma. Para estas autoras en la base de muchas teorías psicológicas y de políticas y programas de atención social se encuentra la idea de una “infancia ideal”. De esta forma al globalizar la idea de infancia se ha establecido un “orden del día universal”, una “agenda global” para la infancia en ocasiones con influencias no demasiado positivas ni adecuadas a cada contexto social.

La noción global de la infancia establece una serie de supuestos sobre las características de los niños. Veamos algunos ejemplos:

- No tiene en cuenta que el significado social de los conceptos de infancia ha sido plural y ha variado a lo largo de la historia, olvidando la heterogeneidad del mapa de las infancias.
- Se presupone que existe una división natural y universal entre los adultos y los niños, basada en rasgos biológicos y fisiológicos; éstos se dan por supuestos y no se cuestionan (los niños y niñas son vulnerables, pasivos, dependientes, incapaces...).
- A la infancia se le ha considerado por “lo que no es”, por los “adultos en los que se convertirán”. Se describe a los niños y niñas como más pequeños, más débiles y se les define por las cosas que no pueden hacer. Esa es una de las razones por las que la infancia ha preocupado siempre más como futuro que como presente a pesar de que los niños y niñas son sujetos y ciudadanos de derecho. Se entiende entonces la

infancia como una etapa de preparación para el futuro “en la cual se está pero todavía no se es”.

- El modelo global se pretende superior a todas las demás formas de infancia y no tiene en cuenta las diferencias de género, de pertenencia étnica o de clase (los niños pobres tienen una infancia corta...), obviando la infancia como un colectivo heterogéneo dentro de su homogeneidad. De esta forma se impone una suerte de “colonialismo cultural” que puede ser pernicioso.
- No valora la importancia que adquieren las diferencias de género; no es lo mismo “ser niño” que “ser niña”.
- Hay sociedades donde, desde muy pronto, los niños y niñas ejercen responsabilidades, no comunes en otros entornos, que son valoradas socialmente y forman parte de un proceso de formación y socialización, de una transmisión del capital cultural que posee una comunidad.

En resumen, nueve son las razones con las que sintetizar la idea de la infancia como fenómeno social (Qvortrup, 1994):

- La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
- La idea de niño es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
- La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
- Los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
- La infancia está expuesta a la acción de las mismas fuerzas que los adultos (económica o institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular.
- La dependencia atribuida a los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
- La ideología familiarista constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños.
- La infancia tiene la categoría de una minoría clásica que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.

4.1.3 Algunas visiones sobre la infancia

Estos cambios en la forma de entender a la infancia se deben a las diferentes representaciones sociales que sobre infancia se han manejado y se manejan dependiendo del momento histórico y del contexto en el que se utiliza dicho concepto. Las representaciones sociales son aquellas imágenes, visiones, percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social (Moscovici, 1982; Casas, 2006). En el ámbito que nos ocupa en este trabajo, hacemos referencia a saberes cotidianos que influyen en la manera de entender la infancia así como la relación con la misma, lo que puede llegar a condicionar a los adultos y los niños y niñas limitando su experiencia fuera de la lógica mayoritaria. Las representaciones sociales funcionan como la antesala del comportamiento y por tanto todo lo que se sale de la “norma socialmente aceptada” no es válido (Casas, 1998). En el caso de la infancia, podemos englobar estas ideologías, tradiciones e imaginarios sociales en cinco visiones diferentes:

- *Los hijos/as son propiedad, posesión de los padres y madres.* Se trata de una fuerte convicción que aún hoy sigue arraigada y fuertemente fijada en el imaginario social y con un impacto decisivo en el ámbito familiar en particular durante la infancia, el cual podríamos denominar como el paradigma de la propiedad familiar.
- *El niño/a como potencia, como “grandeza potencial” o como “futuro”,* como los futuros ciudadanos en los que se convertirán. Negándoles su presente se valora socialmente a los niños y niñas por lo que serán o llegarán a ser, no por lo que ya de hecho son. Esta imagen atribuye a la infancia un reconocimiento exclusivamente singular y privado y hay un interés de personalizar impidiendo así una posible racionalización de un discurso público sobre la infancia y de un reconocimiento de ésta como fenómeno social.
- *El niño/a como víctima o victimario/a, la infancia definida como seres indómitos, conflictivos o victimizados, e incluso, como seres “peligrosos”.* Es evidente que un enfoque como éste induce a la desconfianza y el reforzamiento de medidas de exclusión de participación. A lo sumo y muy excepcionalmente podrá ser compatible con una participación bajo estricto control. La infancia se hace presente

mediante el drama, ya que sin el drama el niño pertenece al ámbito de lo privado (Aguinaga y Comas, 1991). Bajo esta imagen los niños y niñas también se convierten en titulares de prensa donde son estigmatizados a través de una mirada sesgada e incompleta.

- *La infancia como algo privado.* Se llega a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, a su desaparición o negación a la participación activa en la escena política. No sólo se relegó a los niños al mundo de lo privado, sino que se les privó de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y lo privado, lo social y lo político, lo adulto social y lo infantil social. Esta idea se ha visto reforzada por la creación, en gran medida ideológica, de ámbitos por sí mismos propios de la “naturaleza infantil”; pero no sólo de ámbitos culturales sino de toda una producción comercial destinada a hacer de los niños consumidores cautivos. De esta forma el mercado crea la ficción de acercarse a lo público y de que los niños como consumidores reales o imaginarios no están confinados al recinto social, político, económico de lo privado (Cussiánovich, 2000).
- *La infancia como incapaz o necesitada de ayuda para actuar como agentes sociales.* Subyace, además, una concepción del niño como manipulable, influenciado, psicológicamente débil, un ser “aún no” frente a los “ya sí”, un ser que todavía no es frente a los adultos, entendido como ser ya completo. La infancia no es percibida como colectivo social, como partícipe activo y directo en las cuestiones de interés público y personal que le concierne. La idea de la incapacidad encuentra asiento en su “naturalización” pues se presenta como algo natural basado en la condición etaria de ser de niño y en la representación dominante de los espacios “obviamente” reservados a los adultos y por consiguiente vetados al niño. Prescindir, como regla práctica general y ética, se convierte en un acto de protección, de respeto a esa presunta “naturaleza infantil”. Esta forma de ver y hacer las cosas termina configurando una personalidad colectiva y una autoimagen, de la mayoría de niños, de insignificancia, de autocensura, de prescindibilidad cuando se intenta romper el cerco de los espacios predeterminados de participación infantil.

Estas cinco formas de representar socialmente a la infancia no corresponden exclusivamente a períodos de tiempo precisos, ni se han dado como forma exclusiva y dominante. De hecho trascienden cronologías, geografías y coexisten con otras formas de ver la niñez incluso antagónicas a las aquí señaladas y que marcan más bien otras

posibilidades de presencia activa y valorada de los niños en su entorno social, que veremos más adelante.

Como vemos el niño es tal por su incapacidad de comunicarse; por su familiarización (pertenencia a una familia); por su servidumbre, es decir, dependencia de otro; por su edad; y asimismo, aunque de manera contraria, por constituir la esperanza, la fuerza potencial como posibilidad de un futuro distinto y favorable (Cussiánovich; Alfageme; Arenas; Castro; Oviedo, 2001). Si en la primera idea, el de la posesión-propiedad, subyace una idea de alineación social de la infancia, en la segunda es posible decir que se asienta el de la participación diferida o postergada y se abre el amplio espacio de la gran moratoria infantil en la vida política, social y económica de la sociedad adulta:

“La construcción social vigente configura la infancia como una etapa de preparación, y así el niño no es considerado como un “ser humano” sino como un “potencial humano” (Qvortrup, 1994). En esta etapa se entiende que el niño debe ser conducido por otras personas más experimentadas, lo que legitima su situación de dependencia, que tiene inicialmente un fundamento biológico y psíquico, que se va haciendo más y más social.” Lourdes Gaitán (1999, p. 334).

Hasta bien entrado el s. XX las representaciones sociales que los adultos han mantenido sobre la infancia se han centrado en la idea de los “aún no capaces” idea excluyente con respecto a los adultos que pertenecían a la categoría social de los “ya sí capaces” (Casas 1998). Entre los adultos es frecuente escuchar que la infancia preocupa más como futuro que como presente. Aún hoy podemos escuchar la expresión “los niños son el futuro...”, cuestionando el presente de los niños y niñas. De esta forma se ha situado la infancia en una categoría social, “esperando al futuro” que la convertiría formalmente en ciudadana para ejercer funciones económicas, sociales y políticas, reservadas exclusivamente a los adultos.

4.1.4 Del adultocentrismo al protagonismo infantil

Si nos hiciéramos la pregunta acerca de lo que es un niño, seguramente podríamos tener la tentación de contestar en primer lugar a que es una persona que viene al mundo pero que está totalmente indefenso, que tiene numerosas potencialidades pero es incapaz de sobrevivir solo, y por ello dependiente del adulto. La tarea de la educación, entonces, quedaría confinada al de la educabilidad, esto es, una infancia que no es nada, sencillamente maleable o educable. Y en la que al adulto le corresponde una doble responsabilidad: no sólo transmitir los códigos culturales para su integración en la “casa social”, sino también la de ayudarlo a encontrar una voluntad para “hacerse a sí mismo”.

Aunque parezca contradictorio, esa doble responsabilidad para educar al niño nos obliga a pivotar entre las dos caras de la moneda: “inculcar y liberar”, “domesticar y emancipar”, “a inscribirlo en un contexto social y a permitir que lo transforme”. Sin embargo, esta contradicción lo es menos cuando pensamos la educación desde la idea de quien acompaña, de quien ayuda a hacer la transición de la dependencia a la autonomía.

Como ya hemos señalado, la infancia es una construcción social que se va transformando tanto desde su dimensión temporal como también histórico-cultural, reflejándose en el cambio de relaciones entre el adulto y el niño. Por tanto, dividida entre una imagen tradicional que acentúa su necesidad de protección y su dependencia, y otra más moderna que ofrece posibilidades de actuación y exige responsabilidades.

Nos damos cuenta, entonces, que el adulto siempre piensa su niñez desde el pasado, evocando recuerdos y experiencias ya vividas, idealizando al niño que nunca fuimos o si enfocamos la mirada al futuro, pensar más concretamente en lo que llegarán a ser los niños. El colectivo que denominamos como de “los niños”, tiene en común su dependencia respecto al adulto, la cual se manifiesta en diversas limitaciones impuestas sobre su ser. Por tanto la infancia empieza a concebirse como un tiempo en espera, en futuro, con expresiones habitualmente escuchadas de “Cuando seas padre, comerás huevos”. Pero para situar al niño en el presente y que pueda vivir su vida hoy es necesario que la educación forme a sujetos libres, capaces de afrontar el mundo, de transformarlo, de apropiarse de él y no simplemente de adaptarse a él.

Por el contrario, la idea que los niños tienen respecto de su propia infancia es vivida como presente, “su presente”. En este trabajo nos hacemos eco de quienes consideran necesario referirse al espacio social de la infancia, aquel donde podrán ellos y ellas definir su forma de ser. Por eso, y como ya hemos dicho anteriormente, nos damos cuenta de que no es lo mismo ser niño hoy, que serlo hace veinte años, así como tampoco es lo mismo ser niño hoy en un país europeo a serlo de un país latinoamericano, asiático o africano (aspecto éste que quedará patente en el trabajo que se presenta).

Si el siglo XX es considerado como el siglo de la infancia, resulta contradictorio el que ésta se haya convertido en algo más invisible que nunca, como hemos visto en el anterior apartado. Los niños necesitan en todo momento la aprobación de los adultos y para ello tienen que aprender a esconder sus propios pensamientos infantiles.

Según la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), los niños son los protagonistas en el proceso de crear y re-crear la infancia (algo de lo que uno se puede dar cuenta al observar sus conductas), pero los adultos no lo reconocen y tienden a reconducir la infancia a su orden, lo que en clave de políticas públicas debe llevar a un mayor compromiso para lograr el cumplimiento de proteger los derechos y la promoción del bienestar de los niños. Por tanto, hablamos de reconocer a los niños como personas, frente a una concepción adultocéntrica en las relaciones niño-sociedad y excesivamente vinculada, como ya hemos visto, a la cultura occidental dominante.

Lo que es evidente que uno de los puntos clave en la concepción de la infancia son las relaciones intergeneracionales entre adultos y niños, pues ambos colectivos se necesitan, aunque sea más urgente en el último caso. Sin embargo la generación adulta es la encargada de enseñar a los nuevos miembros de la sociedad las normas y las pautas de actuación para llegar a ser seres sociales. ¿Qué camino debemos seguir entonces en clave de reconocer una infancia de derechos y protagonista en su desarrollo? Una de las salidas es la de reproducir lo ya vivido, negando cualquier posibilidad de avance de su condición humana. Sin embargo, podemos optar por una alternativa en la que participemos todos (hombres, mujeres y niños) como medio para generar cambios en la

sociedad. Un ejemplo de ello es lo que ha producido la amplitud y generalización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), donde el niño tiene mayor protagonismo, compartiendo el conocimiento de forma intra e intergeneracional, no siendo monopolizado por la esfera del mundo adulto.

El interés responsable hacia los niños desde distintos ámbitos (familiares, escolares, culturales, comunicacionales, de ocio, etc.) provoca que, gradualmente, el niño o niña en tanto sujeto, puedan tomar decisiones de forma autónoma, dejando de estar impuestas por algún tipo de poder superior, y no pudiendo ni familia o escuela utilizar la experiencia de tiempos pasados como modelo a seguir, pues los cambios producidos en la sociedad y en la propia infancia son constantes.

En definitiva, hemos de considerar que cada persona (y la infancia no es una excepción) es responsable de sí misma y con el deber de realizarse en la vida, eso es lo que se debe transmitir a los niños pues estarán constantemente encontrándose en situaciones donde tendrán que tomar decisiones y reflexionar sobre ellas. La tarea consistirá en enseñar al niño a aplazar sus impulsos, a hablar y pensar con precisión y construir una realidad con los demás, mediante la alianza con el adulto, siendo libre y responsable.

4.2. LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

4.2.1 La participación como concepto multidimensional

Desde una perspectiva epistemológica, vemos que la palabra participar proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte. A través de esa participación podemos compartir con otras personas ideas y pensamientos, así como tomar decisiones que tienen que ver con nuestra vida. En este caso centrándonos más en la participación infantil, vemos como la mayoría de las veces este término se entiende como un derecho a expresarse para reivindicar su defensa o garantizar su cumplimiento.

El término de “participación” se utiliza con diferentes significados y se le da distintos usos. En el caso de la política, por ejemplo, “participar” puede significar meramente el hecho de votar, pero en otros casos se puede interpretar de otra manera. Vemos, entonces, como hablamos de un concepto que puede tener diversidad de significados: “hacer acto de presencia”, “tomar decisiones”, “opinar”, “gestionar o ejecutar”, “estar informado de algo”, “estar apuntado a”, “ser miembro de o a implicarse en algo en cuerpo y alma”. Por tanto hay muchas formas, tipos, niveles, grados y ámbitos de participación, por lo que debemos hablar de un concepto de participación de tipo multidimensional.

Ser conscientes de la multidimensionalidad del concepto en el proceso de desarrollo de la práctica educativa nos permitirá acompañar a los niños en esa participación real y significativa para ellos. Las pedagogías activas han contribuido a entender la participación como un principio educativo, como una metodología para favorecer el crecimiento personal y como un valor que hace falta defender. El término “participación” es también un principio de las teorías de la psicología del desarrollo, entendido como un ingrediente esencial del crecimiento personal y social.

En cuanto a la participación infantil también podemos hacer referencia a tres ámbitos o contextos distintos: el escolar, el de educación en tiempo libre y el comunitario (este último vinculado, de forma más específica, a los consejos infantiles en las ciudades). En el ámbito comunitario existe la llamada “participación social”, sin

embargo en el caso del ámbito escolar y de la educación en el tiempo libre se habla de una “participación institucional”, referida ésta a una participación en la propia institución. Sin embargo, esta división no excluye que en los centros educativos puedan darse procesos de “participación social” o que en las instancias de participación social pueden darse procesos de “participación institucional” dando como ejemplo a las personas que intervienen en el consejo infantil participando de una manera activa con la gestión del mismo.

Para profundizar aún más en esa multidimensionalidad arriba apuntada, podemos conceptualizar la participación infantil en torno a una serie de dimensiones que pasamos a enumerar a continuación (Novella, 2012, pp. 14-18):

- *Principio educativo*: la participación es un principio que surgió de las pedagogías antiautoritarias (Rousseau, Neill, Rogers, Freinet, Kohlberg, Dewey...). Algunas de las aportaciones de estas pedagogías son: la formación de la persona en un entorno libre y espontáneo, las ganas que impulsan a adquirir una autonomía y libertad y aprender desde ahí, ofrecer espacios de autogestión, y de autogobierno con una responsabilidad comunitaria. Gracias a la educación no autoritaria se puede garantizar una participación de los niños en el ámbito educativo.
- *Proceso de cambio*: la participación es motor de desarrollo y cambio. Autores de la psicología desde la perspectiva sociocultural como Vigotsky, Wallon, Bruner... entienden el desarrollo como el resultado de saberes que el individuo adquiere en su proceso de prácticas sociales en el que participa. Para ello se necesita que los temas que se ofrecen para incentivar la participación, sean cercanos y relevantes para las personas, provocando así un crecimiento social e individual. Por ello estar implicado en experiencias educativas favorecerá el desarrollo de capacidades.
- *Valor democrático*: implicarse en prácticas educativas favorece el desarrollo de una forma de entender el mundo. La formación en valores no es una imposición de ideas y formas de comportamiento, ni se descubre por casualidad (Puig, 1996). Cuando verdaderamente adquieres esos valores democráticos, es a través de experiencias de vida, del día a día. Así se dará verdadero valor a la participación, configurando así nuestro saber “ser” y saber “estar”. Quedando claro que si participamos en

experiencias de vida y desarrollando proyectos en común, podremos desarrollar el autoconocimiento, el conocimiento de los otros, el juicio moral, la capacidad para la comunicación, el diálogo, etc.

- *Contenido formativo*: la participación es un aprendizaje dentro de la educación para la ciudadanía. Ésta pretende contribuir a formar ciudadanos más competentes y comprometidos, promoviéndolo desde la participación en las responsabilidades sociales (Bolívar y Balaguer, 2006). Los contenidos formativos a los que nos acercan la educación para la ciudadanía son: aprender a vivir y a convivir, aprender las razones para vivir y convivir democráticamente, etc. Con todo ello y gracias a la participación como aprendizaje, podemos dominar los saberes para reconstruir nuestro conocimiento.

- *Procedimiento metodológico*: participar implica participación por lo que no se puede hablar de participación sin participar. Además de esto la participación tiene un proceso, un desarrollo de ideas aportadas y una planificación para desarrollar las mismas. Por ello, debemos desarrollar el proceso poniendo de nuestra parte para conseguir transformar el presente. Participar participando, participando para participar.

- *Responsabilidad ciudadana*: el concepto de participación se relaciona con la política. Comprometerte a algo y tomar parte en la vida pública haciendo algo en común, es participación política. Por tanto, ser ciudadano es ser un sujeto de derechos políticos que interviene de manera autónoma en el gobierno y en la comunidad. Sin embargo esta definición de ciudadano no es aplicable de igual manera para los niños, pues en este caso se silencia y se ignora. Pero la solución está en formarse para la ciudadanía, a través de acciones concretas que supongan una democracia participativa para que los niños transformen la realidad más próxima y cotidiana, como cuando se escribe una carta al alcalde para pedir que se mejoren las condiciones del colegio, por ejemplo.

- *Bienestar personal*: tomamos parte porque nos sentimos implicados. La responsabilidad y el compromiso son aspectos que están vinculados con la

participación. Por ello ésta tiene un sentido y un significado para cada persona que participa, utilizando como medio para ejercer la misma, su motivación personal. Esto provoca que el niño o la niña que participa se sentirá reconocido como participante y podrá construir su papel en la comunidad, así como la relación con la misma. Entendemos que la participación infantil es una experiencia personal y colectiva que permitirá aumentar la motivación para implicarse en proyectos sociales.

4.2.2 Educar para la participación y la democracia en el campo de la infancia.

Tipos de participación infantil

Traemos a colación la fecha siguiente, el 20 de Noviembre de 1989, pues ese día la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño, un código y herramienta internacional que obliga a los países firmantes a ofrecer una serie de derechos de obligada cumplimentación y para el que se han previsto mecanismos específicos de seguimiento, evaluación y verificación de los avances realizados en materia de derechos universales de los niños y las niñas, en torno a cuatro categorías:

- (a) *Derecho de Protección:* garantiza a los niños la protección contra el maltrato, la explotación económica y sexual y la discriminación por motivos de raza, sexo, religión o edad.
- (b) *Derecho de Provisión:* se refiere al derecho de todos los niños a disfrutar de un desarrollo de bienestar, a la educación escolar básica, a la asistencia médica y a condiciones de vida dignas como seres humanos.
- (c) *Derecho de Participación:* está relacionado con el derecho a la libre información y a la expresión de su opinión, a la participación en las decisiones relativas a su bienestar, a reunirse pacíficamente y a construir sus propias organizaciones.
- (d) *Derecho de Prevención:* están relacionados con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas.

En este trabajo, nos centramos en la “tercera pe” para hablar de manera más específica sobre la participación infantil. Por lo que recogiendo lo comentado

anteriormente, vemos cómo la forma en la que la Convención reconoce a los niños como seres autónomos limita mucho el nivel participativo. La identidad del niño se encuentra en un espacio protegido por el adulto, por lo que los adultos vuelven hacerse cargo de los derechos del niño limitándoles aún más los llamados derechos políticos entendidos estos como los derechos a la participación.

El resultado es que parece que la Convención solamente prima la importancia de escuchar las opiniones de los niños siempre y cuando les afecte a sus intereses propios. Como diría Baratta (1998):

“es el ejercicio de los derechos políticos y de participación lo que condiciona y garantiza todos los demás derechos. Sin tener voz y acceso en el proceso de información, de comunicación, de decisión, en todas las esferas de la vida de la sociedad civil y del Estado, los sujetos y los grupos no podrían ejercer, en concreto, la necesaria influencia sobre las condiciones de las cuales el ejercicio de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales”.

Para promoverla participación en el colectivo infantil, se han desarrollado proyectos en los que se da voz a los niños y a las niñas, y no solamente desde lo que les interesa defender a nivel personal, sino también a nivel social, político. Un ejemplo relevante es el proyecto promovido por Francesco Tonucci (1997) “*La ciudad de los niños*”, en el que se propone una participación real de los niños en el gobierno de la ciudad desde hace casi veinte años, a través de grupos de trabajo denominados como “Consejo de los Niños” en el que se abordan temas relevantes de su ciudad y donde pueden dar su punto de vista, exponer ideas y propuestas, haciendo un trabajo común para poder llegar a hacer grandes cosas.

La escuela también puede seguir con esta filosofía desarrollando experiencias reales de participación. Pero la pregunta principal que nos debemos hacer sería la siguiente: *¿Se puede enseñar la participación?, ¿se puede enseñar la democracia?* En la historia de la educación infantil se ve cómo el adulto ha tomado decisiones solo, sin tener en cuenta las opiniones de los niños, sus ideas, sus pensamientos, sus deseos, o sus necesidades. Por lo que en los proyectos como el de *La ciudad de los niños*, no sólo se le da la palabra a la infancia y se le anima a participar en el gobierno, sino que también

el niño recupera su autonomía para poder intervenir en su escuela. Sin embargo, esto no significa que la escuela deba aceptar todos los deseos y peticiones del alumnado pero sí que significa que sin ellos y sin darles la palabra, no se puede gestionar la escuela.

Como conclusión, vemos que se puede trabajar en una educación para la participación y la democracia, siempre y cuando se tenga en cuenta la voz de los niños, sus ideas, sus pensamientos, sus propuestas... e ir transformando poco a poco la realidad en la que se encuentran.

Basándonos en la “Escalera de la participación” de Hart (1993), y utilizando las ideas y propuestas en la organización de qué tipos de participación encontramos en la infancia a nivel comunitario (Trilla y Novella, 2001) y escolar (Molina, 2013), podemos hablar de tres formas de participación: simple o asignada, consultiva y proyectiva o transformadora. Profundizaremos en cada una de ellas, pues estos tipos de participación tendrán una gran importancia en el análisis que haremos del caso práctico utilizado en este trabajo.

- *Participación simple o asignada*: en este caso nos referimos a una participación más elemental y ejecutante, pues los niños simplemente desarrollan una acción propuesta por el adulto u otro agente externo como son las autoridades escolares. Por tanto se decide desde fuera del niño, cómo debe participar y cuándo debe hacerlo. “Yo propongo, tú haces.”
- *Participación consultiva*: en este caso los niños no son simplemente meros espectadores o ejecutantes de una propuesta externa, pues aunque este tipo de participación también está implantado por autoridades escolares, los niños se implican en temas que les afectan e interesan dando su opinión y por tanto influyendo en la decisión que finalmente se tomará sobre algo en concreto. “Yo pregunto, tú opinas.”
- *Participación proyectiva o transformadora*: en este caso y tras haber leído sobre ello desde diferentes puntos de vista, me doy cuenta de que el anterior tipo de participación se da la mano con este, pues además de que no siempre se llega a este nivel de manera directa, sino que va pasando por un proceso hasta llegar al mismo, y que no siempre se llega a este último en el periodo de Educación Infantil, hay que

destacar la idea de que en este tipo de participación el niño se convierte en agente activo desarrollando un proyecto concreto, es decir que no solamente se quedan en el camino de la opinión y ejecución impuesta, sino que van a pasar a transformar la realidad, sus ideas y opiniones pasarán a convertirse en acciones propuestas por ellos mismos, de manera autónoma y libre. “Tú opinas, tú decides, tú haces.”

4.3. LA EDUCACIÓN CORPORAL COMO COMUNICACIÓN NO VERBAL

4.3.1 La comunicación no verbal en la cultura del aula

Comúnmente se utiliza el término *no verbal* para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas. Al mismo tiempo, advertimos que estos acontecimientos y conductas no verbales pueden interpretarse mediante símbolos verbales. Podemos definir la comunicación no verbal en los términos siguientes:

“La comunicación no verbal es la comprensión mediatizada entre los seres vivos con toda clase de medios no lingüísticos. Nos damos cuenta de que toda información hablada, escrita o manifestada de cualquier otra forma, siempre contiene, material no verbal.” (Rebel, 2012, p. 109)

La comunicación no verbal no debería estudiarse como una unidad aislada, sino como una parte inespereable del proceso global de comunicación. Puede servir para repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular la comunicación verbal. Es por otro lado, importante debido al papel que desempeña en el sistema total de la comunicación, la tremada cantidad de señales informativas que proporciona en toda situación particular, y a que se la utiliza en áreas fundamentales de la vida cotidiana.

Normalmente perseguimos que la comunicación no verbal nunca sea un obstáculo en el aula, y de igual manera nos preocupa los efectos que la misma pueda

impulsar en la práctica educativa. No solo en los que se centran en el profesorado sino también los que se llevan a cabo entre los estudiantes. Por ello nos damos cuenta de la importancia de la comunicación no verbal dentro del contexto del aula. Puesto que las relaciones humanas están inspiradas en la comunicación interpersonal y no en la imposición, el temor o el abuso de poder. Por lo que las relaciones humanas son la clave del éxito personal y profesional, y en aula debe estar envuelta de esta singularidad.

Si planteamos una propuesta por y para la comunicación no verbal, se puede llegar a facilitar la recepción y el ambiente del aula, creando un espacio más agradable y así favorecer la comunicación entre las personas. Por ello sería una posibilidad establecer en la clase un modelo de comunicación asertivo ya que desde la perspectiva de la comunicación no verbal supone presentar una expresión facial amistosa y distendida, lo que facilita que se establezca comunicación con ella al mostrarse receptiva a la misma. Presenta un contexto ocular directo hacia su interlocutor, pero permitiendo “descansar”, evitando que la mirada se mantenga fija, pero recuperando el contacto visual con frecuencia. (Van-Der Hofstadt, 2005).

La comunicación no verbal en la cultura del aula no es algo circunstancial o que se utilice como una dinámica de la clase. No significa que solamente sea saber quién es quién, sino que se centre en conocer que nuestros gestos y miradas, por ejemplo, contribuyen en la proyección de emociones y disposiciones. No ha de ser algo casual o una propuesta aleatoria, inspirada en el capricho o en la novedad, pues igual que existe en el aula una cultura social, institucional, experimental o académica (Pérez Gómez, 1998) sostenemos lo prioritario del conocimiento y puesta en práctica de una cultura de y por la comunicación no verbal.

La comunicación no verbal no la entendemos en una única dirección, pues se alimenta de otras disciplinas que la han abordado. Por tanto el uso de la didáctica basado en este modelo de comunicación la proporcionará una manera comprensible de presentarse y por tanto de incentivarla.

El aula no es el único lugar donde se interactúa, pues a veces en los pasillos también juega un papel importante la *proxémica* ya que el alumnado interpreta que no es el aula y se relaciona con el maestro o maestra de otra manera, o viceversa. Por lo que en el momento en el que asumimos el rol de profesores o profesoras, ya lo somos y

la comunicación no verbal ayuda a enseñar. Un mero saludo a la entrada o salida del centro (sea con una palabra, con la mano levantada, tocando la espalda a alguien, etc.) ya dice mucho de nosotros. Por lo que te das cuenta de que la comunicación no verbal es un hecho abierto y en continua construcción que habla de nosotros en voz alta.

Es cierto que la comunicación no verbal puede llegar a reflejar un estado anímico. Pero, sobre todo, contribuye al desarrollo de una parte importante de la didáctica creando un clima apropiado para que se produzca la comunicación interpersonal en un espacio como es el aula. En este espacio las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado son más cercanas y recíprocas. Hablando de una relación receptiva y abierta, flexible y coherente, por lo que la comunicación no verbal con respecto a la didáctica crea lazos empáticos y de asertividad.

4.3.2 La escolarización y la educación del cuerpo...procesos diferentes

Comenzaremos este apartado hablando de las diferencias que existen entre la escolarización del cuerpo y la educación del mismo (Calvo Muñoz, 2005). No es lo mismo educar al cuerpo que escolarizarlo, puesto que si se escolariza es cuando una persona y todo su cuerpo, así como sus acciones, se encierran dentro de la red de relaciones del mundo escolar.

Uno de los aspectos que no ha cambiado a pesar de las diferentes reformas educativas, es el uso del tiempo y el espacio en el aula, así como el entendimiento del mismo. En el caso del espacio escolar se sigue dando más importancia a la sala de clase en general y a la zona de sillas en particular, lugar donde el niño pasa la mayor parte del tiempo a lo largo de su jornada escolar. Lo cual provoca una mayor dependencia y favorece las relaciones unidireccionales. A pesar de ello, poco a poco está habiendo cambios en cuanto al espacio escolar. Sin embargo, no sucede lo mismo con el tiempo escolar, que se mantiene permanente a lo largo de los años, transformándose en una doctrina que no se cuestiona. No se nombra al tiempo, sino que se mencionan los espacios para reunirse, para investigar... pero casi nunca el tiempo que se tiene que dedicar a cada una de esas actividades.

No tiene sentido hablar de espacio y de tiempo por separado, sino que se debe entender el espacio-tiempo como algo entremezclado, para estudiar, para jugar, para conversar, etc. Siendo ambas una sola realidad. En este contexto, nuestro cuerpo, situado en el espacio y en el tiempo escolares, se encuentra atado por las normas que no tienen en cuenta sus características, necesidades y exigencias. Todo esto trae consigo una serie de consecuencias, en las que el niño entiende y aprende que no puede aprender, que debe controlar su cuerpo y sus inquietudes, que son malos para una asignatura o para otra. Por lo que cambiar estas circunstancias es un proceso lento.

El cuerpo *situado* es un cuerpo *sitiado* (Poltzer y Weinstein, 2003). La única parte del cuerpo que parece no sufrir este tipo de opresión es la cabeza, pues el cerebro será la parte más “trabajada” para poder adquirir conocimientos y contenidos, por lo que el estudiante aprende que debe utilizar su inteligencia todo el tiempo, pero no su corporeidad, excepto en las clases de Educación Física o Psicomotricidad (en el ámbito de la Educación Infantil).

Para ello, el niño debe aprender a controlarse e incluso a dominar su cansancio, hasta el punto de impedir que el estudiante se distraiga, pues esto implicaría perder el tiempo y por lo tanto sería consecuencia de una falta de aprendizaje. No se acepta el descubrimiento abductivo ni el serendípico (Roberts, 1992), pues solo se reconoce el razonamiento inductivo, mientras que el deductivo aparece en una proporción notablemente menor.

Como hemos comentado anteriormente la educación difiere mucho de la escolarización, pues esta última se define como el proceso de repetición de relaciones pre-establecidas, mientras que la educación es el proceso de creación de relaciones posibles. La educación se inclina a la creación, y la escolarización a la memorización y repetición.

Por tanto, el cuerpo educado es un cuerpo que fluye y por tanto tiene posibilidades, mientras que el cuerpo escolarizado se va destruyendo al estar prisionero en la organización escolar. Pero es cierto, que no solamente en la escuela sucede esto, sino que en el hogar el cuerpo tampoco fluye libremente, sobre todo en la infancia que está permanentemente pegada a una televisión o comiendo comida basura negándose a

jugar y divertirse. Por lo que este tipo de actividades conduce a que el niño sea inactivo y pasivo.

El niño fluye en su totalidad, con elegancia, aprendiendo por ensayo-error como cuando comienzas a caminar y te tropiezas pero sigues en el camino de aprender a hacerlo, o como cuando yerras en un fonema al empezar a hablar, pues se corrigen con exigencia pero no con castigo. Por tanto vemos cómo los obstáculos no los demoran, porque el tiempo no es medido por el reloj sino por el ritmo y por la vibración del universo.

En definitiva, si apostamos por un proyecto de escuela que considere la educación del cuerpo y el fluir de los movimientos de la infancia como un pilar central, hemos de atender y reflexionar respecto de todas aquellas decisiones que maestros y maestras, equipos directivos y comunidad escolar en general, deben tomar dentro de una organización escolar en la que se van determinando presencias corporales, ritmos biológicos, normas, comportamientos y, finalmente, procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestiones todas ellas que ayuden al alumnado a construir su experiencia escolar solidaria con la idea de la educación del cuerpo que hemos defendido en los párrafos anteriores, y que considere entonces el tratamiento pedagógico del ámbito corporal, aspecto éste que retomaremos a continuación.

4.3.3 La educación corporal en la escuela: las presencias corporales en el aula

Antes de analizar qué presencias corporales podemos encontrar en un aula de infantil, haremos un breve comentario sobre lo que entendemos por *Expresión Corporal* y, más en particular, respecto del concepto de *Expresión Corporal Consciente* (Abardía, 2014). Teniendo como base, desde el punto de vista didáctico, dos pilares fundamentales sobre los que se construye este término: *la capacidad expresiva gestual, y la capacidad expresiva corporal.*

En el primer caso, el trabajo que se desarrolla desde ahí, es a través de los gestos expresivos en la cara, utilizando todos los elementos faciales como los labios, las cejas, la frente, los ojos, la nariz... así como los aspectos relacionados con el espacio, teniendo en cuenta en qué dirección van y qué espacio utilizan esos gestos, y los aspectos relacionados con el tiempo, con el fin de analizar su duración, intensidad, intervalo...

En el segundo caso, hacemos referencia a la capacidad de expresión corporal, teniendo en cuenta las formas corporales que el cuerpo puede ofrecer. Aquí debemos prestar atención a los elementos corporales que pueden intervenir para expresar algo en concreto, como el uso de los brazos, piernas, tronco, manos, pies... y cómo surge su intervención, es decir, cómo lo hacen.

En ambos casos debemos tener en cuenta las energías que se van creando, sintiendo y transformando en ese proceso de expresión y comunicación. Sin olvidar que, en este caso, el *Cuerpo Vivencial* será el protagonista, siendo el que construya dichas energías; dándose de la mano con el *Cuerpo Texto* para comunicar al otro lo que está sintiendo y quiere transmitirle.

Basándonos en estas dos clases de presencias corporales que he comentado anteriormente, tan visibles y presentes en el día a día de un aula de infantil, engancharemos las siguientes desde un punto de vista más centrado en cada momento de la jornada. Existen diferentes situaciones educativas a lo largo de la jornada escolar de un niño o de una niña, sintiéndose este en un vaivén de cambios corporales durante el

día, que en conjunto configuran una escuela con cuerpo y en movimiento (Vaca Escribano, 2007, pp. 93-94):

Situación educativa	Tiempo	Presencias corporales
Encuentro	Diez minutos	Cuerpo implicado
Asamblea	Veinte m.	C. silenciado
Moverse para comprender	Diez m.	C. instrumentado
Tareas de lectura y escritura	Cinco m.	C. silenciado
Cuñas corporales	Cinco m.	C. implicado
En la sala de baile	Veinticinco m.	C. objeto de tratamiento educativo
En el patio	Veinte m.	C. implicado o C. suelto
La higiene y el desayuno	Veinticinco m.	C. objeto de atención
Rincones	Quince m.	C. implicado y C. silenciado
Momento de despedida	Quince m.	C. implicado y C. silenciado

CUADRO 1.- Situaciones educativas-Presencias corporales.

- *Cuerpo implicado:* presente en los momentos de acogida, en el trabajo por rincones o talleres, en el recreo si se trabaja algo más concreto y colectivo, cuando se plantean cuñas motrices y en el momento de despedida. Aquí el cuerpo participa acorde al momento y a la naturaleza de la tarea escolar.
- *Cuerpo silenciado:* en este caso el cuerpo pasa más desapercibido y se le exige atender a las explicaciones de la maestra o el maestro, participando en la conversación común, realizando tareas de lectura, escritura y cálculo.
- *Cuerpo instrumentado:* este tipo de cuerpo se utiliza para explicar y entender conceptos que están relacionados con otras áreas.
- *Cuerpo objeto de tratamiento educativo:* en este caso el cuerpo juega el papel principal, es decir, que la actividad motriz será el foco de actuación e intervención educativa a través de juegos motores.
- *Cuerpo suelto:* entendido este como aquel que es libre de moverse como quiera sin tener ningún objetivo claramente marcado. Un ejemplo de ello podría ser el momento del recreo.
- *Cuerpo objeto de atención:* el cuerpo aquí será tratado para realizar actividades como la alimentación y hábitos de higiene.

Toda esta implicación corporal en la vida del aula lo llamaremos “fotografía corporal”, y aunque no todos los maestros y maestras tengan en cuenta todas estas clases de presencias corporales, así como la atención a las mismas, pensamos que es un reto que debemos lograr como docentes, pues atender a los intereses, deseos y necesidades que irradia el cuerpo en el transcurso de la vida escolar no es perder el tiempo, sino tener en cuenta a un niño más real.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Analizar qué presencias corporales aparecen en el aula, indagando acerca de las capacidades expresivas del alumnado.
- Describir los procesos de participación como resultado del trabajo realizado por la maestra en el aula.

5.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación cualitativa y etnográfica. Son muchas las definiciones dadas para caracterizar el significado de la investigación cualitativa. Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2005, p. 4) ofrecen esta aproximación genérica inicial:

La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan.

Asimismo, y tomando como referencia las ideas de Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996), entendemos que este trabajo tiene un carácter etnográfico en tanto que persigue la descripción y análisis de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo objeto de estudio (alumnado de cuatro años del CEIP León Solá de Melilla), utilizando metodologías de análisis de corte interpretativo. Dentro del marco

de trabajo comentado anteriormente, pasamos a enumerar algunos de las características que presenta este trabajo etnográfico, siguiendo los planteamientos de Spindler&Spindler (1992, pp. 63-72):

- Se ha utilizado la observación directa durante el trabajo de campo desarrollado durante el 22 de Febrero hasta el 05 de Mayo aproximadamente, lo que implica un tiempo suficiente en el escenario para dar respuesta a los objetivos del estudio.
- Se ha contado con un número suficiente de datos registrados, recogiendo en este caso información a través de notas de campo, y el uso de recursos tecnológicos como grabaciones en vídeo y fotografías.

5.3. CONTEXTO, ESCENARIO Y PARTICIPANTES

5.3.1 Contexto de estudio: el CEIP León Solá de la Ciudad Autónoma de Melilla.

El colegio donde se ha realizado la investigación es un CEIP, centro de educación infantil y primaria, llamado León Solá, es un colegio público y su nombre fue instaurado por el alcalde de Melilla, quien vivía en el distrito V y ofrecía comida y cobijo a la población Melillense. Según consta en el Proyecto Educativo de Centro, el colegio se encuentra tipificado como centro de difícil desempeño (O.M.17/04/1991, publicado en el BOE, 30/04/1991).

En los centros educativos de Melilla destacan sobre todo dos tipos de lenguajes; el castellano y el *tamazight*. Sin embargo que los niños/as conozcan y aprendan el castellano es algo fundamental para comunicarse con el resto de la comunidad melillense, pero ya no solamente por eso, sino que en las aulas se trabaja utilizando el castellano como lengua para enseñar contenidos.

Este centro se encuentra en una zona de la ciudad en la que la población está más excluida (distrito IV, V), por lo que el alumnado que se encuentra en este colegio

procede de una de las zonas más desfavorecidas de la ciudad, alcanzando un 69,5% de población que se encuentra en situación de pobreza económica (Rontomé y Cantón, 2009, p.28).

Hay más presencia de alumnas que de alumnos en las aulas de infantil, pues escolarizar a los niños no es obligatorio hasta los 6 años, y por tanto quizá haya familias que se planteen otro tipo de cosas para que realicen en esas edades. Todo esto conlleva a que los niños o niñas que se escolaricen en el segundo ciclo de infantil tengan más dificultades con el idioma, con habilidades comunicativas y que por tanto puede estar en una situación de vulnerabilidad ante la sociedad.

Este tipo de cuestiones me han hecho reflexionar sobre las presencias corporales que se manifiestan en muchos de esos niños, pues en muchos casos el desconocimiento del idioma para poder entender o comunicarse, hace que los niños estén en un ambiente de desconfianza más que de confianza, se sientan más retraídos o tímidos frente a sus semejantes, o directamente no proporcionen ningún tipo de contacto visual o comunicación no verbal a través de su gesto, dando la sensación de que están tristes en este lugar o por alguna razón externa.

Todo ello se desarrolla desde el programa Alehop, con la maestra Elvira Molina creadora del mismo. En él se dan como método organizativo para poder crear aprendizajes desde los propios niños y niñas, apoyándose y ayudándose los unos a los otros desde su nivel lingüístico y de comunicación. Por ello el grupo se divide en tres subgrupos; el nivel rojo, que se refiere a los niños y niñas que tienen un bajo nivel de desarrollo lingüístico y no muestran signos de intención comunicativa, el nivel amarillo, que serían los niños y niñas que sí tienen intención comunicativa y un desarrollo lingüístico medio, y el grupo verde que tiene capacidad comunicativa y un desarrollo lingüístico normal o avanzado. Todo ello desde la edad en la que se encuentran, en este caso 4 años. Para trabajar desde ahí con todos los niños y niñas, dando el apoyo necesario a cada uno de ellos y ellas, Elvira organiza las sesiones en Gran Grupo (asamblea) y en Pequeño Grupo (grupos interactivos de unas 2 o 3 personas).

La intención del programa es que los niños y niñas adquieran el lenguaje castellano para poder desenvolverse en su vida diaria y en otros contextos distintos, pero con el objetivo principal de trabajar más desde la comunicación y no tanto desde la lingüística, pues aunque vayan de la mano, la principal propuesta es que los niños y niñas se sientan seguros de poder hablar y comunicarse con el otro para informar de sus necesidades, intereses, deseos, problemas... y así poder crear una atmósfera en la que se sientan queridos, escuchados, comprendidos, y protagonistas de su historia.

5.3.2 Marco socio-cultural del centro

En este apartado abordaremos la realidad de los niños y niñas del centro, tratando de conocer sus características sociales, familiares y económicas, lo que nos facilitará dos cuestiones: por un lado, describir y conocer el contexto social y familiar en el que se desenvuelve el alumnado y por otro, el poder valorar el peso que dicho contexto tiene en el trascurso del proceso escolar.

Las características económicas de los hogares de la ciudad son dispares. Mientras que la media de hogares pobres de la ciudad se sitúa en un 30,8%, en el distrito V (espacio en el que se ubica el centro), el porcentaje es más del doble y se acerca a un setenta por ciento. El impacto de la pobreza monetaria es mayor en los distritos IV, con un 52,8 % y en el V con un 69,5%. De hecho, sólo en el distrito V se concentra el 40% de los hogares pobres de Melilla (Ibídem, p. 28), o como se recoge en el estudio diagnóstico realizado acerca de los distritos IV y V:

“la mitad de los hogares encuestados vive por debajo del umbral de pobreza diseñado, es decir, que ingresan menos de 375€/mes por unidad de consumo” (Segura, 2009, p. 112).

Autores como Segura Vázquez (2009) añaden que el 35,5% de los hogares están en situación de pobreza económica severa, es decir que ingresan menos de 280€/mes por unidad de consumo. Por su parte, una de las conclusiones a las que llega el estudio de la empresa Sociópolis (2009) “*Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*” es que una de cada dos familias

en situación de pobreza severa se localizan en el distrito V, y que se tratan de familias numerosas y de cultura *amazigh*.

Pero además, estas cifras cobran mayor gravedad, si tenemos en cuenta que también en estos distritos es mayor la media de personas por hogar, un 4,2 % en el caso del distrito V y un 4,3% en el distrito IV, según el estudio arriba citado. Esto debe alertar con respecto a la situación de vulnerabilidad de muchos niños y niñas de estos barrios.

En cuanto el eje sociopolítico, y recogiendo datos, una vez más, del trabajo de Segura Vázquez (2009), vemos que en el 76% de los hogares encuestados, el cabeza de familia no tiene estudios primarios o el graduado escolar; a la vez que son 44 los hogares de los encuestados que manifiestan tener al menos un menor no escolarizado, en edad de estarlo. Estos aspectos pueden ofrecer alguna pista no sólo sobre el tipo de trabajos a los que podrá tener acceso el cabeza de familia, o la necesidad de permanecer algún adulto en casa al cuidado de los niños y niñas no escolarizados, sino también sobre el peso y la importancia que las cuestiones educativas o relacionadas con el contexto escolar puedan tener en ese ambiente familiar; o la posible indulgencia de las instituciones educativas que permiten esta alta tasa de no escolarización en edad obligatoria.

Cabe destacar que en los hogares excluidos de forma severa, la exclusión a causa de la lengua afecta al 40,2% de los casos. Y es que son 638 hogares de los 1500 encuestados en los distritos IV y V los que manifiestan tener en el hogar al menos una persona mayor de 18 años que no sepa escribir o leer y escribir en castellano. Lo que nos hace una idea del papel que el castellano y el *Tamazight* tienen en la vida de los ciudadanos de Melilla.

Por otro lado, en el estudio anteriormente citado también se hace referencia a la extensión de las viviendas en relación con el impacto que ello puede tener en la vida de las personas. En palabras de los autores del estudio de Sociópolis:

El hacinamiento al que se someten familias enteras al vivir en casas pequeñas puede provocar enfermedades físicas o mentales de diversa gravedad como

diabetes, infecciones respiratorias del estómago y la piel o bien alteraciones en el desarrollo de la personalidad. Cuando el seno familiar está “copado” se pueden dar manifestaciones de agresión con la consecuencia de buscar un espacio más extenso (...). Los jóvenes preferirán pasar más tiempo en la calle que en su casa y los escolares se ven muy afectados al no tener espacio para estudiar y leer. Vivir en espacios pequeños incrementa el estrés y reduce las defensas naturales y merma la seguridad en uno mismo. (Rontomé y Cantón, 2009, pp. 77-78).

5.3.3 Lengua materna de la mayoría de las familias del centro objeto de estudio

El *Tamazight*, es la lengua más antigua del Magreb, siglos VIII y VI milenio a.n.e.(Onrubia, 2000, p. 27) y la única autóctona del norte de África (p. 29), junto con el *talchihit*, hablado en el Atlas Medio y el *tarifit* de las provincias del norte del país y del Rif (Rodríguez, 2003). Además, se relacionan con el antiguo egipcio o con el líbico (Gonzalbes, 1994, p. 25), y pertenecen “*al grupo de las lenguas hamíticas como la antigua egipcia, galla, someli y otras llamadas proptosemíticas*” (Jiménez Ortoneda, 1930, p. 21). Pero el pasado de esta lengua se extiende mucho más porque muchos lugares fueron hogares un día de este pueblo. Así, se confirma por ejemplo el origen *amazigh* que también tiene el guanche canario (Raha, 1994, p. 8; Arnaiz, 2000, p. 75). El *Tamazights* conocido por diferentes nombres: bereber, cheloh, *chelha*, *tamacigt* “*pero su verdadero nombre parece ser el último, que según sea el dialecto, se dicetamacigt, tamachek, o la amariga*” (Moufra, 1992, p. 50).

Sin embargo, a pesar de su antigüedad y de su extensión, el *Tamazight* siempre ha tenido que competir con otras lenguas, no saliendo siempre victorioso. En este sentido, explica Chaker (1994) que en el siglo II “la lengua bereber ya aparece como idioma dominado” (p. 106). Y aunque existieron las bases para la escritura a partir del ya existente, alfabeto líbico, antepasado del *tifnagtuareg* actual, el *Tamazight* no se consolidó ni de forma escrita, ni como vehículo de comunicación oficial, de hecho “todas las manifestaciones escritas del poder central se hacían en otras lenguas, principalmente la púnica” (op. cit. p. 107). Después y aunque hasta el siglo XII se utilizara el bereber en la escritura usando caracteres árabes, con la llegada del Islam, el árabe asume el papel de lengua de la religión, pero también de lo oficial y por supuesto

de lo escrito, relegando al resto de lenguas al ámbito privado o lúdico. Por tanto, y a pesar de las tentativas por sistematizar la escritura, Hart (1994) reconoce que “el bereber, o los dialectos bereberes, es sobre todo un idioma que no se escribe.

Pertenece a una cultura y a una civilización, que aunque forma parte integral de la más amplia civilización islámica y musulmana, es sobre todo oral” (p. 118), con los siguientes condicionantes desfavorables según Rodríguez (2003):

- -Es minoritaria en todos los países donde está representada.
- -Es utilizada sobre todo en la zona rural y en situaciones de comunicación que se han mantenido tradicionales.
- -Está confinada a un uso esencialmente rural.
- -Tiene muchos dialectos.
- No está reconocida por instituciones estatales o lo está solo a efectos formales.
- Prácticamente nunca ha sido sometida a un proceso de decodificación/estandarización.

De hecho, la competencia histórica con otras lenguas también se ha mantenido en la historia más reciente. La prohibición del *Tamazight* como lengua oficial en Marruecos y el no reconocimiento de la misma (Mahjoub, 2000, p. 89), incluso en los países donde su uso está más extendido (sólo es lengua oficial en Níger y Mali), han provocado rumores sobre su supervivencia. Sin embargo, los métodos usados para valorar la vida de las lenguas se basan en criterios escritos que no parecen adecuados para la medición de la vida de este idioma. (Onrubia, 2000, p. 25).

En el caso concreto de la ciudad de Melilla una parte importante de su población tiene el *Tamazight* (o alguno de sus dialectos) como lengua materna y la usa frecuentemente en su comunicación diaria, con lo que no podemos decir que en el caso de esta ciudad “esté confinada a un uso esencialmente rural”, aunque sí que “no está reconocida oficialmente”. De hecho, la relación oficial de las instituciones con esta lengua ha sido difusa a lo largo del tiempo, porque si bien aún no ha sido reconocida oficialmente, sí se han llevado a cabo actuaciones de cierto apoyo, quizás derivadas de una necesidad real o de la presión ciudadana, más que de un convencimiento sobre la

necesidad del cuidado de una lengua que es identidad para un sector importante de la población y cultura para todos y todas.

En Melilla, el *Tamazight* convive con el español mayoritariamente, aunque existen otros idiomas como el árabe culto que es utilizado para el estudio del Corán; el árabe vulgar; o el francés; y en los centros educativos además el inglés. Sin embargo, con todo lo anterior las lenguas de mayor difusión en la ciudad son el español y el *Tamazight*, aunque no se utilizan con el mismo rango. El español es la lengua oficial, utilizada por tanto como vehículo de transmisión normal de información personal, privada y doméstica, pero también institucional, pública y política. En cambio, el *Tamazightes* utilizado sólo por el sector de población *amazigh* para sus intercambios cotidianos o de índole personal o privada.

A pesar de lo poco extendido de su escritura no ocurre lo mismo con su expresión oral, de hecho, sí es común escuchar el *Tamazight* en muchos locales comerciales o servicios públicos, aunque no tanto como una medida facilitadora institucionalizada, sino como una actuación ciudadana particular.

Esta situación lleva a muchos a hablar de diglosia, es decir, de convivencia de las dos lenguas, pero sin un estatus igualitario entre ellas; frente a bilingüismo, situación en la que los hablantes hacen un uso de ambas lenguas al mismo nivel y con la misma habilidad.

5.3.4 Participantes de la investigación

El colegio está compuesto por unos 700 alumnos, teniendo 3 líneas con 9 clases de infantil, con unos 20-28 niños por aula, aunque por la ausencia de algunos y la intermitencia de otros para ir a clase, hay días en los que esa ratio se reduce casi a la mitad.

Casi la totalidad de los alumnos del colegio son de cultura amazigh cuya lengua materna es el *tamazight* y por tanto el lenguaje es un hándicap a tener en cuenta para estos niños, así como las diferentes historias de vida que presentan.

Un alumnado que inicia la etapa de educación infantil sin conocer el idioma castellano; de los que un 60% no muestra interés por la comunicación; y donde sólo el 38% finaliza la etapa infantil con un conocimiento suficiente del castellano, según las evaluaciones iniciales llevadas a cabo.

Para nuestra investigación nos centraremos solamente en una de las clases de 4 años, más concretamente, tomaremos como grupo de investigación a la clase de 4 años A. La argumentación a la anterior elección fue, sobre todo, por la posesión de mayor número de notas escritas y de vídeos grabados, para que el posterior proceso de análisis fuese más fructífero y certero.

5.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Basándonos en los objetivos planteados anteriormente, se proponen dos grandes dimensiones de análisis: presencias corporales en el aula y formas de participación desarrolladas en la interacción maestra-alumnado.

5.4.1 Presencias Corporales

En esta dimensión vamos a partir de la conceptualización planteada por Vaca Escribano, (2008) donde se plantean diferentes presencias corporales. Esto me ayudará a analizar las mismas dentro del trabajo desarrollado en el aula.

- *Cuerpo implicado*: entendido como aquel que está presente en los momentos de acogida, en el trabajo por rincones o talleres, en el recreo si se trabaja algo más concreto y común, cuando se plantean cuñas motrices y en el momento de despedida. En él no se observan restricciones a la motricidad, permitiendo que el niño y la niña utilice el cuerpo para conseguir un objetivo, como puede ser; la comunicación con el otro, realizar una tarea determinada, o desarrollar una pequeña actividad a priori de otra más concreta y asignada.
- *Cuerpo silenciado*: en este caso el cuerpo pasa más desapercibido, es decir, que es un momento dónde no juega el papel importante, ya que el niño y la niña tienen que estar atendiendo a lo que la maestra propone así como a lo que sus compañeros y compañeras comparten con el resto, además de este momento que normalmente suele ser la asamblea, hay otros en los que ocurre lo mismo, como es en el caso del trabajo por rincones pues las presencias corporales se mezclan y no siempre se participa corporalmente de la misma manera.
Ambos cuerpos se ven entremezclados en diferentes momentos del día, pues no todos los niños y niñas se comunican corporalmente de la misma manera, así como la utilización del mismo en distintas situaciones educativas, que también será diferente dependiendo de lo que se les plantee.
- *Cuerpo instrumentado*: este tipo de cuerpo se manifiesta sobre todo para poder entender otro tipo de conceptos o contenidos, es decir, que sirve de excusa para trabajar otro tipo de cosas.

- *Cuerpo objeto de tratamiento educativo:* en este caso el cuerpo juega el papel principal, es decir, que la actividad motriz será el foco de actuación e intervención educativa a través de juegos motores y/o canciones donde los gestos y los movimientos tendrán que ser acordes a las mismas.
- *Cuerpo suelto:* entendido este como aquel que no atiende a ninguna norma corporal, es decir que es libre de moverse como quiera sin tener ningún objetivo claramente marcado. Un ejemplo de ello podría ser el momento del recreo.
- *Cuerpo objeto de atención:* el cuerpo aquí será trabajado desde los cuidados, es decir, que en este caso no existen movimientos corporales tan visibles como en otras actividades, si no que el cuerpo sufre cambios positivos gracias al desarrollo de hábitos alimenticios y hábitos higiénicos.

5.4.2 Formas de participación

Basándonos en la “Escalera de la participación” de Hart (1993), y utilizando las ideas y propuestas en la organización de qué tipos de participación encontramos en la infancia a nivel comunitario (Trilla y Novella, 2001) y escolar (Molina, 2013), podemos hablar de tres formas de participación: simple o asignada, consultiva y proyectiva o transformadora. Profundizaremos en cada una de las mismas en las líneas que siguen, pues estos tipos de participación tendrán una notable importancia en el análisis que haremos del caso práctico utilizado en este trabajo.

- *Participación simple o asignada:* en este caso nos referimos a una participación más elemental y ejecutante, pues los niños simplemente desarrollan una acción propuesta por el adulto u otro agente externo como son las autoridades escolares. Por tanto se decide desde fuera del niño, cómo debe participar y cuándo debe hacerlo. “Yo propongo, tú haces.”
- *Participación consultiva:* en este caso los niños no son simplemente meros espectadores o ejecutantes de una propuesta externa, pues aunque este tipo de participación también está implantado por autoridades escolares, los niños se implican en temas que les afectan e interesan dando su opinión y por tanto

influyendo en la decisión que finalmente se tomará sobre algo en concreto. “Yo pregunto, tú opinas.”

- *Participación proyectiva o transformadora:* en este caso y tras haber leído sobre ello desde diferentes puntos de vista, me doy cuenta de que el anterior tipo de participación se da la mano con esta, pues además de que no siempre se llega a este nivel de manera directa, sino que va pasando por un proceso hasta llegar al mismo, y que no siempre se llega a este último en el periodo de Educación Infantil, hay que destacar la idea de que en este tipo de participación el niño se convierte en agente activo desarrollando un proyecto concreto, es decir que no solamente se quedan en el camino de la opinión y ejecución impuesta, sino que van a pasar a transformar la realidad, sus ideas y opiniones pasarán a convertirse en acciones propuestas por ellos mismos, de manera autónoma y libre. “Tú opinas, tú decides, tú haces.”

6. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 APOYOS: VISUAL Y CORPORAL

Basándome en la idea de que ofrecer apoyos visuales utilizando diferentes recursos como los cuentos (imágenes) y el cuerpo, son útiles para que el alumnado pueda llegar hasta donde cada uno pueda, pero sin dejar de hacer algo en común, caminando juntos pero respetando los niveles de cada uno.

“El apoyo visual les permite poder contestar a las preguntas que se van planteando, y lo hacen normalmente hablando mientras señalan lo que están queriendo decir o nombrar y que se ve en este caso en el vídeo.

Hay un momento que los niños y las niñas se empiezan a cansar de aguantar sentados, normalmente ocurre a la mitad de sesión o un poco más, puesto que utilizan mucho su voz, hablando y dialogando entre ellos y ellas pero usan poco el cuerpo.

Sin embargo el cuerpo estaba presente en forma de apoyo, es decir que para entender una viñeta del vídeo dónde salía un barco, la maestra utilizaba LDS para ayudar a que los niños y niñas tuvieran otra clase de apoyo y entendieran mejor lo que sucedía. El alumnado lo imitaba y en muchos de los casos dónde el lenguaje espontáneo es casi nulo, gracias a ese apoyo podían verbalizar a la vez que lo gesticulaban. En estos casos aparecía el cuerpo instrumentado, pues usaban el mismo para dramatizar acciones y poder entender conceptos como talar o plantar”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015).

Por esto la importancia de utilizar apoyos visuales y corporales (LDS) en este caso, como forma para mejorar la comprensión, emergiendo así el cuerpo instrumentado.

Los apoyos visuales a través de una imagen provocan que cada niño y niña pueda entender el cuento, pues aunque, por ejemplo, esté en un nivel rojo tiene ese

soporte para situarse como el resto de los compañeros así como para seguir la historia que se esté narrando verbalmente. Además de esto, el que se presente un estímulo que llegue directamente por la vía visual, hace que controlen mejor su cuerpo, prestando así atención a esa imagen que les provoca curiosidad.

“Cuando acabaron de contar, y vieron que llegaba el momento de contar en sí el cuento, todos y todas se sentaron y empezaron a aplaudir de manera espontánea, pues su objetivo era ese, contar el cuento. El cuerpo volvía a estar silenciado escuchando cómo la maestra narraba el cuento. El apoyo visual les facilitaba ese control corporal, pues estaban más atentos a lo que veían y se olvidaron de todo lo demás, ya que no se movía ni una cabeza, todas en la dirección de la maestra y el cuento, los ojos apenas pestañeaban y aunque hubiera niños o niñas que no entendieran todo lo que Elvira decía verbalmente, al tener el apoyo visual de la imagen les permitía entender el sentido y la historia”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015).

Una tercera idea es la importancia de que la maestra reflexione acerca de la necesidad de usar apoyos visuales, de ampliar los modos de comunicación y lenguajes empleados, de utilizar un cuerpo instrumentado, no silenciado, todo ello como forma de aprender contenidos en el aula.

“La actividad de hoy iba a consistir en aprender una poesía sobre el cuento de los 3 cerditos, y para ello empezaron a recordar el mismo. Se notaba que muchos de los niños y niñas estaban más dispersos que otras veces, se movían todo el tiempo en su asiente, miraban hacia otros sitios, estaban más pendientes de sus compañeros... y creo que esto tuvo que ver por esa falta de apoyo visual. De todo esto la maestra se percató, y empezó a utilizar aún más su lenguaje corporal, haciendo gestos para seguir la historia de los 3 cerditos, animando a que el resto de niños y niñas lo hiciesen también, por lo que el cuerpo pasó a ser cuerpo instrumentado y no silenciado, ya que usaban el mismo para entender conceptos como construir, casa, cerdo...”

Esta dispersión era más significativa en los niños y niñas del nivel rojo, que bostezaban todo el tiempo mirando hacia otro lado, como el caso de M. miraban a la cámara todo el rato sin prestar atención a sus compañeros, como el caso de Abde. O no

paraban de moverse en su asiente observando cosas de su alrededor para poder utilizar, como es el caso de Ab. y como he comentado antes, y viendo esa evolución en diferentes días transcurridos, creo que tiene que ver con ese apoyo visual que les falta, pues al tener un nivel menos avanzado lingüísticamente, provocaba que se dispersaran más, ya que el apoyo visual era gestual y no siempre era suficiente apoyo”. (Extracto de Vídeo, 27-04-2015)

De nuevo, el impacto que le falta de realizar lo anterior, tiene en quienes se encuentran en un nivel menos progresivo en la adquisición del lenguaje y la comunicación.

Cambios que introduce la maestra en una actividad para facilitar el aprendizaje a través de lo comentado en la tercera idea expuesta anteriormente.

“La maestra se dio cuenta de esto y actuó de otra forma para trabajar la poesía, utilizando la pizarra y dibujando cada frase para que todos tuvieran ese apoyo visual y les fuera más fácil leer y aprender la misma. “El lobo sopló y sopló” (dibujo del lobo y dos soplidos) por lo que la situación corporal de muchos niños y niñas y sobre todo de los que comenté en el párrafo anterior, cambió, ahora todos sabían dónde mirar ya que ahora sí que tenían ese apoyo, esa vía para poder seguir al grupo y saber lo que decir o cómo decirlo”. (Extracto de Vídeo, 27-04-2015)

Para ejemplificar como uno de los alumnos utiliza su lenguaje corporal para la interacción y el aprendizaje, en contraste con quienes no están en ese nivel, pues es una persona que tiene un nivel más alto de adquisición de lenguaje y comunicación. Vemos como a través de la organización en pequeño grupo se crea otro tipo de comunicación e interacción con el otro.

“En el caso de H. se ve como utiliza el cuento como apoyo visual, pero lo narra ella misma, es del nivel verde, y utiliza sus gestos corporales a priori de su lenguaje, recorre cada viñeta diciendo lo que ocurre en ella, pero primero lo hace con su lenguaje corporal y gestual y posteriormente lo verbaliza.

Además de esto, en los pequeños grupos tienen el apoyo del resto de sus compañeros y compañeras, por lo que las miradas cómplices, las sonrisas, los pequeños susurros al oído para ayudarse los unos a los otros, servían de apoyo emocional para crear conocimiento”. (Extracto de Vídeo, 26- 02- 2015)

Una cuarta idea es el uso del lenguaje corporal de la maestra como apoyo para la toma de decisiones democráticas en el aula, y sus efectos positivos sobre quien tiene nivel de comunicación más bajo.

“Para preguntarse entre ellos qué querían votar, Elvira solamente utilizaba su lenguaje corporal para dar pistas de cómo tenían que construir la frase, e inmediatamente gracias a ese apoyo visual los niños y niñas pudieron hacerlo, algunos imitando también sus gestos y otros simplemente observando los de la maestra. Esto sirve sobre todo para los niños y las niñas que tienen un nivel de comunicación más bajo y les cuesta más construir frases así como exponerse ante los demás”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

6.2 LOS AMBIENTES EN EL AULA, LENGUAJE EXPRESIVO/CORPORAL Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

La primera idea que surge de este bloque temático, es la importancia de la creación de ambientes.

“Consciente o inconscientemente se había creado un ambiente más tranquilo, más relajado, y sin quererlo te veías envuelta en esa sensación de paz que muchos de los niños y niñas estaban sintiendo, pues al acabar ese momento de relajación, algunos de ellos y ellas aún seguían con los ojos cerrados y respirando tranquila y profundamente”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

La idea de sentir que el aula tiene sonido y que eso es importante cuidarlo para poder crear esos ambientes y trabajar sobre ello.

“El aula empieza a llenarse de diferentes sonidos, de voces de distintos niños y niñas que están tocando el objeto, de la maestra haciendo preguntas, de niños y niñas que se mueven en la alfombra creando un sonido diferente, unos con los pies, otros con las manos y algunos moviendo todo su cuerpo sobre ella. Además de esto, otros niños y niñas como Na. y A. comienzan a golpear el banco con sus manos creando sonidos diferentes, primero lo hace uno y luego lo hace otro, mostrándose así qué cosas sabían hacer cada uno, mientras se entendían con la mirada, (ahora te toca a ti), y se sonreían cada vez que el otro contestaba”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

Otra idea interesante es la creación de ambientes que a través de la empatía, la alegría, la actividad y la renovación energética de estados vitales, permite construir grupos-fuertes que comparten más.

“El ambiente al acabar la sesión, se veía envuelto por una energía renovada, activa, alegre y empática, la unión de este grupo cada vez se hacía más fuerte por todo lo que compartían”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

“Creo que el refuerzo positivo del que hablaba anteriormente, provoca que los niños/as vayan soltándose y se vaya generando un ambiente más cómodo para que ellos se sientan libres de poder hablar y decir cosas. Eso se nota corporalmente, sobre todo en el pequeño grupo, pues suelen ir de 3 en 3 y al principio están como cohibidos, sus mejillas se enrojecen, no te miran mucho a los ojos, sino que más bien agachan la cabeza transmitiendo así una sensación de que no quieren interactuar, pero Elvira tiene esa capacidad para poder engancharlos al tema, y lo suele hacer con ayuda de los demás, es decir, que el niño o niña que se encuentra en el grupo verde le sirve de apoyo para que los otros visualicen que si habla, Elvira o ALEHOP, como ellos/as la llaman, les felicita y que por tanto es algo positivo para ellos si lo hacen, porque reciben una caricia, un beso, un choque de manos, algo de colonia, cosquillas en la cara o en las manos con una pluma... y ese feedback que se va produciendo entre maestra y alumno permite que se vayan generando ambientes más cálidos y de mayor confianza para que puedan empezar a hablar”. (Extracto de Diario, 24/02/2015)

Una tercera idea es la flexibilidad y el respeto que tiene que presentar la maestra ante las necesidades, deseos y peticiones del alumnado.

“La flexibilidad que ella da a los niños/as para ir con ella en el pequeño grupo, si quieren sí y si no otro día... e incluso en el gran grupo cuando les ve cansados o que se aburren o que no están motivados, les da la opción de irse a hacer otra cosa... es algo que me maravilla, porque estamos acostumbrados a “obligar” a los niños/as a que estén sentados haciendo cosas, olvidándonos de esa curva fisiológica que ellos necesitan que se les respete, es decir, teniendo momentos donde el cuerpo esté más calmado, con mayor quietud para estar más concentrados en algo concreto, pero seguidamente necesitan todo lo contrario, liberalizar ese cuerpo quieto, ofreciéndoles actividades más dinámicas, con más movimiento y si esto se lleva a cabo su capacidad de concentración aumentará pues su cerebro se habrá oxigenado, y además de esto podrán ir adquiriendo habilidades comunicativas, no solo con el lenguaje oral si no también con el lenguaje corporal y no verbal”. (Extracto de Diario, 24/02/2015)

Enlazando la idea de crear ambientes de confianza y seguridad, vemos como utilizando el lenguaje corporal/expresivo podemos trabajar la empatía, siendo ellos mismos los que la experimenten y siendo la maestra la que de ese margen y ese tiempo para que sentimientos como este afloren en el aula.

“Cuando la maestra preguntó a los niños y niñas qué podíamos hacer para que R. se pusiera contenta, después de haber hablado sobre el conflicto y haberlo solucionado, a Al. se le ocurrió que podían hacerla cosquillas, ella dijo que sí con la cabeza, y los niños que estaban a su lado se lo hicieron, por lo que ella se rio a carcajadas y Elvira evidenció ahora ese gesto corporal en la cara. A través de ese lenguaje expresivo podemos comunicarnos con los demás, habiendo códigos de cómo hacer reír, de qué siente cuando uno que está frente a ti está triste, de cómo nos dirigimos a los demás en determinados momentos... todo esto lo provoca esa comunicación no verbal, desde el origen, pudiendo utilizar el lenguaje para expresar también de otra forma ese sentimiento”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Todo lenguaje corporal, expresivo, crea situaciones nuevas que manifiestan sensaciones, como en este caso la de “estar perdidos”, pero experimentada de forma diferente por el alumnado.

“El lenguaje corporal de muchos niños y niñas transmiten que están más perdidos que otros días, pues es una situación nueva y diferente, y esto se les nota en la cara y en el propio cuerpo, no saben dónde ponerse, qué tienen que hacer, por lo que Elvira tiene que tomar mayor protagonismo para situarles. Algunos están observando lo que sucede a su alrededor como es el caso de Ni. o H. con un gesto de curiosidad y cuestionándose lo que hoy sucederá, se mostraban nerviosas pues se mordían las uñas y miraban para todos los lados. Otros en cambio, estaban tranquilos aunque no supieran qué tenían que hacer, se quedaban cerca de los bancos, lugar donde se ponen siempre, utilizándoles como recurso pues se les veía tranquilos y sosegados al estar en contacto con ellos. Como es el caso de Ab. y M”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Uso del lenguaje corporal de la maestra (explícito e intencionado) y aparición del lenguaje corporal en los niños (no intencionado) en ambos casos como mediadores de la actividad.

“La maestra sigue utilizando su lenguaje corporal para comunicarse con el alumnado, pues si no identifican una palabra por su sonido, ella les da el apoyo visualmente, en este caso diciendo que es un objeto duro mientras se golpea un puño con otro, largo mientras lo hace corporalmente estirándose, o estrecho mientras lo hace con sus dedos dejando muy poco hueco entre ellos”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

La idea de que el lenguaje corporal y expresivo construye aprendizajes que se verán lucir en otros contextos y de manera espontánea. Ejemplo de transferencia de aprendizajes de los niños y niñas (cómo las situaciones de relajación en el aula al inicio de la sesión pueden ser utilizadas en otros momentos educativos y/o situaciones de interacción).

“Cuando se terminaron todos estos temas, Alehop sacó de la caja un nuevo cuento para ir creando la historia entre todos y todas. El cuerpo aquí volvió a estar silenciado, sin embargo el lenguaje corporal no lo estaba, hacían gestos para construir una frase, mostraban con su cuerpo cómo hacía el cocodrilo, qué le decíamos al verle y al despedirnos y cómo lo hacíamos. Por tanto la participación era consultiva, de una propuesta de la maestra ellos y ellas daban su opinión sobre lo que sucedería en la historia y eso provocaba que la decisión final se transformara. Y mientras pasaban las páginas y Elvira “dramatizaba” que lo hacía con fuerza, N. la dijo que se tranquilizara, usando sus manos y sus brazos con gesto sosegado, balanceándose de arriba abajo. Nos damos cuenta entonces de que una situación educativa como es la relajación antes de empezar las sesiones, provocaba que entendiera que para otros contextos también era muy útil estar tranquilo y calmado”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

También el lenguaje corporal y expresivo entendido como un medio donde sacar información, pues desde él puedes saber en qué nivel de comunicación está el niño, qué es lo que quiere, lo que le interesa y lo que desea hacer o decir o que le puede estar ocurriendo. Un ejemplo de niños de escolarización tardía y la importancia de una comunicación ampliada para favorecer dicha integración

“En el ejemplo de M. una niña que se escolarizó más tarde que los demás, no hablaba nada, no verbalizaba nada, pero sí exponía corporalmente lo que quería y lo que no. moviendo la cabeza, sonriendo cuando tenía mayor complicidad con alguien, o riéndose cuando la hacían cosquillas, la miraban y la intentaban hacer reír de varias maneras.

Por eso vemos que es muy importante primero tener ese contacto corporal, no verbal, que trasmite emociones y sentimientos de otra manera, que hace que los niños se sientan seguros de poder confiar en ti”.(Extracto de Vídeo, 26-02-2015)

En este contexto en concreto, pero en general la idea de saber mirar, de tener en cuenta la diversidad del alumnado, hace que te plantees unos métodos de trabajo u otros,

adaptándote tú a las necesidades del alumnado, respetando su identidad y su manera de comunicarse.

“Los niños y las niñas aceptaron bien la propuesta, pero es cierto que la barrera del idioma provocaba que muchos no hablaran espontáneamente diciendo su opinión respecto al tema que se estuviera hablando, pero me di cuenta de que no es lo mismo la barrera del idioma que la barrera de la comunicación, pues como ya comenté en anteriores informes y haciendo referencia a Loris Malaguzzi, el niño tiene 100 lenguas y creo que es importante darse cuenta de eso y entender cada una de ellas, pues el que no sabía utilizar las palabras adecuadas para decir algo, lo estaba expresando con su lenguaje corporal y sin duda es algo que no debo perder de vista como futura docente, pues el niño marca, indica y se comunica dando pistas de lo que quiere y no quiere hacer e incluso en este caso, de lo que piensa de una cosa u otra utilizando unos materiales y no otros, por ejemplo.

Esta sesión me ha servido para darme cuenta de que hay que saber mirar y utilizar lo que el niño te está transmitiendo o queriendo decir para atender a todos y a todas de igual manera y no verse subsumida por los niños y las niñas que se comunican verbalmente y que te entienden y les entiendes de una manera fácil o fluida... pues todo puede verse de ese modo si sabes mirar y sabes actuar ante lo que ves”.(Extracto de Diario, 16/03/2015)

Como ya he comentado anteriormente, si sabes mirar verás todo lo que el niño te está contando con un mero gesto corporal, sin mediar palabra te dice muchas cosas de las que a veces no nos damos cuenta sino agachamos la cabeza y miramos un poco más debajo de nuestras propias cabezas, poniéndonos a su altura y mirando desde allí.

“Otra de las cosas que hoy pude observar fue ese momento de transición entre el hogar y la escuela. Los niños/as al ver allí a Alehop se pusieron como más contentos, pues otras veces que hemos llegado directamente para empezar la asamblea, el ambiente era distinto y supongo que esto tiene que ver con la forma que tiene cada maestra de comunicarse con los alumnos. Por lo que la idea de entrar en el colegio y poder contagiarse de otra manera de unos a otros, moviéndose más, sintiéndose más

libres pudiendo compartir cosas tanto de manera verbal como no verbal... fue una escena realmente bonita de admirar pues la fila no era lo que primaba ya que esta se rompió cuando se generó ese ambiente de conversación, diálogo, de compartir vida... mientras el resto de niños y niñas de otras clases miraban a estos y posteriormente miraban la cabeza de él de adelante, mostrando un gesto de desconcierto y de no saber por qué él no podía estar como el resto”. (Extracto de Diario, 09/03/2015)

La idea de tener rutinas adquiridas para poder pedir y evidenciar lo que uno desea, ayuda para que todos lo puedan hacer o verbal o corporalmente, pues se les va a entender del mismo modo. Pudiendo así ser más autónomos y auto-gestionarse.

“Seguidamente empieza a ver debate sobre qué libro escoger para leer hoy, y una de las cosas que debemos destacar es en relación a la comunicación no verbal, pues ellos mismos se auto-gestionaron para hablar de uno en uno utilizando una técnica ya conocida, que era levantar una mano y la otra ponérsela en la boca, para que cuando todo estuviera en silencio pudiese hablar, sin embargo Elvira tuvo que tomar parte pues aun habiendo personas que hicieran ese gesto para poder hablar, otros lo hacían espontáneamente sin respetar el turno, por lo que ella decidía quién lo hacía pero de una manera muy sutil, evidenciando al resto quién tenía la mano levantada y quién no”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

La organización del aula también influye para que sea más fácil comunicarse con el otro de manera no verbal, a través de miradas, de sonrisas...

“Podemos ver además que al tener una disposición en la asamblea en forma de “U” todos los niños se pueden ver las caras, y eso hace que se produzca cierta comunicación no verbal, pues hay miradas cómplices, de enfado, de risa, así como gestos corporales como dedos señalando o simplemente sonriendo y observándose todas las facciones de la cara de forma muy concentrada, como el caso de Na. y Ab”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

La importancia de la relación alumno-maestra, pues sin ella no sería posible llegar a los niveles de entendimiento y complicidad para poder dar pasos al mismo ritmo.

“La maestra refuerza a esas personas que están mostrando corporalmente que ya están preparados para hacer otra cosa diferente, y lo hace pintándoles la nariz con una tiza. Esto también es comunicación no verbal pues solamente con la mirada se han entendido, ellos han mostrado corporalmente lo que hacían y la maestra lo ha entendido y ha premiado esa acción para que el resto tomara nota de ello. Y así fue, inmediatamente todos los demás se sentaron en el banco, con una actitud de escucha. Cuando llaman a la caja, ya tienen interiorizado cómo lo deben hacer verbalmente pero para apoyar a los que no tienen adquirido ese lenguaje espontáneo, los gestos corporales les ayuda, en este caso poniéndose las manos en la boca, como cuando llamas a alguien desde lejos, una mano a cada comisura de los labios. Y esto hace que aunque verbalmente haya niños y niñas que no hablen, corporalmente lo están haciendo igual que el resto”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

De nuevo aparece la relación entre uso de la comunicación no verbal y niños con menor nivel de adquisición del lenguaje.

“Los niños y niñas que están en el nivel rojo, suelen utilizar antes que verbalizar una palabra, sus gestos, en este caso M. para decir la palabra tocar, primero hizo el gesto corporal como si tocara algo con sus manos”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

La resolución de conflictos y la toma de decisiones democráticas en el aula, también requiere de la comunicación no verbal, lo que no quiere decir que no haya resistencias del alumnado, manifestadas a nivel corporal.

“Cuando surgió el conflicto de que dos de los cuentos obtuvieron igual número de votos, había que desempatar, se produjeron conversaciones y diálogos pero no solo verbales, sino también no verbales, haciendo gestos con el dedo, poniéndose frente de unos y otros para hablarle más de cerca o sostenerle la mirada para convencerle de algo, o simplemente dándole pequeños toques en el hombro o en el brazo para que “cediera” y escogieran el que todos querían, ya que la elección tenía que ser unánime.

Muchos de los niños y niñas se cansaban de esta situación y no paraban de bostezar, de intentar llamar la atención de otros, de experimentar con su cuerpo dejando caer sus brazos hacia delante o la cabeza hacia atrás...

Cuando A. no quería ceder en esa decisión algunos niños y niñas le dijeron que era su culpa que por él no íbamos a poder leer el cuento porque se gastaba el tiempo... sin embargo él mostraba corporal y gestualmente que no estaba de acuerdo, que se sentía mal, iba con los hombros agachados a decir a Elvira que los demás tenían que tener paciencia, se ponía con el ceño fruncido mostrando así su disgusto ante lo que le estaban diciendo, y no mediaba palabra, solo meneaba la cabeza de un lado para otro". (Extracto de Vídeo, 28-04-2015)

6.3 TIPOS DE CUERPO

La idea de que en un aula aparecen diferentes presencias corporales en una misma actividad, en función del alumnado. Puede darse el cuerpo silenciado, cuerpo implicado, cuerpo instrumentado, y sin olvidar el cuerpo vivencial que está siempre presente en mayor o menor medida. Muy en relación con la idea de escenario que antes comentaba.

“Por lo que en este caso te das cuenta de que se dieron 3 tipos de cuerpo en diferentes grupos de personas: el cuerpo implicado para los que hacían los gestos y recitaban, el cuerpo silenciado para los que estaban sentados sin hacerlo, y el cuerpo instrumentado que se mezcla un poco con el primero, pero que eran aquellos que utilizaban su cuerpo para entender e identificar diferentes conceptos y acciones.

El cuerpo vivencial salió a la luz cuando al terminar el público (las maestras) aplaudieron y espontáneamente ellos y ellas se aplaudieron también. Mientras sonreían o se reían con el compañero, saltaban de alegría, o seguían haciendo los gestos ellos solos. Pues les había gustado lo que habían hecho y eso les hacía sentirse bien". (Extracto de Vídeo, 27-04-2015)

Aunque en este caso la investigación está basada dentro del aula, me gustaría hacer referencia a un momento del recreo dónde identifiqué la parte corporal y emocional de los niños y niñas estando en otro ambiente que no era el aula.

“Hoy ha sido el primer día que he estado en el recreo, y para mí ha sido una de las mejores experiencias, creo que es un momento en el que su cuerpo está más suelto, más libre, y por tanto no se preocupan tanto de tener que “agradar” a la maestra. Según salí al recreo con Elvira, hubo un montón de niñas y niños que se acercaron a abrazarme, y entonces me vi inmersa en una avalancha de buenas vibraciones, pues sentí que los niños querían que estuviera ahí, con ellos, me mostraban cosas que sabían hacer, me acariciaban el pelo, me daban abrazos y besos, me pedían ayuda para resolver un conflicto ubicándome como otra maestra más, y todo eso hizo que me sintiera parte de la comunidad escolar, fue una sensación rara pues sé que no es así, pero a la vez agradable por no sentirme para nada fuera de lugar”. (Extracto de Diario, 25/02/2015)

“Y reflexionando ahora más específicamente en los tipos de presencias corporales que he visto reflejados en las aulas y fuera de ellas a lo largo de esta semana, me doy cuenta de que los niños/as se comportan diferente dependiendo del momento del día en el que estén y el lugar en el que se encuentren. Por ejemplo, en el recreo había distribuciones por grupos, me sorprendía que la mayoría de los niños y niñas jugaran con los de su clase nada más, y que por tanto los niños/as que en su aula están más apartados porque apenas hablan o tienen problemas para comunicarse con el resto, también estaban solos o apartados en ese momento de recreo y juego libre. A golpe de vista podías ver cómo se organizaban esos grupos, siempre en un mismo sitio, como si se tratara de su lugar, de su hábitat, esa conquista del espacio no se sabe muy bien cómo ni porqué pero si una persona externa miraba sabía que ese territorio era de esas personas y por tanto se notaban claramente esas agrupaciones. Por tanto las presencias corporales eran muy diversas, ya que en este momento el cuerpo está más suelto, más libre, sin embargo en esos casos que comento, no se reflejaba esto, sino que parecía que estuvieran más en tensión, más inseguros y por tanto más herméticos corporalmente”. (Extracto de Diario, 25/02/2015)

Creo que es importante la idea de utilizar diferentes recursos materiales para provocar que el cuerpo se mueva, esté más suelto y los niños y niñas lo identifiquen como otro medio de comunicación y aprendizaje.

“Además de esto, Elvira les provoca para que se muevan, hagan cosas con las marionetas, hablen, interactúen... y esto se nota en las asambleas que realiza, pues algunas parece que son “muy alborotadas” pero en realidad están siendo ellos mismos, su cuerpo está más suelto, más “liberalizado” ya que se pasan la mayor parte de la mañana haciendo fichas y fichas y fichas, sentados en una silla y sin apenas mediar palabra...” (Extracto de Diario, 27/02/2015)

“Pude comprobar cómo hay niños y niñas que participan de manera más corporal aunque su cuerpo no esté educado, pues son movimientos más descontrolados que no tienen ningún fin u objetivo que el mero placer de moverse y no estar sentado todo el tiempo. Sin embargo en este sentido Elvira intenta utilizar el mismo como cuerpo instrumentado, es decir, que los niños y las niñas “dramatizan” lo que en el cuento sucede, como coger la semilla, echarla en la tierra, enterrarla, regarla... todo un proceso que entienden mejor si además de verbalizarlo lo vivencian. Entonces ahí el cuerpo sí que está actuando con una meta clara, entender los conceptos de plantar una flor por ejemplo.

Y esto me hace pensar sobre la importancia de tener recursos, estrategias y conocimiento sobre cómo actuar en una determinada situación y qué cosas se consiguen a través de poner en práctica una actividad u otra, pues es cierto que sin fundamentación de lo que haces, no estaríamos yendo por el camino correcto”. (Extracto de Diario, 13/03/2015)

La idea de que la maestra ve posibilidades de trabajo en todas las cosas posibles que surjan, en este caso sobre el cuerpo vivencial como forma de desarrollar la empatía en la infancia.

“Comenzamos abordando un conflicto entre R. y Nis. que venía arrastrado de otro momento, por lo que la maestra al ver que era un tema a solucionar, lo hablaron entre todos.

Lo primero que hizo fue decir al resto que miraran la cara de R. todos dijeron que estaba triste, e incluso algunos niños y niñas consciente o inconscientemente pusieron la misma cara que ella, los labios en forma de puchero y las cejas hacia abajo. Esto me hace pensar sobre la empatía de los niños y cómo corporalmente este concepto se puede trabajar muy bien, pues gracias al cuerpo vivencial los niños y niñas te muestran todo lo que sienten”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Surgen las dificultades para visibilizar el cuerpo en contextos culturales *amazighes*. Por ello la importancia de que la maestra conozca estos contextos y aprenda de ellos, para poder aprovechar situaciones que vayan saliendo en el aula y de las que todos puedan aprender.

“La maestra sin darse cuenta de ello, hizo algo que llamó inmediatamente la atención de la mayoría de los niños y niñas. Fue quitarse la camisa que traía y quedarse en tirantes con su babi sin mangas.

Los niños y las niñas se alborotaron, y W. dijo que no quería ver su cuerpo, por lo que Elvira creyó que era un tema que no había que dejar pasar, y que por tanto se puso a tratarlo con naturalidad y sensibilidad.

Había risas vergonzosas por parte de los niños, junto a comentarios como... se te ve el pecho y seguidamente una acción de bajarse la camiseta para hacer una especie de canalillo y mostrárselo al de al lado, y los brazos, con una expresión de sorpresa y tapándose los ojos con sus manos” (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Enlazando con la anterior idea vemos la necesidad de naturalizar las partes del cuerpo como parte de la estrategia de inclusión y aprendizaje, generando formas positivas hacia el mismo, y ampliando las posibilidades de comunicación de la infancia *amazigh*, usando la de cuña motriz como recurso.

“Naturaliza todo lo que ocurre haciendo la pregunta de quién tiene pecho, quién tiene barriga, quién tiene brazos, quién tiene culo... y así con todas las partes del

cuerpo, por lo que las risas se transformaron en risas de complicidad y no de vergüenza, todos se levantaron automáticamente para enseñar su barriga, su pecho, acariciar cada parte que la maestra decía o preguntaba si tenían...

Después de esto, rescató la primera pregunta que le hicieron para aclarar el tema y terminarlo, ¿por qué Alehop se ha quitado la camisa? –porque tiene calor. Y espontáneamente otro niño, Am. dijo que también porque le gustaban sus pechos. Por lo que la maestra volvió a rescatar ese comentario y transformarlo en algo positivo para todos, recorriendo otra vez las partes de su cara y su cuerpo verbalizando que le gustaba, su nariz, su boca, sus hombros, sus piernas, sus pies... cuando les preguntó si a ellos no les gustaba su nariz, sus orejas, etc. Y todos empezaron a acariciarse su cuerpo de forma espontánea diciendo que sí les gustaba su cuerpo. Empezaron a evidenciar su cuerpo, poniéndose de pie y estirando cada parte, mientras decían... ¡mira mi cuerpo! Creo que esto les enseñó a naturalizar el mismo, sentirlo como una parte de ellos y ellos como una parte de él, y a crear una imagen positiva del cuerpo, de enseñarlo, de tocarlo y de comunicarte a través de él”.(Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

En estas ideas enlazadas de utilizar el cuerpo como recurso evidenciamos en este caso ese uso para la comunicación y la interacción, y para la generación de una mayor implicación y autocontrol en el aula.

“En esta sesión se estaba utilizando al cuerpo como recurso para crear conversación y comunicarnos a través de él, y los niños tuvieron el apoyo visual de su propio cuerpo y el de los compañeros, por lo que descubrimos que era un aspecto con el que no habían experimentado mucho dentro del aula y que les gustó hacerlo. Pues se veía en sus caras con una sonrisa de oreja a oreja, con una implicación corporal mayor que otros días, risas, miradas cómplices, caricias, saltos, movimiento... y también más autocontrol en los momentos dónde el cuerpo tenía que estar más silenciado, pues al haber tenido esa pequeña cuña motriz por un tema que salió espontáneamente, ellos y ellas ya tenían más control sobre sí mismos”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Ejemplo de cómo se usa el cuerpo para manifestar empatía y reconocimiento intersubjetivo de los niños.

“Al terminar ese tema, surgió otro donde R. verbalizaba lo que sucedía en casa, (es una niña que sufre malos tratos en casa viendo como pegan a su madre), volvió aparecer esa empatía por parte de los compañeros y compañeras que la miraban y escuchaban atentamente, con un reflejo en sus caras de tristeza, de dudas, de no entender el por qué sucedía eso, agachando sus cabezas, poniendo los labios en forma de puchero, dejando caer sus cejas y sus hombros, mirándola teniendo el gesto de intentar hacer algo para consolarla”. (Extracto de Video, 05-05-2015)

Ejemplo de transferencia de aprendizajes de los niños y niñas (cómo las situaciones de relajación en el aula al inicio de la sesión pueden ser utilizadas en otros momentos educativos y/o situaciones de interacción)

“Cuando se terminaron todos estos temas, Alehop sacó de la caja un nuevo cuento para ir creando la historia entre todos y todas. El cuerpo aquí volvió a estar silenciado, sin embargo el lenguaje corporal no lo estaba, hacían gestos para construir una frase, mostraban con su cuerpo cómo hacía el cocodrilo, qué le decíamos al verle y al despedirnos y cómo lo hacíamos. Por tanto la participación era consultiva, de una propuesta de la maestra ellos y ellas daban su opinión sobre lo que sucedería en la historia y eso provocaba que la decisión final se transformara. Y mientras pasaban las páginas y Elvira “dramatizaba” que lo hacía con fuerza, N. la dijo que se tranquilizara, usando sus manos y sus brazos con gesto sosegado, balanceándose de arriba abajo. Nos damos cuenta entonces de que una situación educativa como es la relajación antes de empezar las sesiones, provocaba que entendiera que para otros contextos también era muy útil estar tranquilo y calmado”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

La idea de que los niños y niñas no se comunican de igual manera en el gran grupo que en el pequeño grupo, tanto verbal como corporalmente. Este es un ejemplo de pequeño grupo y cómo se manifiesta su cuerpo.

“En este caso el cuerpo estaba implicado realizando la actividad con la posibilidad de utilizar su cuerpo, y silenciado cuando los otros compañeros escuchaban al que estaba hablando. Además de esto la participación también se mezclaba pues

había una parte de participación consultiva, con una propuesta que traía la maestra, en este caso contar el cuento de “Jaime y las bellotas” y también una participación más transformadora pues el que contaba el cuento le construía como él creía, tomando decisiones y actuando como pensara que era mejor hacerlo”. (Extracto de Vídeo, 26-02-2015)

Para evidenciar aún más qué tipos de cuerpo encontramos en el aula en general y en las sesiones de Alehop, en particular, ejemplificaremos varios momentos.

Cuerpo implicado y cuerpo texto al empezar la asamblea.

“Nos damos cuenta de que ese primer momento de acogida antes de empezar la asamblea, el cuerpo está implicado, pues se utiliza para comunicar algo, para tomar decisiones, para argumentar... por lo que sin duda el cuerpo texto brilla totalmente en estos momentos”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Cuerpo implicado a través de una situación de relajación.

“Además de esto, Elvira va dando pistas sobre cómo deben sentarse los que estén en la alfombra, ya que no todos caben en los bancos, con las manos sobre las piernas para que no se las pisen cuando pase por allí alguna persona. Y así llegamos a una situación educativa dentro de la asamblea que tiene que ver con un ejercicio de relajación, pues siempre que hay gran grupo con esta clase llegan de la hora de psicomotricidad. El cuerpo aquí está implicado pues utiliza el mismo con un fin y a través de él sienten cómo late su corazón”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Presencia de cuerpos silenciados en los procesos participativos, influido por cuestiones lingüísticas y comunicativas también.

“Nos damos cuenta de que hay más cuerpos silenciados que otros, es decir, que aunque todos estuvieran sentados escuchando a lo que la maestra y sus compañeros y compañeras decían o hacían, había alguno de ellos como A. o Ab. que pasaban más desapercibidos, que no dijeron ni verbal ni corporalmente qué cuento querían, que no

se movían de su lugar, uno sentado en el banco y otro sentado en la alfombra, era como si de cuerpo estuviesen en ese lugar pero de mente y de alma no. Esto también tiene que ver con el nivel lingüístico y comunicativo que tienen ambas personas, pues están en el nivel rojo y se nota a la hora de expresarse y comunicarse con los demás”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Presencia de cuerpos descontrolados, sujetos al fluir.

“Las personas que estaban sentadas en la alfombra se mostraban más incontrolables corporalmente, se cansaban más y por lo tanto tenían la necesidad de estar moviéndose con mayor asiduidad. Ya que además de esto, también tenían que juntarse más para dejar paso a aquellos niños y niñas que iban a votar”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Los efectos de la sobrecarga energética en la aparición de situaciones de conflicto en el aula y el cuerpo sin control.

“Empiezan a ver varios problemas entre algunos de los niños y las niñas, pues no tienen control sobre su cuerpo y eso provoca que tengan una sobre carga de energía, por lo que en este caso alguno de ellos la ha utilizado para “dañar” a otro pegándole con el cojín”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Del cuerpo implicado al cuerpo silenciado, como forma de mejorar las interacciones en el aula.

“Al principio el cuerpo estaba más implicado pero a medida que iba transcurriendo la sesión se empezó a silenciar, pues los niños y las niñas fueron capaces de controlar sus impulsos y sentarse en el banco escuchando a la maestra a sus compañeros y compañeras”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Cuerpo vivencial.

“El momento de relajación se veía envuelto por una capa de sosiego y calma, solo se escuchaban las voces de los niños y niñas junto a la de la maestra tarareando o cantando la canción, sus gestos corporales mostraban tranquilidad, respiraban profundamente y eso hacía que ese eco les calmase. Por lo que el cuerpo vivencial salió a la luz, pues aunque fue una propuesta de un agente externo, cada uno se relajaba como lo sentía”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Interacción de lo corporal y los medios de comunicación como medio para favorecer también el cuerpo silenciado y la mejora atencional.

“Cuando la imagen del cuento salió en la televisión, algunos niños y niñas como Ab. yNa. saludaron corporalmente con la mano y de manera espontánea a la televisión, respetando ese rito al empezar un cuento.

El cuerpo estaba silenciado, incluso diría que más que otras veces pues aunque siguieran sentados en el mismo sitio de otros días, nos damos cuenta de que cuando se les propone una actividad dónde haya apoyo visual, su atención crece”. (Extracto de Vídeo, 03-03-3015)

La utilización de apoyos visuales y corporales (LDS) como forma de mejorar la comprensión, emergencia del cuerpo instrumentado.

“Sin embargo el cuerpo estaba presente en forma de apoyo, es decir que para entender una viñeta del vídeo dónde salía un barco, la maestra utilizaba LDS para ayudar a que los niños y niñas tuvieran otra clase de apoyo y entendieran mejor lo que sucedía. El alumnado lo imitaba y en muchos de los casos dónde el lenguaje espontáneo es casi nulo, gracias a ese apoyo podían verbalizar a la vez que lo gesticulaban. En estos casos aparecía el cuerpo instrumentado, pues usaban el mismo para dramatizar acciones y poder entender conceptos como talar o plantar”. (Extracto de Video, 03-03-2015)

Aparición del cuerpo vivencial con mayor protagonismo, como señal de que la tarea comienza a perder interés.

“Algunos niños y niñas, casi ya al final de la sesión, estaban muy cansados y se notaba que ya no querían estar más allí, Na. preguntó si faltaba poco haciendo el gesto y verbalizándolo, y muchos de los niños y niñas empezaban a relacionarse con el de al lado, haciéndose cosquillas o incluso molestándose unos a otros. Pero estos gestos transmitían que el cuerpo empezaba a sentirse cansado. La maestra al observar esto, les propuso que se sentaran en las mesas, cada uno en su sitio. Aquí el cuerpo vivencial volvió a tomar protagonismo, pues cada uno hacía lo que sentía. M. se balanceaba en su silla, A. cogió en brazos a I. llevándole a su sitio, otros como H. se ponía delante de la cámara y sonreía...” (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

También como se premia al cuerpo silenciado por parte de la maestra, para favorecer la transición hacia otra actividad/clase.

“Por último la maestra premia a la persona que muestra tranquilidad, que está sentado correctamente y está relajado. Es decir que en este caso está premiando al cuerpo silenciado para que experimentaran ese momento de sosiego y pudiesen pasar a otra cosa”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Relaciones e implicaciones recíprocas continuas (dialécticas) entre el cuerpo implicado y el cuerpo silenciado en las asambleas de Alehop.

“El cuerpo volvió a estar silenciado, sentado en los bancos escuchando, sin embargo casi todo el tiempo hay un juego y un vaivén entre el cuerpo implicado y el cuerpo silenciado, en las asambleas de Alehop”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Importancia de introducir cuñas motrices para romper con un cuerpo silenciado entumecido y que gradualmente se desconecta de la actividad grupal.

“Casi al final de la sesión se vuelve a notar más alboroto, los niños y niñas empiezan a aguantar mal el estar sentados en el banco, por lo que muchos se tiran al

suelo, a la alfombra, otros empiezan a jugar con los cojines y los compañeros, por lo que en este momento creo que sería adecuado poder haber metido una cuña motriz para desentumecer al cuerpo, ya que llevaba casi 40 minutos sentado y de manera silenciada y eso les hacía estar cansados". (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Cambios en la energía del aula (la corporalidad de la clase) cuando se pasa del cuerpo silenciado al movimiento.

"Cuando les deja libremente tocar los objetos que han ido saliendo de la bolsa mientras otras personas siguen investigando que más cosas hay, empieza a formarse una atmósfera de movimiento, pues el alumnado comienza a sentir la necesidad de moverse, se empiezan a excitar y ya no tienen control total de su cuerpo, se quieren levantar a por los objetos, quieren mostrar a sus compañeros cómo experimentan con ello por lo que la energía del grupo cambia de calma y sosiego, a más movimiento y descontrol". (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

Uso del cuerpo instrumentado en tanto cuerpo dramatizado como forma de aprehender conceptos.

"Como ya he comentado anteriormente tanto la maestra como los niños y niñas utilizaban gestos corporales para comunicarse y para identificar cosas, sin embargo en este caso para que quedara aún más claro el concepto de ser ciego y qué usaban para saber qué cosas se encontraban. Utilizaron el cuerpo para "dramatizarlo", es decir que por un breve momento cerraron los ojos e hicieron como que tocaban lo que tenían cerca con la intención de adivinarlo. En este caso el cuerpo estaba instrumentado ya que para entender un concepto usaron su cuerpo para vivenciarlo.

Y cada vez que aparecía la escena en el cuento, en la que el ratón ciego se encontraba con algo, algunos niños y algunas niñas espontáneamente realizaban la acción de cerrar los ojos y hacer como que tocaban algo, algunos lo hacían de pie y otros sentados, por lo que el cuerpo estaba implicado realizando esa actividad". (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

Importancia de las estrategias docentes sonoras y las potencialidades del alumnado para la imitación corporal y el deseo de comunicar con el cuerpo lo que aprenden.

“Elvira creyó que para aprender las frases de la poesía era una buena estrategia utilizar el ritmo para marcar las diferentes palabras y frases, por lo que comentó que ahora iban a seguir el ritmo con el pie, ella empezó a hacerlo dando pequeños golpecitos con el pie en el suelo y usando la mano para hacer “pitos” y que se escuchara. Inmediatamente hubo niños y niñas que se levantaron para imitar esos gestos de la maestra, cada vez se fueron sumando más y Elvira se dio cuenta de su intención, querían estar de pie para comunicar también con su cuerpo, lo que habían aprendido”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

6.4 TIPOS DE PARTICIPACIÓN

La primera idea principal es la capacidad de la maestra para respetar la participación de los niños y niñas en el aula.

“Otro ejemplo de pequeño grupo nos muestra que en algunos casos siempre sucede que aunque no hayas llamado a un niño en concreto para venir a hacer el pequeño grupo, van llegando personas que quieren estar, sin hablar, se van acercando, hasta que se consiguen hacer un hueco para poder participar”. (Extracto de Vídeo, 26-02-2015)

Exposición de diferentes ejemplos de participación en un aula, para tener en cuenta las mismas y poder saber qué se propone en cada momento y para qué.

Ejemplo de participación simple o asignada.

“Elvira inicia “la conversación” recogiendo un comentario de N. diciendo a A. que ahora no era hora de comer, ella rescata ese consejo o advertencia y lo dice en alto. Seguidamente propone que lo que toca ahora es sentarse para empezar la

asamblea. Vemos entonces una Participación simple o asignada, pues es el adulto externo, en este caso, el que dice qué hay que hacer, buscando que los alumnos sean ejecutores de lo que se ha propuesto”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Ejemplo de participación transformadora.

“Mientras Elvira va ayudando a los que tienen un nivel más bajo de comprensión, para que entiendan qué se va hacer, se van produciendo otras conversaciones espontáneas por parte de otros niños y niñas, con una participación transformadora aunque en este caso la realidad no se cambió, pues A. dijo a sus compañeros mientras les señalaba de uno en uno, que todos eran niños y que eso estaba muy mal, que tenían que sentarse niño-niña, sin embargo aunque sus compañeros le escucharan y uno de ellos se levantara para hacer lo mismo en el banco de al lado y señalarlo de igual manera que A. la realidad no se transformó, porque se quedaron sentados en el mismo sitio, sin embargo el gesto de escucha activa que tenían hacía él era indicador de que estaban escuchando verdaderamente lo que su compañero les decía, incluso provocando que uno de ellos se levanta hacer lo mismo, como hemos comentado anteriormente”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Participación consultiva a través de preguntas.

“Hay una participación consultiva pues es Elvira la que pregunta y ellos responden. ¿Nuestro corazón late despacio o está agitado?, ¿Y qué podemos hacer para tranquilizar al corazón? algunos de ellos responden que relajarlo y A. añade que le cantamos también una canción. Por tanto en este caso la participación es consultiva porque el agente externo ha preguntado y ellos han decidido dando su opinión, por lo que han influido en la decisión final, que en este ejemplo sería utilizar la canción para relajar al corazón”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Participación transformadora a través de canciones, caricias, con su corporeidad.

“Elvira comenzó la canción que ellos ya se sabían de otras veces al ver cómo la cantaban o tarareaban como ella, y les iba acariciando la cara de uno en uno, esto les

provocaba una sensación de placer pues sus caras se iluminaban, les asomaba una sonrisa mientras seguían con los ojos cerrados y balanceándose al ritmo de esa canción, incluso alguno de ellos y ellas repitió la acción haciéndole lo mismo a otro compañero, sin que nadie les dijera nada, si podían o no hacerlo, por lo que en este caso la participación fue transformadora pero sin lenguaje, ya que ellos mismos decidieron qué querían hacer y lo llevaron a cabo, con su corporeidad”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Mezcla de participación consultiva y transformadora.

“A medida que se iba hablando sobre este tema, los niños y niñas iban diciendo cuál querían o iban comentando alguna idea de qué podíamos hacer. En este caso la participación era consultiva pues Elvira preguntaba y recogía cosas de otros niños y niñas, y los demás decían o daban su opinión. Sin embargo nos damos cuenta de que se entrelaza un poco con la participación transformadora, pues Elvira se mantenía al principio en un segundo plano para que fueran surgiendo comentarios entre ellos, sin embargo nada cambiaba ya que cada uno daba su opinión y decía su elección quedándose en ese hecho sin provocar dialogando que los demás compañeros le escucharan y decidieran algo en común”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Uso de la participación consultiva como forma de resolver los conflictos.

“Quitando ese estímulo captaba mejor la atención de todos los demás niños y niñas para tratar este tema. La participación era consultiva, pues Elvira preguntaba a los niños y ellos respondían dando su opinión sobre lo ocurrido”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Estrategias que se ofrece a la infancia para la autogestión y la participación transformadora.

“Se tuvo que resolver un conflicto de la anterior sesión (psicomotricidad) que al parecer no se había solucionado. Además de esto, había pequeños conflictos internos y entre varios niños y niñas que no eran capaces de solucionar solos, sin embargo Elvira

da pequeñas pistas o estrategias para que ellos solos en otras ocasiones puedan hacerlo sin necesidad de que un adulto medie. Está acompañando a que desarrollen una participación transformadora”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Participación asignada como forma de resolver situaciones en las que no se ha interiorizado el control corporal.

“Una vez que se han solucionado los conflictos, el control corporal vuelve a costar, están todo el tiempo moviéndose y hoy no ha habido ese instante de relajación o de “cambio de chip” respetando así su curva fisiológica, por lo que el niño se siente más tenso y cansado como para controlar el cuerpo y estar sentado. Sin embargo Elvira se da cuenta de esto, y propone que se sienten con las manos sobre las piernas, cierran los ojos y respiren, vemos entonces una participación asignada, el adulto propone y ellos ejecutan”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Efectos corporales de la Participación consultiva sobre el niño: aprobación y protagonismo, aspiración de ser reconocidos por la maestra.

“La participación aquí es consultiva pues la maestra iba parando el vídeo para interactuar con el alumnado haciéndole preguntas sobre el mismo, ellos contestaban dando su opinión por lo que no eran meros ejecutores de una propuesta externa.

Cuando se concentran viendo el video e intentando contestar a las preguntas planteadas muestran gestos de verdadero esfuerzo, con el ceño fruncido y cejas hacia abajo, llegando a transmitir que les iba a salir “humo de la cabeza” de pensar con tanta fuerza”. (Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Aparición de participaciones de tipo transformador/auto-gestionamiento que utilizan los niños y niñas.

“Lo repitieron 3 veces, y en la última algunos niños y niñas, como es el caso de A. recordaron cómo había que ponerse, lo hizo verbal y corporalmente y esto ayudó a que los demás tomaran nota de ello y lo imitaran. En este caso la participación fue más

transformadora, pues él decidió cuando había que hacerlo y cómo, e intervino en el interlocutor para crear esa realidad. Sin embargo es cierto que esta participación venía de haber pasado por la asignada y la consultiva anteriormente”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Ejemplificación de la transición entre la participación consultiva y la transformadora.

“La caja sacó 3 cuentos distintos, parecía que iba a ser una sesión como la primera pero empezó diferente. Los cuentos se pusieron sobre la silla, “quitando” a la maestra de ese lugar, hubo unos segundos de silencio, pues se quedaron observando lo sucedido, y Elvira preguntó qué había pasado, y qué podíamos hacer con esos cuentos. Por lo que vemos que la participación era consultiva, pues la maestra preguntaba y ellos respondían dando su opinión.

Sin embargo otra clase de participación salió a la luz, esa es la transformadora, pues de las ideas que iban saliendo de los niños y niñas, ellos y ellas iban decidiendo qué hacer, por lo que estaban creando la propuesta.

Como ya he comentado antes, sigue habiendo momentos donde el cuerpo está implicado y momentos en los que está silenciado, pues cuando están sentados escuchando a la maestra y al resto de sus compañeros, utilizan este último, pero cuando se levantan, y hacen lo que quieren, en este caso escoger un cuento, el cuerpo está implicado en la acción.

Al comentar que después de votar querían contar el cuento, la maestra comentó que ella votaba por ellos, que desde el sitio la decían cuál y ella ponía las rayas, pero enseguida se levantó M. para votar por sí mismo, y Elvira aceptó y respetó esa decisión”.(Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Ejemplo de participación consultiva.

“Esta vez la caja saco una bolsa que contenía objetos dentro, este juego le hicieron otro día por lo que alguno de los niños y niñas se acordaba, como es el caso de Sa. que lo dijo en voz alta. Luego la maestra retomó este comentario y preguntó en qué consistía ese juego, por lo que la participación era consultiva, ella preguntaba y ellos daban su opinión influyendo así en la decisión final de cómo se jugaba en este caso”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

Cambios en la participación dentro del aula.

“El tipo de participación iba experimentando cambios todo el tiempo, pues la participación asignada y la participación consultiva aparecían constantemente, en este caso la maestra propuso el juego y ellos lo desarrollaban sin embargo ella preguntaba quién lo iba a tocar, cómo nos organizábamos, y qué tenía que hacer el resto mientras una persona estuviera tocando con sus manos la bolsa para adivinar qué objeto había dentro, por lo que vemos que constantemente ambos tipos de participación están presentes”. (Extracto de Vídeo, 14-04. 2015)

Participación asignada en las tareas de relajación.

“En este caso la relajación la hicieron sentados, con la misma idea que la anterior, respirar subiendo los brazos y expirar doblando el tronco y dejando caer los mismos, por lo que el cuerpo estaba implicado y la participación era asignada, ya que de una propuesta de la maestra ellos y ellas eran ejecutores de la misma”. (Extracto de Vídeo, 14-04-2015)

De observadores a actores del proceso: participación transformadora de la infancia, la idea de que el aula se convierte en un escenario.

“Elvira creyó que para aprender las frases de la poesía era una buena estrategia utilizar el ritmo para marcar las diferentes palabras y frases, por lo que comentó que ahora iban a seguir el ritmo con el pie, ella empezó a hacerlo dando

pequeños golpecitos con el pie en el suelo y usando la mano para hacer “pitos” y que se escuchara. Inmediatamente hubo niños y niñas que se levantaron para imitar esos gestos de la maestra, cada vez se fueron sumando más y Elvira se dio cuenta de su intención, querían estar de pie para comunicar también con su cuerpo, lo que habían aprendido.

Por lo que les dijo que podían estar de pie y hacer la actuación, así la asamblea se convirtió en un escenario donde los actores (el alumnado) recitaban su poesía a los observadores (el público, las maestras)”. (Extracto de Vídeo, 27-04-2015)

Ante una situación educativa, los niños son capaces de generar formas transformadoras y autónomas de participación en el aula.

“Hoy se volvieron a presentar 3 cuentos distintos en la pizarra, y automáticamente los niños y las niñas querían dar su opinión sobre qué hacer. Por lo que la participación fue casi desde el principio transformadora, ya que la maestra sutilmente mostró los 3 libros pero esperó paciente a que los niños y las niñas fuesen los primeros en hablar y en decidir. Iban saliendo de uno en uno, los que tenían la mano levantada, y comentaban al resto lo que podían hacer, llegando a la conclusión tras varios comentarios y opiniones iguales, de que había que hacer rayitas para votar el cuento que elegiríamos para leer”. (Extracto de Vídeo, 28-04-2015)

6.5 PARTICIPACIÓN Y CUERPO, UN MISMO RITMO DE APRENDIZAJE

Con la idea de evidenciar cómo influyen en el aula ambos temas, qué aprendizajes genera el alumnado a través del uso y experimentación de diferentes tipos de participación y distintos tipos de cuerpo. Recogeremos varias evidencias dónde se ve como ambas cosas influyen en la construcción del aprendizaje.

Las estrategias de trabajo vinculadas al cuerpo implicado y la participación consultiva, como forma de llegar al cuerpo vivencial

“El cuerpo estaba implicado, y la participación era consultiva, pues a través de preguntas ellos daban su opinión y respondían verbalmente utilizando su voz y no verbalmente usando su cuerpo. Cada vez que alguien decía lo que le gustaba de él mismo y por qué, los demás movían esa parte del cuerpo como querían y eso hacía que el cuerpo vivencial tomara protagonismo, que les saliera del fondo de su ser esa esencia que cada persona tiene”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Ejemplo de participación transformadora a partir de un cuerpo implicado.

“Posteriormente salió el tema de los pechos, de qué hacía Alehop con ellos, y comentó que ella daba de mamar a su hijo de la teta, y alguno de ellos y ellas al ver el gesto corporal de coger al bebé y darle el pecho, lo hizo espontáneamente también, imitando de manera no verbal a la maestra. Después algunos niños comentaron que su mama tiene un bebé en la barriga, tocándose la misma para sentirse más seguros afianzando así su explicación. Por lo que el cuerpo seguía implicado, y la participación se estaba convirtiendo en transformadora, ya que ellos opinaban, decidían y hacían lo que ellos y ellas querían”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

Participación transformadora a través de canciones, caricias, con su corporeidad.

“Elvira comenzó la canción que ellos ya se sabían de otras veces al ver cómo la cantaban o tarareaban como ella, y les iba acariciando la cara de uno en uno, esto les provocaba una sensación de placer pues sus caras se iluminaban, les asomaba una sonrisa mientras seguían con los ojos cerrados y balanceándose al ritmo de esa canción, incluso alguno de ellos y ellas repitió la acción haciéndole lo mismo a otro compañero, sin que nadie les dijera nada, si podían o no hacerlo, por lo que en este caso la participación fue transformadora pero sin lenguaje, ya que ellos mismos decidieron qué querían hacer y lo llevaron a cabo, con su corporeidad”. (Extracto de Vídeo, 24-02-2015)

Participación asignada como forma de resolver situaciones en las que no se ha interiorizado el control corporal.

“Una vez que se han solucionado los conflictos, el control corporal vuelve a costar, están todo el tiempo moviéndose y hoy no ha habido ese instante de relajación o de “cambio de chip” respetando así su curva fisiológica, por lo que el niño se siente más tenso y cansado como para controlar el cuerpo y estar sentado. Sin embargo Elvira se da cuenta de esto, y propone que se sienten con las manos sobre las piernas, cierran los ojos y respiren, vemos entonces una participación asignada, el adulto propone y ellos ejecutan. Pero inmediatamente cuando la maestra hace ese comentario alguno de los niños y niñas como M. y N. empiezan a bostezar, creo que es un gesto inconsciente pero automatizado de otras veces, pues ya entiendes que es un momento donde se van a relajar. Otros niños como Ni. y Ab. al mismo tiempo que respiraban se empezaban a estirar, sus brazos, sus piernas, como si necesitaran desentumecer esas partes de su cuerpo”.(Extracto de Vídeo, 03-03-2015)

Uso de la participación asignada y del cuerpo implicado como forma de iniciar la actividad de relajación.

“Comenzamos con una situación educativa en la que relajarse es el objetivo principal, esta vez lo hacen de manera distinta, pues ya no van a estar sentados sino

que todos están de pie. La maestra es la que les dice cómo tienen que hacerlo, por lo tanto vemos que aquí aparece una participación asignada. Y el cuerpo está implicado en la actividad propuesta”. (Extracto de Vídeo, 24-03-2015)

Estrategias de trabajo vinculadas al cuerpo implicado y la participación consultiva, como forma de llegar al cuerpo vivencial.

“El cuerpo estaba implicado, y la participación era consultiva, pues a través de preguntas ellos daban su opinión y respondían verbalmente utilizando su voz y no verbalmente usando su cuerpo. Cada vez que alguien decía lo que le gustaba de él mismo y por qué, los demás movían esa parte del cuerpo como querían y eso hacía que el cuerpo vivencial tomara protagonismo, que les saliera del fondo de su ser esa esencia que cada persona tiene”. (Extracto de Vídeo, 05-05-2015)

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

“Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Paulo Freire

Comienzo con esta cita para remarcar una de las cosas que más he podido observar y aprender gracias a esta experiencia. Lo principal, es esa parte holística que envuelve a la Educación Infantil, como cada cosa que se trabaja provoca que otra nueva surja, se construya y se cree.

Esto viene evidenciado de la parte de análisis de la investigación, pues como se observa todo está vinculado con todo. La participación puede ser verbal o corporal y esto influye en qué clase de participación se dé, así como qué tipo de presencia corporal aparece dependiendo de qué participación se haya manifestado.

Lo mismo ocurre con la comunicación no verbal o los gestos corporales a la hora de crear aprendizajes, de comunicarse con el otro y aprender desde ahí, desde la unidad con los compañeros y compañeras, desde la cercanía corporal o gestual, la complicidad que tienes con la maestra simplemente con un gesto, una mirada, una sonrisa... lo que provoca que el ambiente en el aula cambie y se mueven energías de mayor seguridad, confianza, dedicación y admiración.

Hablar ahora de la participación asignada y el cuerpo silenciado de manera más particular, pues una de las cosas que he aprendido es que aunque parezcan dos opciones “poco libertarias”, en realidad creo que sin que aparezcan ambas cosas no se podrían seguir creando aprendizajes, pues hay momentos en los que los niños y niñas tienen que saber escuchar, y tener ese tiempo de reflexión consigo mismo y con todo lo que le rodea o sucede.

En cada forma de participar se veían como diferentes presencias corporales aparecían y desaparecían como si de un baile de salón se tratara, cambiando de pareja en todo momento, ya que no un único tipo de participación experimentaba solamente un

único tipo de presencia corporal, del mismo modo que no solo un tipo de cuerpo se veía influido por un único modo de participar.

Rescatando ahora la idea comentada anteriormente sobre los ambientes en el aula, me doy cuenta de que para crear esa atmósfera idónea para el aprendizaje, tienen que influir muchas cosas distintas, y para darnos cuenta de ello tenemos que saber qué mirar y cómo hacerlo. Nada más entrar en el aula te das cuenta de la sonoridad de la misma, las voces de los niños y niñas es música para tus oídos, pero además de esto, te están dando información sobre sus intereses y necesidades, no solamente con su voz sino también con sus gestos, sus experiencias con objetos, su espontaneidad, su comunicación con el otro... cosas que siempre debes tener presente en el enfoque de esa mirada para saber qué hacer con todo ello y que se convierta en aprendizaje para ellos y ellas.

Como se ha podido ver en la parte de análisis, los apoyos visuales son importantes para que los niños y niñas sepan, desde su nivel, qué pueden decir, cómo hacerlo, desde dónde... pues una imagen da un sinfín de posibilidades de interpretación, si es que esa imagen da pie a ello, presentando diversas características para que cada niño y niña se pueda fijar en cosas distintas y participar desde lo que ve.

En el caso de la LDS (Lengua de Signos), se utilizaba como un recurso corporal y no verbal, sin embargo este trabajo unificaba las dos cosas, pues gracias a esos gestos corporales el niño tenía ese apoyo visual para que le fuera más fácil la construcción de una frase determinada para expresar ideas, pensamientos, gustos, deseos...

Por tanto nos damos cuenta de que hay muchas posibilidades de comunicación, y en este contexto en particular, te das cuenta de que todos los apoyos son válidos para que vayan adquiriendo el idioma castellano y puedan desenvolverse en su vida diaria fuera y dentro del colegio.

Tras haber hablado de los aprendizajes del niño, así como del resultado del trabajo que se lleva al aula con el programa Alehop, quiero comentar los aprendizajes que más particularmente he adquirido tras esta experiencia.

Una de las cosas más positivas que he podido ver en este proceso, ha sido el incorporar cosas que ya sabía, pues a veces no eres consciente de lo que sabes hasta que comienzas a escribir, y en mi caso no considero que sepa mucho pero sí que me he dado cuenta que he ido incorporando cosas que tenía adquiridas para argumentar una idea, un hecho, un pensamiento... y esto tampoco lo hubiese conseguido sin este proceso de escritura y reflexión.

También, este proceso me ha servido para modificar ideas que tenía respecto a diferentes disciplinas, como es el caso de la comunicación lingüística y cómo trabajar sobre ella. Por ese motivo una de las cosas que he aprendido es cómo enfocar esta disciplina para enseñarla en Educación Infantil, desde la comunicación más que desde el propio lenguaje en sí, cosa que también se va adquiriendo simultáneamente, pues como me dijo Elvira los lenguajes se aprenden desde la escucha y el habla y después el escribir va viniendo solo, con apoyo pero habiendo pasado por ese proceso previo.

Otra cosa importante de la que te das cuenta cuando estás en un aula, observando en mi caso o interviniendo en el caso de la maestra, es la idea que tienes sobre los afectos, pues esta experiencia me hizo consolidar la idea que tenía de que educar en valores y la educación emocional son imprescindibles en un aula, pues creo que es la base para que el niño se vaya construyendo desde ahí, porque no es lógico empezar la casa por el tejado, si no desde los propios cimientos, poco a poco hasta lograr que ellos y ellas se vayan marcando su propio camino, vayan tomando decisiones y sean capaces de ser por ellos mismos.

Centrándome más en la imagen de la maestra me he dado cuenta de su corporeidad dentro del aula, esa imagen corporal del docente que me ha permitido ver cómo es la comunicación en otros contextos y ambientes, en este caso con niños y niñas de cultura *amazigh*. Observándoles cómo expresaban lo que deseaban sin utilizar a veces tanto las palabras y usando más su comunicación no verbal. Ya que hay momentos y circunstancias en los que el idioma puede ser una barrera, pero aquí he visto que “ese mito” se desmonta cada vez que entras al aula, pues hay muchos tipos de lenguaje y si eres consciente de ello, construyes cualquier estrategia para hacerte entender y para ir creando aprendizajes.

Enlazando la anterior idea creo que una persona vinculada al ámbito educativo tiene que tener compromiso y a medida que este sea mayor, la implicación también lo será, y lo mismo ocurrirá de manera directamente proporcional con el nivel de exigencia que uno se marque.

En mi caso, el papel como “investigadora” en el aula me ha servido para darme cuenta de la importancia de la observación, pero no solamente de la observación en la clase sino también observar el contexto de fuera del colegio, cosa que es imprescindible para conocer mejor los ambientes en los que se mueve el niño o niña que tienes frente a ti, pues eso también es fuente de información que te ayudará para empatizar mejor con el niño, saber qué le interesa, qué necesidades tiene y cómo es su vida fuera del colegio. Puesto que a veces necesitas de esa información para saber el por qué de ciertas cosas.

Volviendo a la idea de la importancia de la observación me doy cuenta de que sin ese proceso tan constante y meticuloso no podría haber entendido bien la realidad que allí, dentro y fuera del colegio, se vivía, y por tanto habría influido negativamente en mi proceso de investigación.

Me acuerdo que una vez hablando con Elvira me comentó que ella en un principio no quería dedicarse a esto pero al final lo hizo y se propuso ser la mejor. Cuando ella me preguntó por qué elegí esta profesión me paso algo extraño pues las palabras no me salían, si no que directamente y de manera inconsciente mi cuerpo se estaba explicando por mí, haciendo gestos con los brazos señalando con acciones circulares mi estómago, como si fuese algo que sintiera desde mis entrañas y entonces entendí que la pasión que siento por esto viene derivado de mi vocación pero no una vocación entendida o argumentada con “me gustan los niños” sino que no veo sentido a mi vida si no estoy vinculada a la educación, no creo que haya cosa más importante, por lo menos para mí no, y no veo mejor forma de agradecer a la vida de mi existencia que devolviendo, con mucho trabajo, pequeños gestos que hagan feliz a los demás, que les ayude a crecer y que me permitan enriquecerme con sus expresiones, ideas, inocencia y naturalidad, pues creo que el momento en el que somos más libres a pesar de estar dependiendo de los adultos, es cuando somos niños pues no hay nada más bonito que vivir y eso es lo que ellos y ellas hacen, vivir y sentirse libres.

Creo también que contra más formado estés mayor será tu conocimiento sobre algo y podrás enseñar desde ahí, con una metodología adecuada y argumentada, siendo consciente de hacia dónde quieres ir y cómo vas a llegar hasta allí. En este caso tomo como referencia a Elvira Molina, pues gracias al esfuerzo y dedicación ha conseguido crear un programa de comunicación lingüística donde se han visto resultados, y donde se enseñan muchas más cosas que simplemente hablar.

En mi opinión este último proceso antes de acabar la carrera particularmente, y en general mi paso por la Universidad, han supuesto un antes y un después en mí, creo que he evolucionado profesionalmente pero sobre todo he evolucionado como persona y creo que esto es uno de los objetivos a conseguir para esta profesión.

Me he dado cuenta de que la formación es permanente, no hay un parón después de esto, ni después de las oposiciones, ni después incluso de tener una plaza fija en un centro, pues la educación está en constante cambio y transformación y creo que es importante ir al mismo ritmo, juntos para poder alcanzar el éxito que es ver a los niños y niñas que aprenden, que son felices en el aula y que gracias a ese periodo por el que transcurre su enseñanza infantil pueden llegar a ser grandes personas, con ideas propias, pensamientos y maneras de ver la vida como ciudadanos de este mundo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abardía, F. (2014). *Pedagogía corporal meditativa. La Mettasession como recurso para una Expresión Corporal Consciente*. Palencia: Re-Quality.
- Aguinaga, J.; Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alfageme, E.; Cantos, R.; Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Amar Rodríguez, V. (2014). *Didáctica y Comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social.
- Arnaiz-Villena, A. (2000). Genética de los bereberes: emparentamiento con ibéricos, vascos y otros antiguos mediterráneos. En V. Moga, y R. Raha. (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 67-85). Melilla: Servicio de publicaciones.
- Baratta, A. (1998). *El sentido de los proyectos sociales. Derechos del Convenio UNICEF-FES-Fundación Restrepo Barco ICBF*. Project Estándares de Calidad Año 2000, Bogotá.
- Bolívar, A.; Balaguer, F. (2006). *La educación para la ciudadanía*. Granada: Universidad de Granada.
- Boyden, J.; Ennew, J. (2001). *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Suecia/Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/SaveTheChildren.
- Calvo Muñoz, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 91-106.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Chaker, S. (1994). El bereber en el Magreb. Una marginación dos veces milenaria. (Dificultades de la planificación lingüística). En Raha Ahmed R. (Ed.). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes*. Granada: Rachid Raha.

- Cussianovich, A. (1997). *Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales. Ser protagonistas*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A. Alfageme, E. Arenas, F. Castro, J. Oviedo, J. R. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Domic Ruiz, J. (1999). *Ninos trabajadores: la emergencia de nuevos actores social*. La Paz: PIEB.
- Gaitán, L. (1999). Bienestar social e infancia. La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 331-348.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 12-16.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Ensayos Innocenti. UNICEF.
- Jenks, C. (1982). Introduction: Constituting the Child. En C. Jenks (Ed.). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London: Gregg Revivals.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Mahjoub, Y. (2000). *Breve crónica sobre los estudios lingüísticos bereberes*. En Moga, V. y Raha, R. (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales*. Melilla: Servicio de publicaciones.
- Merieu, P. (2010). Niño de siempre, niño de hoy. ¿Qué responsabilidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 18-23.
- Molina Fernández, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: Estudio de caso en la ciudad de Melilla*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Moscovici, S. (1982): The coming era of social representations. En J. P. Codol y J. P. Leyens (Eds.): *Cognitive approaches to social behaviour*. La Haya: Nijhoff.
- Moufra, N. (1992). Datos de gramática contrastiva rifeña-española. *Aldaba*, 19, 45-74.
- Novella, A.; Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. Novella; Et al.: *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Onrubia Pintado, J. (2000). De etnogénesis bereber. Algunas consideraciones acerca del problema del origen de las primeras formaciones sociales berebero-hablantes. En V.

- Moga, y R. Raha. (Ed.). *Estudios Amaziges. Substratos y sinergias culturales* (pp. 13-54). Melilla: Servicio de publicaciones.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Politzer, P.; Weinstein, M. (2003). *Mujeres: la sexualidad secreta*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Puig, J. (1996). *La construcció de la personalitat moral*. Barcelona: Paidós.
- Qvortrup, J. et al. (Eds.). *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Vienna: European Centre Vienna.
- Raha Ahmed, R. (1994). *Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente. Introducción a los bereberes*. Granada.
- Rebel, G. (2012). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación*. Madrid: EDAF.
- Roberts, R. (1992). *Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, L. (2003). El mundo amazigh. En VV.AA. II Jornadas de reflexión crítica sobre la globalización: África y Canarias en la era de la Globalización. Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rontomé Romero, C. y Cantón Gálvez, J.M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Sociópolis: Inédito.
- Segura Vázquez, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social Sin Fronteras.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1992): Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En LeCompte, M. D. et al. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in education* (pp. 53-92). San Diego: Academic Press
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/El árbol de la memoria.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Trilla, J.; Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

- Vaca Escribano, M. (2007). Monográfico. Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.
- Vaca Escribano, M.; Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Van-Der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: Cómo mejorar la comunicación personal*. Madrid: Díaz de Santos.

9. ANEXOS

ANEXO I. MUCHO MÁS QUE HABLAR: ALEHOP Y LA EXPERIENCIA DE LA COMUNICACIÓN DESDE EDUCACIÓN INFANTIL.

Texto escrito por Elvira Molina Fernández.

CEIP León Solá de Melilla

Resumen:

Alehop es un programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde una perspectiva comunicativa y dialogada. La creación de contextos de conversaciones naturales y seguros es una de las herramientas para que desde el programa se favorezca la comunicación del alumnado y el acceso al castellano. Abordar las temáticas de interés para el estudiantado, usar lenguajes universales para asegurar la comunicación y plantear las interacciones de manera abierta para favorecer la participación de todos los niveles de competencia, han sido algunas de las características que le han valido reconocimientos nacionales. En el 2010 a través del premio a la Acción Magistral otorgado por la FAD, la UNESCO y el BBVA, y en el 2011 con el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas, del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPPE).

A modo de introducción y como punto de partida

Alehop, es un programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística pero que, en la vida del centro educativo en el que lo desarrollamos supone un “mucho más que hablar”. El programa se lleva a cabo en el CEIP León Solá de Melilla para el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. En este centro educativo se escolarizan fundamentalmente alumnado de origen *amazigh* cuya lengua materna es el *tamazight*. Un alumnado que además encuentra en el centro educativo el primer contexto para el contacto sistemático con el

castellano. Un contexto lingüístico al que hay que añadir otros condicionantes sociales, económicos, sanitarios o escolares de mayor relevancia en cuanto a las opciones de estimulación y de práctica del castellano con la que cuenta esta comunidad educativa.

A partir del análisis de esta situación y de las posibles consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el centro educativo y amparados en la Orden EDU/849/2010 de 18 de marzo, que por primera vez recogen en su Capítulo VII, artículo 43, respecto al alumnado con carencias en el uso de la lengua en castellano que “recibirá una atención educativa específica que le permita adquirir la competencia lingüística necesaria”, diseñamos y desarrollamos con excelentes resultados el programa Alehop: Programa para el desarrollo de la competencia lingüística, con el que abordamos desde la etapa más temprana de la escolarización en nuestro centro, las necesidades comunicativas en castellano de casi 400 niños y niñas, pertenecientes a las dos líneas de los niveles de 3, 4 y 5 años del segundo ciclo de Educación Infantil y al primer ciclo de Educación Primaria. Un alumnado que inicia la etapa de educación infantil sin conocer el idioma castellano; de los que un 60% no muestra interés por la comunicación; y donde sólo el 38% finaliza la etapa infantil con un conocimiento suficiente del castellano, según las evaluaciones iniciales llevadas a cabo.

Nuestros objetivos o hasta dónde queremos llegar

Ante este contexto, diseñamos el programa Alehop con las siguientes pretensiones:

- Favorecer el acceso al castellano de forma sistemática desde la primera etapa de la escolarización en el centro educativo.

- Potenciar y enriquecer lingüísticamente el contexto escolar como entorno principal de aprendizaje del castellano.

- Crear un ambiente de estimulación lingüística natural y dialogante a partir del aprovechamiento de contextos naturales de conversación donde la comunicación sea un vehículo de intercambio y enriquecimiento, no sólo curricular, sino sobre todo social.

- Utilizar lenguajes universales como la magia, los cuentos, la imaginación, el afecto y los sentimientos como herramientas de acercamiento y acogida en las situaciones de contraste cultural y lingüístico.

- Priorizar el aprendizaje del idioma a partir de temas de conversación de relevancia en la vida del estudiantado del centro, para que en el proceso de “aprender a hablar un idioma” cobre protagonismo el “sobre qué vamos a hablar”.

- Realizar una evaluación de la competencia en comunicación lingüística del alumnado tanto en una fase inicial de la puesta en práctica del programa, como a la finalización del mismo, con el fin de determinar el logro de los objetivos y las actuaciones oportunas.

Sin embargo, el desarrollo del programa durante estos años nos ha descubierto otros logros que aunque no suponían un objetivo previo, se terminaron convirtiendo por decisión del alumnado en una de las claves del programa. Nos referimos a:

_ Despertar el gusto y el placer por la literatura a través de la narración oral, la invención o la escucha de cuentos e historias.

¿Cómo hacemos Alehop?

El desarrollo y organización del programa

La puesta en marcha del programa supuso incluir nuevas formas de organización en el centro educativo. De hecho, el trabajo en el aula se desarrolla con dos maestras a la vez, lo que posibilita, por un lado la participación de todos en las actividades; a la vez que se ofrece una atención individualizada para quienes más afectan las diferencias culturales y comunicativas.

El programa Alehop se desarrolla con cada una de las clases dos veces a la semana tanto en sesiones con todo el grupo, como en sesiones en pequeño grupo, pero

siempre dentro del aula ordinaria y con todo el estudiantado. De esta manera la atención a la diversidad comunicativa y lingüística se lleva a cabo desde los principios de inclusión y normalización.

Las diferencias de niveles en la competencia en comunicación lingüística en castellano, en lugar de un problema se convierten en una oportunidad y una estrategia de aprendizaje entre todas las personas que participamos.

Durante las sesiones con todo el grupo clase los niños y niñas se motivan hacia la comunicación oral en castellano; observan los modelos en los que se convierten los demás; incluso el alumnado meno motivado hacia la comunicación consigue comunicarse gracias en parte a la observación de sus iguales.

Las actividades se plantean desde una perspectiva inclusiva, donde hay cabida para los distintos niveles de comunicación y de conocimiento del idioma. Así por ejemplo, los niños y niñas con mayor destreza en el idioma sirven de modelo para quienes hacen un uso sólo funcional; a la vez que unos y otros practican habilidades de escucha y autocontrol cuando es el turno de expresarse de quienes se encuentran en una fase inicial de la comunicación o tienen menos conocimiento del idioma.

Con Alehop, las diferencias comunicativas no son un problema, sino una situación natural que desde el centro y desde los niños y niñas también asumimos con normalidad. Para ello, enriquecemos las actividades usando a la vez varios sistemas de comunicación (oral, visual, gestual) con el objetivo de incluir todos los niveles de comunicación.

En estas sesiones proponemos actividades para explorar objetos, experimentar con objetos cotidianos, pero sobre todo, practicamos las utilidades del lenguaje oral para satisfacer necesidades, deseos, para elegir, para reflexionar, para cuestionar o para saber del otro.

Las sesiones en pequeño grupo se realizan de forma simultánea, dentro del aula ordinaria, con otras propuestas por la tutora como parte de su programación de aula. Los

niños y niñas saben que es posible compartir un mismo espacio y realizar actividades distintas, por eso no les extraña que mientras algunos niños decoran la clase para la llegada de la primavera, otros opten por conversar con Alehop.

Estas sesiones nos permiten tener un contacto más personal con el alumnado, mucho del cual necesita otros ritmos para sentirse cómodo en la comunicación; o incluso para expresar determinadas ideas. Las sesiones en pequeño grupo se convierten entonces en ese espacio donde expresan sus cuestiones más personales que abordamos de forma más reflexiva y menos dinámica. Durante estas sesiones ha sido posible además detectar precozmente necesidades adicionales de diferente naturaleza (comunicativas, familiares o de salud) y derivarlos según los protocolos establecidos.

No obstante, tanto en estas sesiones como en las sesiones en gran grupo, los cuentos tradicionales y contemporáneos, así como los textos de tradición oral, poesías, canciones, juegos, experimentación, etc. constituyen un recurso habitual para acercarnos a los niños y niñas antes de conseguir que comuniquen mensajes complejos de forma espontánea.

Metodología del programa Alehop

Tradicionalmente, la estimulación del lenguaje se ha relacionado con la mejora de las bases funcionales del lenguaje (respiración, soplo, praxias, etc.); o bien con la adquisición de una lengua extranjera (generalmente inglés). Pero ninguna de las dos propuestas anteriores, satisfacen las necesidades del alumnado de nuestro centro educativo, que no están relacionadas con dificultades en la funcionalidad de los órganos implicados en el habla; como tampoco suponen la adquisición de una lengua extranjera, sino de una segunda lengua que además es la elegida en el diseño curricular.

La escasez de experiencias en este sentido hacía urgente y necesario diseñar estrategias que de forma sistemática y duradera facilitaran el aprendizaje del castellano al alumnado, a la vez que permitiera continuar con el currículo de la etapa, para lo cual partimos de los siguientes principios metodológicos:

a. Construir un espacio de intercambio comunicativo seguro y confiado.

Muchos niños y niñas, además de desconocer el castellano, se muestran reacios a comunicarse en el ámbito escolar de forma alguna (oral, gestual, con la mirada, entre los compañeros...). En parte debido al contraste cultural que la incorporación al centro educativo supone; aunque también a consecuencia de las carencias de estimulación o a las difíciles condiciones de vida que padecen. De una u otra forma, esta resistencia supone un nuevo hándicap porque al dificultarse el aprendizaje del castellano, también se limita el acceso al currículo, por ello, recuperar la confianza en el otro es un objetivo clave para facilitar los procesos de comunicación. A las dinámicas de verbalización de emociones, del uso de la magia y la fantasía, sumamos dinámicas de dramatización con teatro, marionetas y marionetas de dedo.

b. Utilizar lenguajes universales como puente hacia la comunicación oral en castellano.

Durante el proceso de adquisición del idioma es necesario asegurar la comunicación también por otros canales que permitan el intercambio de mensajes aun cuando el conocimiento del castellano es limitado. El alumnado comunica mensajes sin cesar incluso antes de conocer una lengua. Esos lenguajes son los que trasladamos a Alehop para que sirvan de puente hacia la expresión verbal en castellano. Hablamos de los gestos, el movimiento, las expresiones faciales, los juegos, los cuentos, la música, el dibujo, la imaginación o la fantasía.

c. Aprovechar las situaciones de comunicación cotidianas y naturales en el ámbito escolar como fuente para el aprendizaje del idioma.

El aprendizaje de un idioma se lleva a cabo de forma natural en las primeras edades en el contexto familiar y social sin necesidad de un espacio formal de aprendizaje. Sin embargo, el uso lingüístico que en los centros educativos se suele hacer del idioma tiene que ver sobre todo con el currículo, con lo que no siempre se facilita el proceso de acceso al idioma en el caso de quienes no tienen el castellano como lengua materna. Por ello, desde Alehop tratamos de aprovechar las situaciones cotidianas que surgen en la

vida del aula para abordar el conocimiento del castellano desde una perspectiva natural y funcional. Además, en estas situaciones hablar debe convertirse en una necesidad, en un deseo, en una forma de elegir, de participar, de resolver conflictos, de compartir, de expresar, etc. y no en una mera respuesta a una pregunta de la maestra.

d. Incluir y normalizar todos los niveles de comunicación a través del uso de varios canales de forma simultánea.

El centro educativo es un lugar de y para la comunicación, sin embargo, desde los 3 años, el alumnado que accede a él puede tener competencias muy diferentes en cuanto a su destreza al castellano. Así, un aula de 4 años puede estar formada por niños y niñas que todavía no hablen y muestren muchas reticencias hacia la comunicación; otros que no conozcan nada el castellano, pero que sí hablen su lengua materna *tamazight*; algunos que hablen varios idiomas como árabe, francés, *tamazight*, pero que sólo conozcan algunas palabras sueltas en castellano; y algunos que sean capaces de expresar ideas en castellano. Por tanto, en este contexto la diversidad es la norma y con normalidad y naturalidad es cómo hemos optado por abordarla. Así, el trabajo desde el programa Alehop se plantea desde una perspectiva de comunicación inclusiva, donde cada tarea se propone usando varios canales de comunicación: expresión oral, lengua de signos, objetos reales, dibujos, etc.

Por otra parte, las ejecuciones de los niños y niñas también varían según el nivel de partida y el proceso que siga cada uno. Así a la misma pregunta planteada por un niño

“¿Qué cuento quieres votar?” cada niño o niña puede responderla de formas diferentes, unos señalando su elección; otros con una palabra en castellano; otros con varias palabras; o construyendo una estructura gramaticalmente correcta formada por varios elementos. A unos y otros, el grupo le animará a esforzarse algo más en su respuesta, por ejemplo alargando su frase; ahondando en los motivos que le han llevado a optar por un cuento frente a otro; o proponiéndole una estructura a repetir y signar. Porque todos somos modelos y ejemplos tanto comunicación oral, como de escucha activa, aunque sea en momentos iniciales.

e. Abordar temas relevantes incluso en el inicio del aprendizaje del castellano.

Desde el punto de vista gramatical la pregunta “¿Cuándo coloreas tu dibujo?” es similar a la siguiente “¿Por qué trabaja tu mamá?”. Sin embargo, entre ambas pueden existir diferencias en cuanto al contenido de las respuestas o de los temas relacionados a los que hacen alusión. Desde el programa Alehop proponemos plantear, reflexionar y cuestionar temas de interés como base para llevar a cabo el aprendizaje del castellano.

Se trata no sólo de hablar, sino de reflexionar sobre qué vamos a hablar y cómo lo vamos a hacer.

Resultados y conclusiones

La evaluación del programa se realiza por un lado, a través de las valoraciones del equipo docente en las reuniones de ciclo; y por el otro, con el establecimiento de tres niveles de comunicación: rojo, amarillo y verde, antes y después de la aplicación del programa.

De la comparación entre evaluación inicial y final de la comunicación de los niños y de las obtenemos los siguientes resultados:

Media del nivel de 3 años 2011-2012:

Al inicio: 29,2% 57,7% 13,1%. // Al final: 0% 65,3 % 34,6 %.

Media del nivel de 4 años 2011-2012:

Al inicio: 8,4% 50,7% 40,8%. // Al final: 1,5 % 38,4 % 60 %.

Media del nivel de 5 años 2011-2012:

Al inicio: 4,1% 44,1% 51,8%. // Al final: 0% 32,3% 67,7%.

Este curso escolar hemos logrado eliminar el porcentaje de estudiantes con un nivel rojo, casi en su totalidad. Además, este descenso en el nivel rojo va acompañado de un aumento de los niveles amarillo y verde. Así, la primera promoción de estudiantes Alehop, es decir, alumnado que se ha beneficiado del programa desde el nivel de 3 años alcanza en un 67,7% el nivel verde.

Los niveles en la competencia en comunicación lingüística en castellano que hemos conseguido este curso escolar, cuando el alumnado se ha beneficiado durante 3 cursos consecutivos del programa, mejora todas las evaluaciones conseguidas en cursos anteriores. No obstante, la tendencia que indicaba el curso anterior (en 4 años el curso 2010-2011 se alcanzó una media de 58,1% del nivel verde) pronosticaba mayores niveles de adquisición que sin embargo no han sido tales (en el nivel de 5 años el curso 2011-2012 logramos un 67,7% en el nivel verde) debido a las variaciones de alumnado en las clases en este curso escolar donde muchos estudiantes se han incorporado sin conocimiento del idioma.

Tras el análisis de los resultados obtenidos tanto en la etapa de Educación Infantil como en la de Educación Primaria podemos concluir que:

- Los logros del alumnado en la competencia en comunicación lingüística son mayores cuanto antes se benefician del programa.
- Los logros del alumnado aumentan progresivamente con cada curso escolar en el que se ha recibido apoyo, sin que sea perceptible un estancamiento, muy al contrario el programa es capaz de adecuarse a los diferentes niveles a lo largo de los cursos y también dentro del mismo grupo.
- Incluso con el alumnado de nueva escolarización se ha logrado un significativo progreso en su competencia en comunicación lingüística.
- El programa contribuye además a la detección de necesidades añadidas que dificultan los habituales usos de la competencia en comunicación lingüística en castellano.

- Los progresos obtenidos a lo largo de estos 3 cursos escolares animan no sólo a continuar la tarea iniciada con el programa, sino a seguir ampliándolo al resto de niveles educativos que también manifiestan necesidades de apoyo en el uso del castellano como vehículo de aprendizaje escolar.

Referencias bibliográficas

Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005): Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas. Barcelona: Graó.

Molina Fernández, E. y Villena Higuera, J.L. (2011). Una lucha contra la exclusión de la infancia. Cuadernos de Pedagogía, 411, pp. 22-24.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.

Segura Vázquez, P. (2009). Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social Sin Fronteras.

Sevilla Merino, D. (2002). Políticas de Educación Infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En Pereyra, M.A.; González Faraco, C. y Coronel, J.M. (Coords.) Infancia y escolarización en la modernidad tardía, (pp.161- 177). Madrid: Akal.

Schön, D. (1992). El maestro como profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños. Madrid: Fundación Germán-Sánchez Ruipérez.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. Infancia y Aprendizaje, 21, pp. 4-22.

Trabajo publicado originalmente en: Navarro, J; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) (2012) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

<http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>

ANEXO II. VIDEOS ANALIZADOS

Videos de Gran Grupo

24-02-2015

Hoy es el primer día que me presento a esta clase, todos los niños y las niñas se ponen frente a mí, o en el banco o de pie si es que desde atrás no pueden verme o más bien no pueden ver a la cámara, objeto que les llama realmente la atención y que aunque pregunten ¿qué es? su cuerpo indica que saben lo que es, pues no paran de sonreír mientras lo miran al mismo tiempo que no dejan de hacer gestos con la mano en forma de saludo.

El silencio toma la posesión de la sala, solamente se escucha la musicalidad de la voz de Elvira y el sonido de distintos ruidos onomatopéyicos como risas “a escondidas”, palabras que se dicen en voz baja al oído del compañero, un ¡eh! mientras se señalaba apuntando que estaba ahí y estaba siendo grabada, o ruidos de los bancos moverse para poder ver lo que ocurre.

Elvira inicia “la conversación” recogiendo un comentario de N. diciendo a A. que ahora no era hora de comer, ella rescata ese consejo o advertencia y lo dice en alto. Seguidamente propone que lo que toca ahora es sentarse para empezar la asamblea. Vemos entonces una Participación simple o asignada, pues es el adulto externo, en este caso, el que dice qué hay que hacer, buscando que los alumnos sean ejecutores de lo que se ha propuesto.

Muchos de ellos y ellas ya han entendido que la asamblea va a dar comienzo, sin embargo, hoy, uno de los bancos, el más cercano a la cámara, se mantiene en esa posición, frente a ella en vez de mirando hacia dentro de la asamblea como una raíz más de la planta. Es como si pareciera que se quieren seguir sintiendo observados directamente, pues sus miradas atraviesan todo el tiempo el objetivo de la cámara de vídeo.

Mientras Elvira va ayudando a los que tienen un nivel más bajo de comprensión, para que entiendan qué se va hacer, se van produciendo otras conversaciones espontáneas por parte de otros niños y niñas, con una participación transformadora aunque en este caso la realidad no se cambió, pues A. dijo a sus compañeros mientras les señalaba de uno en uno, que todos eran niños y que eso estaba muy mal, que tenían que sentarse niño-niña, sin embargo aunque sus compañeros le escucharan y uno de ellos se levantara para hacer lo mismo en el banco de al lado y señalarlo de igual manera que A. la realidad no se transformó, porque se quedaron sentados en el mismo sitio, sin embargo el gesto de escucha activa que tenían hacía él era indicador de que estaban escuchando verdaderamente lo que su compañero les decía, incluso provocando que uno de ellos se levanta hacer lo mismo, como hemos comentado anteriormente.

Nos damos cuenta de que ese primer momento de acogida antes de empezar la asamblea, el cuerpo está implicado, pues se utiliza para comunicar algo, para tomar decisiones, para argumentar... por lo que sin duda el cuerpo texto brilla totalmente en estos momentos.

Además de esto, Elvira va dando pistas sobre cómo deben sentarse los que estén en la alfombra, ya que no todos caben en los bancos, con las manos sobre las piernas para que no se las pisen cuando pase por allí alguna persona. Y así llegamos a una situación educativa dentro de la asamblea que tiene que ver con un ejercicio de relajación, pues siempre que hay gran grupo con esta clase llegan de la hora de psicomotricidad. El cuerpo aquí está implicado pues utiliza el mismo con un fin y a través de él sienten cómo late su corazón. Hay una participación consultiva pues es Elvira la que pregunta y ellos responden. ¿Nuestro corazón late despacio o está agitado?, ¿Y qué podemos hacer para tranquilizar al corazón? algunos de ellos responden que relajarlo y A. añade que le cantamos también una canción. Por tanto en este caso la participación es consultiva porque el agente externo ha preguntado y ellos han decidido dando su opinión, por lo que han influido en la decisión final, que en este ejemplo sería utilizar la canción para relajar al corazón.

Cuando empiezan con la relajación, se ve en el reflejo de sus caras cómo lo estaban haciendo, a algunos de ellos le salía el bostezo, a otros simplemente se les

cerraban los ojos y otros utilizaban al compañero, cogiendo o tocando su mano mientras ellos respiraban profundamente.

Elvira comenzó la canción que ellos ya se sabían de otras veces al ver cómo la cantaban o tarareaban como ella, y les iba acariciando la cara de uno en uno, esto les provocaba una sensación de placer pues sus caras se iluminaban, les asomaba una sonrisa mientras seguían con los ojos cerrados y balanceándose al ritmo de esa canción, incluso alguno de ellos y ellas repitió la acción haciéndole lo mismo a otro compañero, sin que nadie les dijera nada, si podían o no hacerlo, por lo que en este caso la participación fue transformadora pero sin lenguaje, ya que ellos mismos decidieron qué querían hacer y lo llevaron a cabo, con su corporeidad.

Consciente o inconscientemente se había creado un ambiente más tranquilo, más relajado, y sin quererlo te veías envuelta en esa sensación de paz que muchos de los niños y niñas estaban sintiendo, pues al acabar ese momento de relajación, algunos de ellos y ellas aún seguían con los ojos cerrados y respirando tranquila y profundamente.

Van surgiendo conversaciones hacía mí por ser una persona que no conocen, ellos me preguntaban cosas para que yo responda, y en este caso Elvira utilizaba mucho su lenguaje corporal para ayudarles a crear dichas preguntas, usando gestos característicos de la LDS (Lengua de Signos). Vemos como esto les proporciona un apoyo visual para que les sea más fácil la comunicación lingüística por lo que nos damos cuenta de que la comunicación no verbal está presente en todo momento, y en este caso nos sirve para entendernos.

Elvira deja que las conversaciones espontáneas que se van creando tengan su momento, pero seguidamente para terminar y que ellos y ellas sean consciente de ello, les propone que guarden ese tema, entonces corporalmente utiliza sus manos para indicar que se lo coge de la boca y se lo guarda en el bolso. Los demás niños y niñas le imitan y esto provoca que estén disponibles para hacer otra cosa, pues ya han “cambiado el chip”.

Nos damos cuenta de que esta asamblea no es como las demás que se pueden dar al comienzo de la jornada escolar en un aula de infantil, pues en este caso aunque el cuerpo esté en un lugar determinado como es el banco, no está quieto y esto viene dado de la mano con la espontaneidad de cada niño y de cada niña y por lo tanto de su nivel de comunicación y de lenguaje . Pero es cierto que no todos los que controlan el idioma son los que mejor se expresan corporalmente y viceversa, pues hay casos que al ver que se exponían en la pizarra 3 cuentos diferentes, utilizaban su lenguaje para decir cuál era y cuál quería que leyéramos, pero en otros casos, simplemente se señalaba cuál de ellos deseaban o se levantaban de su asiento y le tocaban volviéndose a sentar utilizando la palabra “este” o directamente sin decir nada verbal pero sí corporal.

Seguidamente empieza a ver debate sobre qué libro escoger para leer hoy, y una de las cosas que debemos destacar es en relación a la comunicación no verbal, pues ellos mismos se autogestionaron para hablar de uno en uno utilizando una técnica ya conocida, que era levantar una mano y la otra ponérsela en la boca, para que cuando todo estuviera en silencio pudiese hablar, sin embargo Elvira tuvo que tomar parte pues aun habiendo personas que hicieran ese gesto para poder hablar, otros lo hacían espontáneamente sin respetar el turno, por lo que ella decidía quién lo hacía pero de una manera muy sutil, evidenciando al resto quién tenía la mano levantada y quién no.

A medida que se iba hablando sobre este tema, los niños y niñas iban diciendo cuál querían o iban comentando alguna idea de qué podíamos hacer. En este caso la participación era consultiva pues Elvira preguntaba y recogía cosas de otros niños y niñas, y los demás decían o daban su opinión. Sin embargo nos damos cuenta de que se entrelaza un poco con la participación transformadora, pues Elvira se mantenía al principio en un segundo plano para que fueran surgiendo comentarios entre ellos, sin embargo nada cambiaba ya que cada uno daba su opinión y decía su elección quedándose en ese hecho sin provocar dialogando que los demás compañeros le escucharan y decidieran algo en común.

Poco a poco va surgiendo la idea de ponerse de acuerdo, de respetar la opinión y decisión de todos, por lo que gracias a la idea de A. salió a la luz el tema de votar, todos estaban de acuerdo y se empezó por un extremo. Cada uno de los niños y niñas se

levantaba y hacía una raya encima del cuento que deseaba leer. En este caso la participación era transformadora pues cada uno daba su opinión verbal o corporalmente votando qué cuento querían que se contara, al terminar se dieron cuenta de que había más rayas en un libro que en otro y eso significaba “que había ganado” por lo que iban a contar el que mayor número de votos obtuvo.

Nos damos cuenta de que hay más cuerpos silenciados que otros, es decir, que aunque todos estuvieran sentados escuchando a lo que la maestra y sus compañeros y compañeras decían o hacían, había alguno de ellos como A. o Ab. que pasaban más desapercibidos, que no dijeron ni verbal ni corporalmente qué cuento querían, que no se movían de su lugar, uno sentado en el banco y otro sentado en la alfombra, era como si de cuerpo estuviesen en ese lugar pero de mente y de alma no. Esto también tiene que ver con el nivel lingüístico y comunicativo que tienen ambas personas, pues están en el novel rojo y se nota a la hora de expresarse y comunicarse con los demás.

Las personas que estaban sentadas en la alfombra se mostraban más incontrolables corporalmente, se cansaban más y por lo tanto tenían la necesidad de estar moviéndose con mayor asiduidad. Ya que además de esto, también tenían que juntarse más para dejar paso a aquellos niños y niñas que iban a votar.

Al ser tantas personas las que lo tenían que hacer, se les notaba cansados, se movían más, se levantaban, querían ir al baño y estaban más incómodos en el banco, pues al final son menos de 45 minutos sentados en el mismo sitio aunque fuese un momento de interacción, sin embargo si ya han tenido una asamblea más larga a primera hora de la mañana es complicado que presten total atención y se mantengan en un mismo lugar todo el tiempo.

03/03/2015

Es curioso como hoy siendo menos niños y niñas les está costando más centrarse y creo que esto tiene que ver con la anterior sesión que han tenido, pues es como si no hubiesen experimentado, al final de la clase de psicomotricidad, un momento de calma,

y eso se nota en el ambiente del aula, pero sobre todo en cada uno de los niños y niñas, pues Elvira tiene que intervenir más de lo habitual para que se vayan colocando.

Empiezan a ver varios problemas entre algunos de los niños y las niñas, pues no tienen control sobre su cuerpo y eso provoca que tengan una sobre carga de energía, por lo que en este caso alguno de ellos la ha utilizado para “dañar” a otro pegándole con el cojín. A. se ha puesto triste y a llorar, por lo que Elvira apaga la televisión con el cuento interactivo que hoy traía. Quitando ese estímulo captaba mejor la atención de todos los demás niños y niñas para tratar este tema. La participación era consultiva, pues Elvira preguntaba a los niños y ellos respondían dando su opinión sobre lo ocurrido.

Al principio el cuerpo estaba más implicado pero a medida que iba transcurriendo la sesión se empezó a silenciar, pues los niños y las niñas fueron capaces de controlar sus impulsos y sentarse en el banco escuchando a la maestra a sus compañeros y compañeras.

Se tuvo que resolver un conflicto de la anterior sesión (psicomotricidad) que al parecer no se había solucionado. Además de esto, había pequeños conflictos internos y entre varios niños y niñas que no eran capaces de solucionar solos, sin embargo Elvira da pequeñas pistas o estrategias para que ellos solos en otras ocasiones puedan hacerlo sin necesidad de que un adulto medie. Está acompañando a que desarrollen una participación transformadora.

Una vez que se han solucionado los conflictos, el control corporal vuelve a costar, están todo el tiempo moviéndose y hoy no ha habido ese instante de relajación o de “cambio de chip” respetando así su curva fisiológica, por lo que el niño se siente más tenso y cansado como para controlar el cuerpo y estar sentado. Sin embargo Elvira se da cuenta de esto, y propone que se sienten con las manos sobre las piernas, cierren los ojos y respiren, vemos entonces una participación asignada, el adulto propone y ellos ejecutan. Pero inmediatamente cuando la maestra hace ese comentario alguno de los niños y niñas como M. y N. empiezan a bostezar, creo que es un gesto inconsciente pero automatizado de otras veces, pues ya entiendes que es un momento donde se van a relajar. Otros niños como Ni. y Ab. al mismo tiempo que respiraban se empezaban a

estirar, sus brazos, sus piernas, como si necesitaran desentumecer esas partes de su cuerpo.

El momento de relajación se veía envuelto por una capa de sosiego y calma, solo se escuchaban las voces de los niños y niñas junto a la de la maestra tarareando o cantando la canción, sus gestos corporales mostraban tranquilidad, respiraban profundamente y eso hacía que ese eco les calmase. Por lo que el cuerpo vivencial salió a la luz, pues aunque fue una propuesta de un agente externo, cada uno se relajaba como lo sentía.

Cuando la imagen del cuento salió en la televisión, algunos niños y niñas como Ab. y Na. saludaron corporalmente con la mano y de manera espontánea a la televisión, respetando ese rito al empezar un cuento.

El cuerpo estaba silenciado, incluso diría que más que otras veces pues aunque siguieran sentados en el mismo sitio de otros días, nos damos cuenta de que cuando se les propone una actividad dónde haya apoyo visual, su atención crece.

La participación aquí es consultiva pues la maestra iba parando el vídeo para interactuar con el alumnado haciéndole preguntas sobre el mismo, ellos contestaban dando su opinión por lo que no eran meros ejecutores de una propuesta externa.

Cuando se concentran viendo el video e intentando contestar a las preguntas planteadas muestran gestos de verdadero esfuerzo, con el ceño fruncido y cejas hacia abajo, llegando a transmitir que les iba a salir “humo de la cabeza” de pensar con tanta fuerza.

La maestra no es solamente la que hace las preguntas, sino que la mayoría de las veces busca apoyo en los niños y las niñas para que la realicen con ella dirigiéndose a un compañero o compañera en concreto. Éste muestra un gesto de alegría o vergüenza, dependiendo de su personalidad, cuando se dirigen a él o ella exclusivamente, como es el caso de H. que se sonríe al ver que es la protagonista en ese momento.

Podemos ver además que al tener una disposición en la asamblea en forma de “U” todos los niños se pueden ver las caras, y eso hace que se produzca cierta comunicación no verbal, pues hay miradas cómplices, de enfado, de risa, así como gestos corporales como dedos señalando o simplemente sonriendo y observándose todas las facciones de la cara de forma muy concentrada, como el caso de Na. y Ab.

Alguno de los niños y niñas que tienen un nivel más alto de comprensión, comunicación y lenguaje, se muestra también que corporalmente tienen más autocontrol, puesto que levanta la mano para poder hablar, esperando paciente su turno, como es el caso de Sa. o S. mientras que otros niños y niñas les cuesta más controlarse verbal y corporalmente como es el caso de A. o N.

En el caso de M. o Ab. que son del nivel rojo, muestran que les interesa más otro tipo de cosas que de lo que se está hablando ahí, o bien porque no lo entienden bien y necesitan más sesiones en “pequeño grupo” para llegar a estar en el mismo nivel que el resto de sus compañeros o bien porque les llama más la atención otro tipo de cosas. Y eso lo demuestran con gestos corporales, señalando la cámara y hablando sobre ello con otra compañera, como es el caso de Ab. o mirándome a mí o a la cámara con una postura erguida y balanceándose para no perder de vista qué se hace, como es el caso de M.

El apoyo visual les permite poder contestar a las preguntas que se van planteando, y lo hacen normalmente hablando mientras señalan lo que están queriendo decir o nombrar y que se ve en este caso en el vídeo.

Hay un momento que los niños y las niñas se empiezan a cansar de aguantar sentados, normalmente ocurre a la mitad de sesión o un poco más, puesto que utilizan mucho su voz, hablando y dialogando entre ellos y ellas pero usan poco el cuerpo.

Sin embargo el cuerpo estaba presente en forma de apoyo, es decir que para entender una viñeta del vídeo dónde salía un barco, la maestra utilizaba LDS para ayudar a que los niños y niñas tuvieran otra clase de apoyo y entendieran mejor lo que sucedía. El alumnado lo imitaba y en muchos de los casos dónde el lenguaje espontáneo

es casi nulo, gracias a ese apoyo podían verbalizar a la vez que lo gesticulaban. En estos casos aparecía el cuerpo instrumentado, pues usaban el mismo para dramatizar acciones y poder entender conceptos como talar o plantar.

Cuando los niños y niñas respondían adecuadamente a las preguntas y eran felicitados por ello o por el mero hecho de hablar, sonreían, se sentían partícipes de la actividad y se reflejaba en sus caras que estaban contentos de haberlo hecho “bien”.

Algunos niños y niñas, casi ya al final de la sesión, estaban muy cansados y se notaba que ya no querían estar más allí, Na. preguntó si faltaba poco haciendo el gesto y verbalizándolo, y muchos de los niños y niñas empezaban a relacionarse con el de al lado, haciéndose cosquillas o incluso molestándose unos a otros. Pero estos gestos transmitían que el cuerpo empezaba a sentirse cansado. La maestra al observar esto, les propuso que se sentaran en las mesas, cada uno en su sitio. Aquí el cuerpo vivencial volvió a tomar protagonismo, pues cada uno hacía lo que sentía. M. se balanceaba en su silla, A. cogió en brazos a I. llevándole a su sitio, otros como H. se ponía delante de la cámara y sonreía...

Por último la maestra premia a la persona que muestra tranquilidad, que está sentado correctamente y está relajado. Es decir que en este caso está premiando al cuerpo silenciado para que experimentaran ese momento de sosiego y pudiesen pasar a otra cosa.

24-03-2015

Comenzamos con una situación educativa en la que relajarse es el objetivo principal, esta vez lo hacen de manera distinta, pues ya no van a estar sentados sino que todos están de pie. La maestra es la que les dice cómo tienen que hacerlo, por lo tanto vemos que aquí aparece una participación asignada. Y el cuerpo está implicado en la actividad propuesta.

El lenguaje corporal de muchos niños y niñas transmiten que están más perdidos que otros días, pues es una situación nueva y diferente, y esto se les nota en la cara y en

el propio cuerpo, no saben dónde ponerse, qué tienen que hacer, por lo que Elvira tiene que tomar mayor protagonismo para situarles. Algunos están observando lo que sucede a su alrededor como es el caso de Ni. o H. con un gesto de curiosidad y cuestionándose lo que hoy sucederá, se mostraban nerviosas pues se mordían las uñas y miraban para todos los lados. Otros en cambio, estaban tranquilos aunque no supieran qué tenían que hacer, se quedaban cerca de los bancos, lugar donde se ponen siempre, utilizándoles como recurso pues se les veía tranquilos y sosegados al estar en contacto con ellos. Como es el caso de Ab. y M.

La técnica de relajación consistía en apoyarse, como otras veces, en el sonido del corazón y sentir cómo latía. Normalmente con esta clase siempre se hace este tipo de propuesta al empezar la sesión, cosa que a lo mejor tendrían que traer ya hecho y experimentado de la misma clase de psicomotricidad en el MD (Momento de Despedida) pero al no utilizar este tipo de metodología no lo hace. Por lo que para poder pasar a otra cosa, y que el cuerpo vuelva a estar silenciado para que los niños y las niñas puedan escuchar, tienen que pasar por algún tipo de actividad como esta.

En este caso, la maestra está haciendo un pequeño recorrido por distintas partes del cuerpo, primero por el corazón, después los brazos que tienen que ir pegados al tronco, metiendo así vocabulario nuevo para ellos pero que aunque verbalmente no supieran lo que era tronco porque no sabían su nombre, corporalmente consciente o inconscientemente sí que lo sabían, pues en el momento que la maestra lo verbalizó, ellos y ellas lo hicieron, después sacaron pecho y hablaron de la manera de respirar, llenando los pulmones y no la barriga. Cuando cogían aire por la nariz tenían que elevar sus brazos y cuando lo expulsaban por la boca tenían que doblarse como “una pinza” dejando caer sus brazos. Cuando esto sucedió pudimos ver cómo los niños y las niñas se estaban relajando de verdad, cuando expulsaban el aire y dejaban caer sus brazos, había totalmente silencio, cada uno sentía su cuerpo de esa manera distinta y que nunca había experimentado, entonces se quedaron unos segundos ahí abajo, todos y todas, sin estar pendientes de la maestra y de nada del exterior.

Lo repitieron 3 veces, y en la última algunos niños y niñas, como es el caso de A. recordaron cómo había que ponerse, lo hizo verbal y corporalmente y esto ayudo a

que los demás tomaran nota de ello y lo imitaran. En este caso la participación fue más transformadora, pues él decidió cuando había que hacerlo y cómo, e intervino en el interlocutor para crear esa realidad. Sin embargo es cierto que esta participación venía de haber pasado por la asignada y la consultiva anteriormente.

Algunos niños ya no lo hicieron la tercera vez pues ellos mismos autónomamente se sentaron en el banco de manera tranquila, dando a entender que ya estaban relajados y no necesitaban hacerlo más, como es el caso de Am.

Vemos como hay algunas personas que bostezan, otras que están sentadas y se han quedado muy relajadas, otras que caminan hacia los bancos como si el cuerpo estuviera recién levantado, pues la energía ha disminuido y eso se nota hasta en el propio ambiente. Ahora ya están preparados para hacer otra cosa.

La maestra refuerza a esas personas que están mostrando corporalmente que ya están preparados para hacer otra cosa diferente, y lo hace pintándoles la nariz con una tiza. Esto también es comunicación no verbal pues solamente con la mirada se han entendido, ellos han mostrado corporalmente lo que hacían y la maestra lo ha entendido y ha premiado esa acción para que el resto tomara nota de ello. Y así fue, inmediatamente todos los demás se sentaron en el banco, con una actitud de escucha.

Cuando llaman a la caja, ya tienen interiorizado cómo lo deben hacer verbalmente pero para apoyar a los que no tienen adquirido ese lenguaje espontáneo, los gestos corporales les ayuda, en este caso poniéndose las manos en la boca, como cuando llamas a alguien desde lejos, una mano a cada comisura de los labios. Y esto hace que aunque verbalmente haya niños y niñas que no hablen, corporalmente lo están haciendo igual que el resto.

El cuerpo volvió a estar silenciado, sentado en los bancos escuchando, sin embargo casi todo el tiempo hay un juego y un vaivén entre el cuerpo implicado y el cuerpo silenciado, en las asambleas de Alehop.

La caja sacó 3 cuentos distintos, parecía que iba a ser una sesión como la primera pero empezó diferente. Los cuentos se pusieron sobre la silla, “quitando” a la maestra de ese lugar, hubo unos segundos de silencio, pues se quedaron observando lo sucedido, y Elvira preguntó qué había pasado, y qué podíamos hacer con esos cuentos. Por lo que vemos que la participación era consultiva, pues la maestra preguntaba y ellos respondían dando su opinión.

Sin embargo otra clase de participación salió a la luz, esa es la transformadora, pues de las ideas que iban saliendo de los niños y niñas, ellos y ellas iban decidiendo qué hacer, por lo que estaban creando la propuesta.

Como ya he comentado antes, sigue habiendo momentos donde el cuerpo está implicado y momentos en los que está silenciado, pues cuando están sentados escuchando a la maestra y al resto de sus compañeros, utilizan este último, pero cuando se levantan, y hacen lo que quieren, en este caso escoger un cuento, el cuerpo está implicado en la acción.

Al comentar que después de votar querían contar el cuento, la maestra comentó que ella votaba por ellos, que desde el sitio la decían cuál y ella ponía las rayas, pero enseguida se levantó M. para votar por sí mismo, y Elvira aceptó y respetó esa decisión.

Para preguntarse entre ellos qué querían votar, Elvira solamente utilizaba su lenguaje corporal para dar pistas de cómo tenían que construir la frase, e inmediatamente gracias a ese apoyo visual los niños y niñas pudieron hacerlo, algunos imitando también sus gestos y otros simplemente observando los de la maestra. Esto sirve sobre todo para los niños y las niñas que tienen un nivel de comunicación más bajo y les cuesta más construir frases así como exponerse ante los demás.

Casi al final de la sesión se vuelve a notar más alboroto, los niños y niñas empiezan a aguantar mal el estar sentados en el banco, por lo que muchos se tiran al suelo, a la alfombra, otros empiezan a jugar con los cojines y los compañeros, por lo que en este momento creo que sería adecuado poder haber metido una cuña motriz

para desentumecer al cuerpo, ya que llevaba casi 40 minutos sentado y de manera silenciada y eso les hacía estar cansados.

A los niños que les costaba más hablar y decir cosas, la maestra mostraba mayor cercanía corporal, y esto les daba confianza para intentarlo. Casi al final, para recontar los votos, la mayoría de los niños y niñas se ponían de pie pues ya no podían controlar más su cuerpo, sus movimientos espontáneos, por lo que la maestra “permitía” esta situación aunque mostrara mayor alboroto, pero era lo que ellos y ellas necesitaban y Elvira lo entendía.

Cuando acabaron de contar, y vieron que llegaba el momento de contar en sí el cuento, todos y todas se sentaron y empezaron a aplaudir de manera espontánea, pues su objetivo era ese, contar el cuento. El cuerpo volvía a estar silenciado escuchando cómo la maestra narraba el cuento. El apoyo visual les facilitaba ese control corporal, pues estaban más atentos a lo que veían y se olvidaron de todo lo demás, ya que no se movía ni una cabeza, todas en la dirección de la maestra y el cuento, los ojos apenas pestañeaban y aunque hubiera niños o niñas que no entendieran todo lo que Elvira decía verbalmente, al tener el apoyo visual de la imagen les permitía entender el sentido y la historia.

14-04-2015

Como otras veces, el comienzo de la sesión es más complicado pues llegan de psicomotricidad y no han tenido ese momento de relajación para cambiar el chip, por lo que corporalmente están más movidos, no se organizan para sentarse y empezar así la sesión, hay muchas conversaciones de pares, tanto verbal como no verbal, pues muchos niños y niñas están jugando a hacerse cosquillas, a cambiarse de sitio, se sonríen, se miran... y esto hace que la maestra tome una determinación para poder organizarles, para ello utiliza el refuerzo positivo con la tiza, colorea su nariz y verbaliza a quién se lo hace con una palabra de felicitación por su posición, para que el resto tome nota de ello y lo imiten.

Los niños y niñas que ya tienen la nariz pintada se miran los unos a los otros y los que están cercanos se tocan la misma a ver lo que ocurre, intercambiando así miradas, caricias, sonrisas...

Esta vez la caja saco una bolsa que contenía objetos dentro, este juego le hicieron otro día por lo que alguno de los niños y niñas se acordaba, como es el caso de Sa. que lo dijo en voz alta. Luego la maestra retomó este comentario y preguntó en qué consistía ese juego, por lo que la participación era consultiva, ella preguntaba y ellos daban su opinión influyendo así en la decisión final de cómo se jugaba en este caso.

El alumnado tenía que adivinar qué cosas había dentro de la bolsa, y para ello la maestra les dijo que solo valía tocarlo y no valía mirar, actuando así como si estuviéramos ciegos. En ese momento la participación era asignada, pues el agente externo, en este caso la maestra, propuso cómo hacer una cosa y ellos la llevaban a cabo.

Los niños y niñas que están en el nivel rojo, suelen utilizar antes que verbalizar una palabra, sus gestos, en este caso M. para decir la palabra tocar, primero hizo el gesto corporal como si tocara algo con sus manos.

El tipo de participación iba experimentando cambios todo el tiempo, pues la participación asignada y la participación consultiva aparecían constantemente, en este caso la maestra propuso el juego y ellos lo desarrollaban sin embargo ella preguntaba quién lo iba a tocar, cómo nos organizábamos, y qué tenía que hacer el resto mientras una persona estuviera tocando con sus manos la bolsa para adivinar qué objeto había dentro, por lo que vemos que constantemente ambos tipos de participación están presentes.

Cuando un niño o una niña tocaba los objetos, el resto no perdía detalle de ello, estaban todos mirando, girándose o moviéndose si no veían lo que estaban haciendo sus compañeros o como lo tocaban. Se les veía en la cara un semblante de curiosidad, se reían ansiosos por que les tocara a ellos, el ceño tomaba protagonismo en sus caras

mostrando cierto nivel de concentración para intentar adivinar lo que era, por lo que su lenguaje no verbal brillaba cada vez más.

La maestra sigue utilizando su lenguaje corporal para comunicarse con el alumnado, pues si no identifican una palabra por su sonido, ella les da el apoyo visualmente, en este caso diciendo que es un objeto duro mientras se golpea un puño con otro, largo mientras lo hace corporalmente estirándose, o estrecho mientras lo hace con sus dedos dejando muy poco hueco entre ellos.

El cuerpo sigue estando silenciado, pues normalmente el formato de organización es casi siempre estar sentados en la asamblea escuchando a la maestra y al resto de sus compañeros y compañeras.

Cuando les deja libremente tocar los objetos que han ido saliendo de la bolsa mientras otras personas siguen investigando que más cosas hay, empieza a formarse una atmósfera de movimiento, pues el alumnado comienza a sentir la necesidad de moverse, se empiezan a excitar y ya no tienen control total de su cuerpo, se quieren levantar a por los objetos, quieren mostrar a sus compañeros cómo experimentan con ello por lo que la energía del grupo cambia de calma y sosiego, a más movimiento y descontrol.

A medida que van tocando los objetos y van saliendo ideas y opiniones sobre lo que puede ser y lo que no, los niños y las niñas muestran una actitud de escucha activa, así como una participación también activa, pues este juego les engancha, les hace prestar atención y pensar sobre las características de un objeto que a priori no ven y solo tocan. Cuando lo van adivinando y la maestra muestra finalmente el objeto, la cara que ponen algunos niños y algunas niñas es de satisfacción por haber acertado, con una gran sonrisa en la boca mientras verbalizan la palabra del objeto, o simplemente sonriendo y aplaudiendo mostrando así que habían acertado.

El aula empieza a llenarse de diferentes sonidos, de voces de distintos niños y niñas que están tocando el objeto, de la maestra haciendo preguntas, de niños y niñas que se mueven en la alfombra creando un sonido diferente, unos con los pies, otros con las manos y algunos moviendo todo su cuerpo sobre ella. Además de esto, otros niños y

niñas como Na. y A. comienzan a golpear el banco con sus manos creando sonidos diferentes, primero lo hace uno y luego lo hace otro, mostrándose así qué cosas sabían hacer cada uno, mientras se entendían con la mirada, (ahora te toca a ti), y se sonreían cada vez que el otro contestaba.

Corporalmente se notaba como cada uno de los niños y niñas tenía diferentes personalidades, algunos de ellos y ellas eran más autónomos y se auto-gestionaban mejor como es el caso de H. Na. She. para saber qué tocaba en cada momento y cómo tenían que estar, a otros les costaba más y la maestra tenía que estar diciéndoselo varias veces y con distintas estrategias como es el caso de N. A., y otros dependían tanto de la maestra que cualquier cosa que esta dijera, comentara o hiciera, les afectaba, como es el caso de Al.

Cuando la caja sacó el cuento vimos como gracias a esa actividad que hicieron a priori, tenían mayor vocabulario para ir creando el cuento. En este caso la participación era consultiva pues los niños y niñas iban haciendo comentarios sobre las escenas del cuento y esto provocaba que se fuera construyendo la historia de una manera u otra, ya que lo contaban a través de las imágenes y no con el texto que en él aparecía.

Al interactuar con el cuento, el cuerpo estaba silenciado, y no ocurría lo mismo que en la propuesta anterior, pues en este caso los que tenían un nivel más bajo lingüísticamente se dispersaban más, ya que en este caso la parte verbal tenía mayor protagonismo que la parte no verbal, que en el anterior caso se veía que aparecía más ya que el juego daba pie a ello.

Como ya he comentado anteriormente tanto la maestra como los niños y niñas utilizaban gestos corporales para comunicarse y para identificar cosas, sin embargo en este caso para que quedara aún más claro el concepto de ser ciego y qué usaban para saber qué cosas se encontraban. Utilizaron el cuerpo para “dramatizarlo”, es decir que por un breve momento cerraron los ojos e hicieron como que tocaban lo que tenían cerca con la intención de adivinarlo. En este caso el cuerpo estaba instrumentado ya que para entender un concepto usaron su cuerpo para vivenciarlo.

Y cada vez que aparecía la escena en el cuento, en la que el ratón ciego se encontraba con algo, algunos niños y algunas niñas espontáneamente realizaban la acción de cerrar los ojos y hacer como que tocaban algo, algunos lo hacían de pie y otros sentados, por lo que el cuerpo estaba implicado realizando esa actividad.

27-04-2015

Hoy comenzamos de nuevo con esa situación educativa de relajación, aunque más o menos se siga el mismo patrón todas las veces, siempre va cambiando, unas veces lo hacen de pie, otras sentado, algunas veces más tiempo, otras menos...

Este día el momento de relajación fue breve porque la energía que transmitían al entrar era de calma y sosiego, por lo que simplemente se produjo como una especie de alto en el camino para cambiar de una situación a otra.

En este caso la relajación la hicieron sentados, con la misma idea que la anterior, respirar subiendo los brazos y expirar doblando el tronco y dejando caer los mismos, por lo que el cuerpo estaba implicado y la participación era asignada, ya que de una propuesta de la maestra ellos y ellas eran ejecutores de la misma.

La actividad de hoy iba a consistir en aprender una poesía sobre el cuento de los 3 cerditos, y para ello empezaron a recordar el mismo. Se notaba que muchos de los niños y niñas estaban más dispersos que otras veces, se movían todo el tiempo en su asiento, miraban hacia otros sitios, estaban más pendientes de sus compañeros... y creo que esto tuvo que ver por esa falta de apoyo visual. De todo esto la maestra se percató, y empezó a utilizar aún más su lenguaje corporal, haciendo gestos para seguir la historia de los 3 cerditos, animando a que el resto de niños y niñas lo hiciesen también, por lo que el cuerpo pasó a ser cuerpo instrumentado y no silenciado, ya que usaban el mismo para entender conceptos como construir, casa, cerdo...

Esta dispersión era más significativa en los niños y niñas del nivel rojo, que bostezaban todo el tiempo mirando hacia otro lado, como el caso de M. miraban a la cámara todo el rato sin prestar atención a sus compañeros, como el caso de Abde. O no

paraban de moverse en su asiente observando cosas de su alrededor para poder utilizar, como es el caso de Ab. y como he comentado antes, y viendo esa evolución en diferentes días transcurridos, creo que tiene que ver con ese apoyo visual que les falta, pues al tener un nivel menos avanzado lingüísticamente, provocaba que se dispersaran más, ya que el apoyo visual era gestual y no siempre era suficiente apoyo.

La maestra se dio cuenta de esto y actuó de otra forma para trabajar la poesía, utilizando la pizarra y dibujando cada frase para que todos tuvieran ese apoyo visual y les fuera más fácil leer y aprender la misma. “El lobo sopló y sopló” (dibujo del lobo y dos soplidos) por lo que la situación corporal de muchos niños y niñas y sobre todo de los que comenté en el párrafo anterior, cambió, ahora todos sabían dónde mirar ya que ahora sí que tenían ese apoyo, esa vía para poder seguir al grupo y saber lo que decir o cómo decirlo.

La participación aquí era asignada, pues fue una propuesta de una persona externa, en este caso de las maestras, y el alumnado era mero ejecutor de la misma. Así como el cuerpo estaba silenciado ya que estaban sentados en la asamblea escuchando y utilizando solamente su voz para llevar a cabo la actividad.

Elvira creyó que para aprender las frases de la poesía era una buena estrategia utilizar el ritmo para marcar las diferentes palabras y frases, por lo que comentó que ahora iban a seguir el ritmo con el pie, ella empezó a hacerlo dando pequeños golpecitos con el pie en el suelo y usando la mano para hacer “pitos” y que se escuchara. Inmediatamente hubo niños y niñas que se levantaron para imitar esos gestos de la maestra, cada vez se fueron sumando más y Elvira se dio cuenta de su intención, querían estar de pie para comunicar también con su cuerpo, lo que habían aprendido.

Por lo que les dijo que podían estar de pie y hacer la actuación, así la asamblea se convirtió en un escenario donde los actores (el alumnado) recitaban su poesía a los observadores (el público, las maestras). Elvira les dijo que para empezar tenían que saludar al público doblando su tronco hacia delante, participación asignada. Después las maestras en forma de apoyo visual utilizaban los gestos para que pudiesen recitarlo. Muchos niños y niñas simplemente hacían los gestos igual que las maestras pero no

verbalizaban, otros hacían ambas cosas, otros solo recitaban verbalmente y otros simplemente estaban sentados, escuchando. Por lo que en este caso te das cuenta de que se dieron 3 tipos de cuerpo en diferentes grupos de personas: el cuerpo implicado para los que hacían los gestos y recitaban, el cuerpo silenciado para los que estaban sentados sin hacerlo, y el cuerpo instrumentado que se mezcla un poco con el primero, pero que eran aquellos que utilizaban su cuerpo para entender e identificar diferentes conceptos y acciones.

El cuerpo vivencial salió a la luz cuando al terminar el público (las maestras) aplaudieron y espontáneamente ellos y ellas se aplaudieron también. Mientras sonreían o se reían con el compañero, saltaban de alegría, o seguían haciendo los gestos ellos solos. Pues les había gustado lo que habían hecho y eso les hacía sentirse bien.

28-04-2015

Hoy se volvieron a presentar 3 cuentos distintos en la pizarra, y automáticamente los niños y las niñas querían dar su opinión sobre qué hacer. Por lo que la participación fue casi desde el principio transformadora, ya que la maestra sutilmente mostró los 3 libros pero esperó paciente a que los niños y las niñas fuesen los primeros en hablar y en decidir. Iban saliendo de uno en uno, los que tenían la mano levantada, y comentaban al resto lo que podían hacer, llegando a la conclusión tras varios comentarios y opiniones iguales, de que había que hacer rayitas para votar el cuento que elegiríamos para leer.

Creo que esta situación educativa, tras haberse repetido varias veces, daba la sensación de que los niños y las niñas iban evolucionando y por lo tanto tomando mayor protagonismo, y menos necesidad de que la maestra estuviera tan presente.

Los niños y niñas que se exponían al resto de los compañeros sentían un mayor protagonismo, se sentían mirados y escuchados y esto se podía ver en su cara cuando sonreían, se ruborizaban, se llevaban la mano en la boca, o no paraban de moverse mientras estaban de pie, pero ellos y ellas hicieron ese esfuerzo de compartir con el otro y se sentían reconocidos por ello.

El cuerpo estaba silenciado cuando se mantenían sentados escuchando a la maestra y a sus compañeros e implicado cuando se levantaban espontáneamente y no desde el sitio a decir qué querían y a votar.

Cuando surgió el conflicto de que dos de los cuentos obtuvieron igual número de votos, había que desempatar, se produjeron conversaciones y diálogos pero no solo verbales, sino también no verbales, haciendo gestos con el dedo, poniéndose frente de unos y otros para hablarle más de cerca o sostenerle la mirada para convencerle de algo, o simplemente dándole pequeños toques en el hombro o en el brazo para que “cediera” y escogieran el que todos querían, ya que la elección tenía que ser unánime.

Muchos de los niños y niñas se cansaban de esta situación y no paraban de bostezar, de intentar llamar la atención de otros, de experimentar con su cuerpo dejando caer sus brazos hacia delante o la cabeza hacia atrás...

Cuando A. no quería ceder en esa decisión algunos niños y niñas le dijeron que era su culpa que por él no íbamos a poder leer el cuento porque se gastaba el tiempo... sin embargo él mostraba corporal y gestualmente que no estaba de acuerdo, que se sentía mal, iba con los hombros agachados a decir a Elvira que los demás tenían que tener paciencia, se ponía con el ceño fruncido mostrando así su disgusto ante lo que le estaban diciendo, y no mediaba palabra, solo meneaba la cabeza de un lado para otro.

05-05-2015

Comenzamos abordando un conflicto entre R. y Nis. que venía arrastrado de otro momento, por lo que la maestra al ver que era un tema a solucionar, lo hablaron entre todos.

Lo primero que hizo fue decir al resto que miraran la cara de R. todos dijeron que estaba triste, e incluso algunos niños y niñas consciente o inconscientemente pusieron la misma cara que ella, los labios en forma de puchero y las cejas hacia abajo. Esto me hace pensar sobre la empatía de los niños y cómo corporalmente este concepto

se puede trabajar muy bien, pues gracias al cuerpo vivencial los niños y niñas te muestran todo lo que sienten.

Cuando la maestra preguntó a los niños y niñas qué podíamos hacer para que R. se pusiera contenta, después de haber hablado sobre el conflicto y haberlo solucionado, a Al. se le ocurrió que podían hacerla cosquillas, ella dijo que sí con la cabeza, y los niños que estaban a su lado se lo hicieron, por lo que ella se rio a carcajadas y Elvira evidenció ahora ese gesto corporal en la cara. A través de ese lenguaje expresivo podemos comunicarnos con los demás, habiendo códigos de cómo hacer reír, de qué siente cuando uno que está frente a ti está triste, de cómo nos dirigimos a los demás en determinados momentos... todo esto lo provoca esa comunicación no verbal, desde el origen, pudiendo utilizar el lenguaje para expresar también de otra forma ese sentimiento.

Había personas en el banco más apartadas de los otros niños que habían tenido el conflicto, por lo que su atención se desviaba más a cosas que en esos momentos les interesaba con mayor fuerza. En este caso acariciar al otro, N. y Ai. Se estaban acariciando con las manos la espalda, la nuca... de manera simultánea y su cara mostraba satisfacción y relajación, así que... ¿por qué no rescatar esa acción para hacer un trabajo común?, también Ad. y Ali. se estaban haciendo lo mismo al otro lado.

La maestra sin darse cuenta de ello, hizo algo que llamó inmediatamente la atención de la mayoría de los niños y niñas. Fue quitarse la camisa que traía y quedarse en tirantes con su babi sin mangas.

Los niños y las niñas se alborotaron, y W. dijo que no quería ver su cuerpo, por lo que Elvira creyó que era un tema que no había que dejar pasar, y que por tanto se puso a tratarlo con naturalidad y sensibilidad.

Había risas vergonzosas por parte de los niños, junto a comentarios como... se te ve el pecho y seguidamente una acción de bajarse la camiseta para hacer una especie de canalillo y mostrárselo al de al lado, y los brazos, con una expresión de sorpresa y tapándose los ojos con sus manos.

La maestra rescata todas estas acciones y comentarios para tratar el tema, cuando verbaliza cada parte de su cuerpo, las risas crecen, los cuerpos se alteran moviéndose de un lado a otro del asiento, dando golpes con los pies en el suelo a modo de excitación o adrenalina... Elvira explica que tiene calor con la camisa larga porque eso le abriga y que hoy hace mucho calor como para ir con manga larga, entonces empieza a tocar las partes de su cuerpo mientras lo verbaliza y dice que gracias a los tirantes sus brazos están más frescos y no tienen calor (mientras acaricia los mismos), su pecho está fresco y no tiene calor (mientras acaricia el mismo), provocando así que los niños y niñas se escandalizaran como he comentado anteriormente.

Naturaliza todo lo que ocurre haciendo la pregunta de quién tiene pecho, quién tiene barriga, quién tiene brazos, quién tiene culo... y así con todas las partes del cuerpo, por lo que las risas se transformaron en risas de complicidad y no de vergüenza, todos se levantaron automáticamente para enseñar su barriga, su pecho, acariciar cada parte que la maestra decía o preguntaba si tenían...

Después de esto, rescató la primera pregunta que le hicieron para aclarar el tema y terminarlo, ¿por qué Alehop se ha quitado la camisa? –porque tiene calor. Y espontáneamente otro niño, Am. dijo que también porque le gustaban sus pechos. Por lo que la maestra volvió a rescatar ese comentario y transformarlo en algo positivo para todos, recorriendo otra vez las partes de su cara y su cuerpo verbalizando que le gustaba, su nariz, su boca, sus hombros, sus piernas, sus pies... cuando les preguntó si a ellos no les gustaba su nariz, sus orejas, etc. Y todos empezaron a acariciarse su cuerpo de forma espontánea diciendo que sí les gustaba su cuerpo. Empezaron a evidenciar su cuerpo, poniéndose de pie y estirando cada parte, mientras decían... ¡mira mi cuerpo! Creo que esto les enseñó a naturalizar el mismo, sentirlo como una parte de ellos y ellos como una parte de él, y a crear una imagen positiva del cuerpo, de enseñarlo, de tocarlo y de comunicarte a través de él.

El cuerpo estaba implicado, y la participación era consultiva, pues a través de preguntas ellos daban su opinión y respondían verbalmente utilizando su voz y no verbalmente usando su cuerpo. Cada vez que alguien decía lo que le gustaba de él mismo y por qué, los demás movían esa parte del cuerpo como querían y eso hacía que

el cuerpo vivencial tomara protagonismo, que les saliera del fondo de su ser esa esencia que cada persona tiene.

En esta sesión se estaba utilizando al cuerpo como recurso para crear conversación y comunicarnos a través de él, y los niños tuvieron el apoyo visual de su propio cuerpo y el de los compañeros, por lo que descubrimos que era un aspecto con el que no habían experimentado mucho dentro del aula y que les gustó hacerlo. Pues se veía en sus caras con una sonrisa de oreja a oreja, con una implicación corporal mayor que otros días, risas, miradas cómplices, caricias, saltos, movimiento... y también más autocontrol en los momentos dónde el cuerpo tenía que estar más silenciado, pues al haber tenido esa pequeña cuña motriz por un tema que salió espontáneamente, ellos y ellas ya tenían más control sobre sí mismos.

Posteriormente salió el tema de los pechos, de qué hacía Alehop con ellos, y comentó que ella daba de mamar a su hijo de la teta, y alguno de ellos y ellas al ver el gesto corporal de coger al bebé y darle el pecho, lo hizo espontáneamente también, imitando de manera no verbal a la maestra. Después algunos niños comentaron que su mama tiene un bebé en la barriga, tocándose la misma para sentirse más seguros afianzando así su explicación. Por lo que el cuerpo seguía implicado, y la participación se estaba convirtiendo en transformadora, ya que ellos opinaban, decidían y hacían lo que ellos y ellas querían.

Al terminar ese tema, surgió otro donde R. verbalizaba lo que sucedía en casa, (es una niña que sufre malos tratos en casa viendo como pegan a su madre), volvió aparecer esa empatía por parte de los compañeros y compañeras que la miraban y escuchaban atentamente, con un reflejo en sus caras de tristeza, de dudas, de no entender el por qué sucedía eso, agachando sus cabezas, poniendo los labios en forma de puchero, dejando caer sus cejas y sus hombros, mirándola teniendo el gesto de intentar hacer algo para consolarla.

Cuando se terminaron todos estos temas, Alehop sacó de la caja un nuevo cuento para ir creando la historia entre todos y todas. El cuerpo aquí volvió a estar silenciado, sin embargo el lenguaje corporal no lo estaba, hacían gestos para construir una frase,

mostraban con su cuerpo cómo hacía el cocodrilo, qué le decíamos al verle y al despedirnos y cómo lo hacíamos. Por tanto la participación era consultiva, de una propuesta de la maestra ellos y ellas daban su opinión sobre lo que sucedería en la historia y eso provocaba que la decisión final se transformara. Y mientras pasaban las páginas y Elvira “dramatizaba” que lo hacía con fuerza, N. la dijo que se tranquilizara, usando sus manos y sus brazos con gesto sosegado, balanceándose de arriba abajo. Nos damos cuenta entonces de que una situación educativa como es la relajación antes de empezar las sesiones, provocaba que entendiera que para otros contextos también era muy útil estar tranquilo y calmado.

El ambiente al acabar la sesión, se veía envuelto por una energía renovada, activa, alegre y empática, la unión de este grupo cada vez se hacía más fuerte por todo lo que compartían.

Videos Pequeño Grupo

26-02-2015

En el caso de H. se ve como utiliza el cuento como apoyo visual, pero lo narra ella misma, es del nivel verde, y utiliza sus gestos corporales a priori de su lenguaje, recorre cada viñeta diciendo lo que ocurre en ella, pero primero lo hace con su lenguaje corporal y gestual y posteriormente lo verbaliza.

Además de esto, en los pequeños grupos tienen el apoyo del resto de sus compañeros y compañeras, por lo que las miradas cómplices, las sonrisas, los pequeños susurros al oído para ayudarse los unos a los otros, servían de apoyo emocional para crear conocimiento.

En este caso el cuerpo estaba implicado realizando la actividad con la posibilidad de utilizar su cuerpo, y silenciado cuando los otros compañeros escuchaban al que estaba hablando. Además de esto la participación también se mezclaba pues había una parte de participación consultiva, con una propuesta que traía la maestra, en este caso contar el cuento de “Jaime y las bellotas” y también una participación más transformadora pues el que contaba el cuento le construía como él creía, tomando decisiones y actuando como pensara que era mejor hacerlo.

Otro ejemplo de pequeño grupo nos muestra que en algunos casos siempre sucede que aunque no hayas llamado a un niño en concreto para venir a hacer el pequeño grupo, van llegando personas que quieren estar, sin hablar, se van acercando, hasta que se consiguen hacer un hueco para poder participar.

En el ejemplo de M. una niña que se escolarizó más tarde que los demás, no hablaba nada, no verbalizaba nada, pero sí exponía corporalmente lo que quería y lo que no. moviendo la cabeza, sonriendo cuando tenía mayor complicidad con alguien, o riéndose cuando la hacían cosquillas, la miraban y la intentaban hacer reír de varias maneras.

Por eso vemos que es muy importante primero tener ese contacto corporal, no verbal, que transmite emociones y sentimientos de otra manera, que hace que los niños se sientan seguros de poder confiar en ti.

ANEXO III. DIARIOS

A través de la observación directa y la observación diferida gracias a los vídeos que he grabado en las diferentes clases, tanto en pequeño como en gran grupo, me he dado cuenta de que Elvira mantiene una postura corporal muy cercana a los niños/as. Es decir, siempre mantiene el contacto visual, se pone a la altura de ellos/as para comunicarse, utiliza mucho las caricias o los choques de mano como refuerzo positivo para felicitarles por el trabajo que están desempeñando, o mejor dicho, si son capaces de comunicarse entre ellos, bien sea delante de todo el grupo o en pequeños grupillos, parejas... (23/02/2015)

En el caso del pequeño grupo, Elvira mantiene una postura cercana, la voz es más tenue, más susurrada, creo que también se debe a que como ese grupillo se dispone dentro de la misma aula que el resto del grupo, no quiere molestar o interferir en el trabajo de los demás pero además de esto, creo que ella busca una complicidad, una cercanía, y el uso de ese tono de voz ayuda a generar ese ambiente. Las caricias y los choques de manos toman mayor protagonismo, puesto que en ese grupo hay niños/as del “grupo rojo” el cual se refiere a aquellos que tienen bajo desarrollo lingüístico y que en cuanto a la comunicación muestran recelo por la misma en el contexto escolar pues no solo no se comunican en castellano sino que tampoco lo hacen a través de ningún otro tipo de lenguaje, el “grupo amarillo” el cual se compone por los niños/as que tienen un desarrollo lingüístico medio y que sí muestran intención comunicativa a pesar de no conocer bien el idioma, y el “grupo verde” refiriéndose a aquellos niños/as que están en un desarrollo lingüístico normal o por encima de su edad, utilizando el lenguaje para narrar, denominar, describir, y utilizando también el pretérito perfecto simple de tiempos regulares e irregulares.

Esta división en los grupos pequeños, mejoran la interacción entre ellos, puesto que al ser tan heterogéneos, los alumnos/as tienen la posibilidad de aprender de sus

semejantes y por lo tanto mejorar ellos mismos, por eso creo que ese trabajo de grupos interactivos mejora a que empaticen más con aquellos que no están tan avanzados, y viceversa, que puedan aprender por ensayo-error y que sean capaces de ganar esa autoestima que por desgracia a muchos de estos niños/as les falta. (23/02/2015)

Creo que el refuerzo positivo del que hablaba anteriormente, provoca que los niños/as vayan soltándose y se vaya generando un ambiente más cómodo para que ellos se sientan libres de poder hablar y decir cosas. Eso se nota corporalmente, sobre todo en el pequeño grupo, pues suelen ir de 3 en 3 y al principio están como cohibidos, sus mejillas se enrojecen, no te miran mucho a los ojos, sino que más bien agachan la cabeza transmitiendo así una sensación de que no quieren interactuar, pero Elvira tiene esa capacidad para poder engancharlos al tema, y lo suele hacer con ayuda de los demás, es decir, que el niño o niña que se encuentra en el grupo verde le sirve de apoyo para que los otros visualicen que si habla, Elvira o ALEHOP, como ellos/as la llaman, les felicita y que por tanto es algo positivo para ellos si lo hacen, porque reciben una caricia, un beso, un choque de manos, algo de colonia, cosquillas en la cara o en las manos con una pluma... y ese feedback que se va produciendo entre maestra y alumno permite que se vayan generando ambientes más cálidos y de mayor confianza para que puedan empezar a hablar. (24/02/2015)

La flexibilidad que ella da a los niños/as para ir con ella en el pequeño grupo, si quieren sí y si no otro día... e incluso en el gran grupo cuando les ve cansados o que se aburren o que no están motivados, les da la opción de irse a hacer otra cosa... es algo que me maravilla, porque estamos acostumbrados a “obligar” a los niños/as a que estén sentados haciendo cosas, olvidándonos de esa curva fisiológica que ellos necesitan que se les respete, es decir, teniendo momentos donde el cuerpo esté más calmado, con mayor quietud para estar más concentrados en algo concreto, pero seguidamente necesitan todo lo contrario, liberalizar ese cuerpo quieto, ofreciéndoles actividades más dinámicas, con más movimiento y si esto se lleva a cabo su capacidad de concentración aumentará pues su cerebro se habrá oxigenado, y además de esto podrán ir adquiriendo habilidades comunicativas, no solo con el lenguaje oral si no también con el lenguaje corporal y no verbal. (24/02/2015)

cuando Elvira notó que estaban muy alterados y que la actividad que había propuesto no se podía hacer, les invitó a que se sentaran en las mesas para poder jugar con las

marionetas desde el sitio, y entonces sucedió algo realmente extraño, a mi juicio, fue que todos y cada uno de los niños/as se callaron por completo, ninguno estaba hablando y su cuerpo parecía estar “a la espera” de que les pusieran una ficha delante de ellos y ellas en la que tendrían que hacer algo sin saber muy bien para qué, pues parecían estar con una predisposición corporal de hacer de manera automatizada, y por lo que he ido viendo estos días, el método arcaico que algunas maestras llevan a cabo en sus clases, provoca que los niños/as no sepan el sentido de por qué hacen las cosas (24/002/2015)

Hoy ha sido el primer día que he estado en el recreo, y para mí ha sido una de las mejores experiencias, creo que es un momento en el que su cuerpo está más suelto, más libre, y por tanto no se preocupan tanto de tener que “agradar” a la maestra. Según salí al recreo con Elvira, hubo un montón de niñas y niños que se acercaron a abrazarme, y entonces me vi inmersa en una avalancha de buenas vibraciones, pues sentí que los niños querían que estuviera ahí, con ellos, me mostraban cosas que sabían hacer, me acariciaban el pelo, me daban abrazos y besos, me pedían ayuda para resolver un conflicto ubicándome como otra maestra más, y todo eso hizo que me sintiera parte de la comunidad escolar, fue una sensación rara pues sé que no es así, pero a la vez agradable por no sentirme para nada fuera de lugar. (25/02/2015)

En cuanto al tema de los materiales, hoy me ha llamado la atención como M. 4 años, ha cogido unos puños de Hulk (monstruo verde y grande que sale en televisión), y ha empezado a “jugar” con ellos de una manera más agresiva, ese niño con TEA (trastorno del espectro autista) ¿verdaderamente necesita ese tipo de juguetes?, o directamente, en general ¿los niños necesitan ese tipo de pasatiempos?, ¿Se ha pensado sobre ello?, ¿y sobre el porqué se ofrece ese tipo de juguetes a los niños en un aula?... son preguntas a las que aún no tengo respuesta, sin embargo lo único que pude comprobar ese día, es que ese tipo de juguetes genera violencia, pues M. comenzó a jugar con ello y dio un puñetazo a la maestra en la barriga, y ella le riñó, pero... ¿qué esperaba que hiciera? Si Hulk es un monstruo fuerte que lo que hace es dar puñetazo limpio a todo el que le molesta... y encima... ¿la culpa es del niño? Yo no lo entendí...(25/02/2015)

Y reflexionando ahora más específicamente en los tipos de presencias corporales que he visto reflejados en las aulas y fuera de ellas a lo largo de esta semana, me doy

cuenta de que los niños/as se comportan diferente dependiendo del momento del día en el que estén y el lugar en el que se encuentren. Por ejemplo, en el recreo había distribuciones por grupos, me sorprendía que la mayoría de los niños y niñas jugaran con los de su clase nada más, y que por tanto los niños/as que en su aula están más apartados porque apenas hablan o tienen problemas para comunicarse con el resto, también estaban solos o apartados en ese momento de recreo y juego libre. A golpe de vista podías ver cómo se organizaban esos grupos, siempre en un mismo sitio, como si se tratara de su lugar, de su hábitat, esa conquista del espacio no se sabe muy bien cómo ni porqué pero si una persona externa miraba sabía que ese territorio era de esas personas y por tanto se notaban claramente esas agrupaciones. Por tanto las presencias corporales eran muy diversas, ya que en este momento el cuerpo está más suelto, más libre, sin embargo en esos casos que comento, no se reflejaba esto, sino que parecía que estuvieran más en tensión, más inseguros y por tanto más herméticos corporalmente. (25/02/2015)

El recreo en sí es un espacio muy pequeño y eso provocaba que no tuvieran tanta libertad de acción y que por lo tanto se produjeran encuentros desafortunados, riñas... y esto me hace pensar sobre el año pasado, pues en este caso las discusiones o enfados no vienen generadas tanto por compartir materiales como puede ser una pelota, una moto, etc...(pues aquí no se les facilita ningún tipo de material) sino que más bien eran discusiones por el espacio... y como se encontraban en él, pues había grupos que limitaban una zona determinada, otros niños/as que estaban solos en una zona del patio, y curiosamente son los que menos capacidad comunicadora tienen, es decir, que ya no solo es que no tengan bien adquirido el idioma, sino que por razones diversas aún no han desarrollado estrategias de comunicación. (25/02/2015)

Lo que sí noto es malestar a la hora de querer dirigirme a un niño/a y que no sepa su nombre, aquí los nombres son más complicados quedarse con ellos, por lo menos a mí me lo parece, pues no me suenan tanto como los que puedo escuchar allí, es más hay muchísimos que no había oído nunca, y aunque repase, por ahora, me es muy difícil quedarme con no más de 2 o 3 por aula, ya que el ir por todas las clases también se nota. Sin embargo he visto que en mí brotan otro tipo de estrategias comunicativas sino me sale el nombre de alguno de ellos/as, pues suelo utilizar expresiones cariñosas como “cariño”, “mi amor”... pero sé que no es lo mismo, y me pongo en su lugar y pienso que a mí no me gusta cuando un maestro no se acuerda de mi nombre. Creo que

por mucho que intente solventar esa falta con ese tipo de expresiones, corporalmente se me nota esa especie de querer y no poder, pues muchos niños/as que están cerca de mí y ven que me quiero dirigir a alguien, me recuerdan su nombre como si entendieran ese gesto que mi cara expresa. (26/02/2015)

A lo largo de esta semana me he dado cuenta de que Elvira a través del programa ALEHOP, trabaja con todos los niños/as de cada aula, tanto a nivel grupal (toda la clase) como a nivel de grupo más reducido (de 3 en 3) pero incluso en esos grupillos pequeños propone a que pasen por ella a lo largo de la semana, toda la clase, siguiendo el esquema organizativo que he comentado al principio de la semana, y esto me parece curioso y muy acertado (...) apenas a una semana de estar, ya he visto en niños y en niñas una mejoría, y eso creo que se debe a este método de trabajo, pues por lo que he ido viendo de muchas de las maestras de allí, creo que si los niños/as no llegan a tener estos ratos con Elvira, no sé qué habría pasado, porque de hecho es ella en muchas ocasiones la que detecta, a través de las conversaciones que mantiene con ellos/as, situaciones familiares que necesitan su intervención. Y esto me hace pensar sobre el poco tiempo que las tutoras dedican a la comunicación con los niños/as, sin ir más lejos, hay muchas que no hacen ni asamblea, cosa que me parece de pecado capital, porque si sólo utilizas el tiempo para hacer fichas y no para escuchar a los niños/as, y más a este tipo de alumnado con los problemas que tienen en casa... ¿qué clase de persona eres? Ya no hablo ni de la profesionalidad que puedan tener ante la idea de enseñar, ya es que solamente me refiero a la humanidad que debieran presentar ante la sociedad infantil, ante las personas. (26/02/2015)

Al ir por distintas clases, me permite ver muchas personalidades y conocer diferentes vidas y realidades. Y hoy ha sido un día “durillo” ya que he visto y escuchado cosas que me han hecho pensar y disgustarme, esto lo he notado tras oír como una niña de 4 años contaba que su padre “mataba” (pegaba) a su madre con el pie y que llorar es malo... todo esto ha salido de un cuento que utiliza Elvira, pues como ella dice usa este tipo de material para provocar, y eso indudablemente hay ocasiones en las que ellos mismos proyectan sus vidas o experiencias. Esa niña lo estaba expresando todo muy natural, es decir, que para ella contar eso es algo “normal” ya que no ha visto otra cosa, sin embargo me parece muy curioso como sabiendo que ese tipo de cosas existen y que no solo se dan en la vida de un alumno o dos... no se trabaje más la perspectiva de género, en valores como la igualdad, el respeto... Al hablarlo con mi tutora, me

comentaba que muchas de las maestras directamente no hacen asamblea a lo largo de todo el día... y esto la verdad que explica el por qué los niños/as se excitan tanto en el momento en el que están con ALEHOP, pues es su “minuto de gloria”, es decir, que en esos instantes se sienten escuchados y ven que tienen la posibilidad de hablar, de decir, de contar... (26/02/2015)

Desde un primer momento y a lo largo de todos los días que llevo en prácticas me he dado cuenta de que Elvira utiliza mucho los gestos corporales para ayudar a que salgan las palabras, esto lo hace a través de algunos signos de LDS (Lenguaje de Signos) y creo que esto es muy adecuado, porque he visto que los niños/as hacen antes el gesto de lo que quieren decir, y eso les ayuda a verbalizarlo, por ejemplo A. dice... “Yo quiero ser tortuga” y lo hace primero con el gesto y seguidamente lo dice con la voz, pero el espacio que existe entre hacer el gesto y hablar es muy pequeño, casi inexistente, pues es algo que ya tienen integrado y que les ayuda a comunicarse con los demás. (27/02/2015)

Además de esto, Elvira les provoca para que se muevan, hagan cosas con las marionetas, hablen, interactúen... y esto se nota en las asambleas que realiza, pues algunas parece que son “muy alborotadas” pero en realidad están siendo ellos mismos, su cuerpo está más suelto, más “liberalizado” ya que se pasan la mayor parte de la mañana haciendo fichas y fichas y fichas, sentados en una silla y sin apenas mediar palabra...(27/02/2015)

Me he dado cuenta de que los niños/as en general no saben qué hacer sin el adulto, y en muchas ocasiones tampoco entienden el por qué hacen ciertas cosas y que es lo que esto les aporta. Esto me hace pensar sobre la Educación Infantil pues al final parece que se tiene a los niños y a las niñas como en una especie de guardería donde el objetivo es “guardar” a los niños. Cuando entré en el aula y vi a los niños/as con esa cara mirando los libros y moviéndoles sin saber qué hacer con ellos, sentados en sus mesas y sin hablar...(27/02/2015)

Evidenciando ahora de manera más específica las desigualdades o más bien los roles que el grupo jugaba. Esas niñas que estaban en la clase se comportaban de una manera muy poco natural, estaban como en tensión con el cuerpo rígido, el gesto de su cara era plano y apenas sonreían, y en esa clase en el momento de “alboroto” que Elvira provocaba con la elección de los cuentos para crear posteriormente un sistema de

votación democrático a través del diálogo entre ellos/as, las niñas no se mueven del banco, y están “a la espera” de lo que los hombres (niños) escojan. Esto me ha hecho pensar sobre las situaciones personales que vivirán cada una y cada uno de ellos fuera de la escuela, pues he visto que juegan roles muy marcados ya desde bien pequeños. Sin embargo sí que me he dado cuenta de que corporalmente tanto a los niños como a las niñas se les notaba que tenían interés por este tema de votar pues en el caso de ellos rápidamente se abalanzaban por el que deseaban leer, y en el caso de ellas aunque no se movieran del sitio se notaba esa actitud corporal de interés pues señalaban con el dedo, verbalizaban desde ahí lo que querían o directamente hacían hueco moviendo la cabeza para ver mejor qué es lo que sucedía en la multitud y cuál era el resultado. Creo que esto se debe a que se sintieron poderosos ante la situación de ser ellos/as los que elegían, los que decidían, y por eso creo que es muy importante hacerles ver que ellos también tienen cosas que decir. (27/02/2015)

Hoy después del recreo, como en la mayoría de veces en ese momento da pie a hablar sobre conflictos que han surgido en el patio. En este caso no hace falta siquiera que se saque mucho de manera muy obligada pues ellos mismos muestran corporalmente qué ha sucedido, ya que tienen el gesto serio, están llorando, los demás niños/as hablan con esos niños/as del conflicto... y todo esto provoca que la maestra tenga “una excusa” para poder hablar, ya que hay veces como en el caso de hoy que se ha dedicado la sesión a hablar sobre dicho conflicto, sin embargo eso no quita para que todo el grupo pueda hablar, pues a través de ese conflicto se puede hacer una actividad para trabajar la empatía y el respeto, representando dicho conflicto y proponiendo al resto que comenten cómo lo ven, qué podrían hacer ellos, qué soluciones les podemos dar a los que se han peleado, etc... Me llamó mucho la atención que era como si ellos y ellas fueran verdaderos jueces y juezas de ese conflicto, pues veías como todo el mundo quería hablar, dar su opinión, sus sentimientos, sus ideas sobre lo que está bien o mal, es decir, que a través de una vivencia propia gracias a la mirada de la maestra en este caso, se pudo aprovechar esta situación para crear un momento de reflexión, de autocrítica, trabajando valores como la empatía y el respeto hacia el otro (02/03/2015)

Veo como Elvira insiste en que los niños/as se muevan y disfruten haciéndolo, sin embargo cuando les propone salir de la asamblea, ellos/as no lo hacen a no ser que la

maestra también salga de ese recinto, por lo que me hace pensar que están como muy “adiestrados” ya que si el adulto les dice que hagan una cosa la hacen, pero en cuanto se les propone actividades en las que tengan que ser más autónomos, es como si no supieran qué tienen que hacer, a dónde tienen que ir, cómo lo tienen que hacer... todas esas dudas se les viene a la mente, ya que su gesto facial y corporal están transmitiendo este sentimiento, quedándose inmóviles, mirando hacia arriba, hacia el adulto esperando a que le digan qué tienen que hacer. (03/03/2015)

Hoy las sesiones que Elvira ha planteado es que los niños/as se autogestionen para narrar un cuento que ya conocen lo suficiente como para poder hacerlo. En este caso el cuento es la “excusa” para poder desarrollar esa autonomía y gestión que los niños/as van adquiriendo. Es curioso como al principio los niños/as miraban a Elvira como pidiendo ayuda para saber qué es lo que tenían que hacer. Ella se mantenía fuera de la asamblea, dejando que ellos/as fueran los que decidieran qué iban hacer. Finalmente alguien se pone en la silla de Alehop y coge el cuento empezando a contarle, se ve entonces como los niños/as no se comportan de igual manera que con la maestra, pues empiezan a moverse, a hablar, a ponerse casi encima del que lo lee porque dice que no ve... y es curioso como la mayoría de los niños/as que están contando el cuento no hacen nada, ellos o ellas siguen contando el cuento aunque el resto no les escuche, hasta que finalmente Elvira entra en juego y les hace pensar sobre lo sucedido. (03/03/2015)

Hice el camino de ida hacia el colegio y el camino de vuelta hacia casa y pude ver con mayor precisión esos caminos escolares que los niños/as hacen cada día para acudir al colegio. Es cierto que todos los días en estos trayectos veo algo nuevo, algo diferente, algo que me llama la atención... pero sobre todo he podido averiguar aunque sea de manera muy breve y fugaz, como los niños/as se relacionan con sus familias, cómo hablan con ellos, cómo interaccionan, y eso hace que me plantee preguntas, pues hay casos de niños y niñas que en clase apenas median palabra y apenas interactúan con los demás, sin embargo en esos momentos en los que están con sus familias eso ya no ocurre, algunos hablan en castellano, otros en cherja (amazigh) y otros simplemente sonrían más que cuando están en clase. (04/03/2015)

Hoy he podido comprobar algo que venía pensando días anteriores entrando en el aula de 4 años C ya que en esa clase se encuentra M. un niño con TEA (trastorno del espectro autista), cuando él estaba en el huerto con el resto de sus compañeros/as, parecía interesado de tocar la tierra, echar el agua... como hacían los demás pues no paraba de mirarlo, de estirar el brazo para tocarlo, de agacharse y coger impulso para ir hacía allí... y fue curioso como la técnico y la maestra tutora parecía que no querían dejar que hiciese nada, y creo que es por miedo al descontrol o algo así, y digo esto porque es lo que he visto evidenciado en sus clases, ya que cada vez que M. se mueve o va algún sitio, corporalmente ellas dos se ponen tensas, se levantan rápidamente, le van a sujetar... y me sorprendió como ni siquiera le querían dar esa pequeña libertad para estar en contacto con la naturaleza, cosa que seguramente pueda ayudar. (06/03/2015)

Otra de las cosas que hoy pude observar fue ese momento de transición entre el hogar y la escuela. Los niños/as al ver allí a Alehop se pusieron como más contentos, pues otras veces que hemos llegado directamente para empezar la asamblea, el ambiente era distinto y supongo que esto tiene que ver con la forma que tiene cada maestra de comunicarse con los alumnos. Por lo que la idea de entrar en el colegio y poder contagiarse de otra manera de unos a otros, moviéndose más, sintiéndose más libres pudiendo compartir cosas tanto de manera verbal como no verbal... fue una escena realmente bonita de admirar pues la fila no era lo que primaba ya que esta se rompió cuando se generó ese ambiente de conversación, diálogo, de compartir vida... mientras el resto de niños y niñas de otras clases miraban a estos y posteriormente miraban la cabeza de el de adelante, mostrando un gesto de desconcierto y de no saber por qué él no podía estar como el resto. (09/03/2015)

En esta jornada pude seguir aprendiendo aspectos de la comunicación lingüística, identificando en qué nivel se encontraba cada niño y cada niña, entendiendo qué es lo que estaba haciendo, denominar verbalmente diciendo una sola palabra por ejemplo *hormiga* si es lo que aparecía en el cuento, o corporalmente señalando aquello en lo que se había fijado. A raíz de eso se iba generando conversación, ellos y ellas te daban pistas para saber qué les interesaba y así poder hablar sobre ello. Otro aspecto sería describir, en el que los niños y las niñas ya no solamente decían una palabra sino que también le daban un adjetivo como *la hormiga es pequeña y va por el suelo* por ejemplo. Otros niños y niñas estaban en el nivel de proyectar lo que estaban viendo, de aplicación, es decir que a lo mejor veían esa hormiga en el cuento y ellos o ellas

contaban que en su casa o en el parque o en cualquier sitio dónde hayan estado han visto una hormiga, y te cuentan qué han hecho al verla o cómo actuaron... cada uno a su nivel, si es que sale el tema de conversación, ayudado con preguntas que Elvira les iba planteando con pronombres interrogativos como qué, dónde, por qué...(12/03/2015)

Pude comprobar cómo hay niños y niñas que participan de manera más corporal aunque su cuerpo no esté educado, pues son movimientos más descontrolados que no tienen ningún fin u objetivo que el mero placer de moverse y no estar sentado todo el tiempo. Sin embargo en este sentido Elvira intenta utilizar el mismo como cuerpo instrumentado, es decir, que los niños y las niñas “dramatizan” lo que en el cuento sucede, como coger la semilla, echarla en la tierra, enterrarla, regarla... todo un proceso que entienden mejor si además de verbalizarlo lo vivencian. Entonces ahí el cuerpo sí que está actuando con una meta clara, entender los conceptos de plantar una flor por ejemplo.

Y esto me hace pensar sobre la importancia de tener recursos, estrategias y conocimiento sobre cómo actuar en una determinada situación y qué cosas se consiguen a través de poner en práctica una actividad u otra, pues es cierto que sin fundamentación de lo que haces, no estaríamos yendo por el camino correcto. (13/03/2015)

Los niños y las niñas aceptaron bien la propuesta, pero es cierto que la barrera del idioma provocaba que muchos no hablaran espontáneamente diciendo su opinión respecto al tema que se estuviera hablando, pero me di cuenta de que no es lo mismo la barrera del idioma que la barrera de la comunicación, pues como ya comenté en anteriores informes y haciendo referencia a Loris Malaguzzi, el niño tiene 100 lenguas y creo que es importante darse cuenta de eso y entender cada una de ellas, pues el que no sabía utilizar las palabras adecuadas para decir algo, lo estaba expresando con su lenguaje corporal y sin duda es algo que no debo perder de vista como futura docente, pues el niño marca, indica y se comunica dando pistas de lo que quiere y no quiere hacer e incluso en este caso, de lo que piensa de una cosa u otra utilizando unos materiales y no otros, por ejemplo.

Esta sesión me ha servido para darme cuenta de que hay que saber mirar y utilizar lo que el niño te está transmitiendo o queriendo decir para atender a todos y a todas de igual manera y no verse subsumida por los niños y las niñas que se comunican

verbalmente y que te entienden y les entiendes de una manera fácil o fluida... pues todo puede verse de ese modo si sabes mirar y sabes actuar ante lo que ves. (16/03/2015)

Elvira hizo “funciones de tutora” pues estábamos solas con la clase y vio que era importante trabajar con ellos la autonomía y la capacidad de ordenar pues según entramos en clase vimos todo tirado por los suelos, chaquetas, mochilas, mesas sin limpiar, sillas por todos los lados... entonces comenzó la sesión reflexionando sobre ello y dándose cuenta cada niño y cada niña de cómo deberían estar las cosas. Es cierto que muchos de esos niños y niñas, según se dieron cuenta, espontáneamente sin mediar palabra se levantaron y lo hicieron, pero lo que nos llamaba la atención es que no lo hiciesen sin que el adulto mediara, por lo que vimos, y no solo por lo observado este día, que no tenían adquirido una autonomía, un saber hacer sin depender de nadie... y creo que esto es algo que por mucho que Elvira quiera llegar a ello, es trabajo diario de clase y es complicado verlo y no poder hacer nada más que lo que puedas en tus sesiones. (17/03/2015)

Hoy me di cuenta de algo que me hizo sentir comprendida por parte de mi tutora, y es que ella también siente lo mismo que yo cuando se enfrenta a una clase, ya sea por número, por cómo son de inquietos, los caracteres, personalidades... que hace que “tiembles” antes de entrar en el aula. Y eso es lo que la sucede a ella con la clase de 4 años B pues creo que siente tener que estar más pendiente de que se escuchen los unos a los otros que de trabajar la sesión, no consiguiéndose muchas de las veces los objetivos planteados. Los niños y las niñas en este caso tienen muy presente a su maestra tutora, y cuando ella está en la asamblea el autocontrol por parte de ellos y ellas es mayor, lo cual facilita a Elvira poder trabajar otras cosas con ellos y ellas, sin embargo creo que este autocontrol no es real pues ocurre lo mismo con el tema de la autonomía comentada anteriormente, ya que si eso lo tuvieran adquirido se notaría en todos los contextos en los que estuvieran y no solamente cuando está la mirada del adulto puesta en sus espaldas (18/03/2015)

Hablamos de conexiones, de entendimiento, de cariño... algo que provoca que las cosas se transformen en otras distintas provocando así aprendizajes de los niños y las niñas pero también de las maestras y maestros. Esta es la idea con la que me fui hoy a casa, pues pude comprobar que en la clase de 4 años A el grupo era distinto con Elvira, había otro tipo de relación y eso se notaba en el ambiente, ese cariño y admiración que

se tenían los unos con los otros hacía que fuesen uno solo, que los aprendizajes vinieran de forma fluida por ambos caminos y no como dos rectas paralelas que nunca se juntarán. Creo que es uno de los pilares que sustentan el trabajo de Alehop, pues sin este aspecto, sin ese trabajo de la educación emocional, no sería posible llegar a los puertos en los que desemboca esta clase. Es como si absorbieran lo positivo de todos los miembros del grupo y transformaran lo negativo, pero todos juntos, en una sola dirección... En mi opinión si no hubiera esos pasos previos, ese trabajo con el ambiente grupal pero a la vez maestra-alumno de manera más particular... no se podría bailar al mismo compás, llegando todos juntos, esperando a los que se quedan atrás y pidiendo a los que van los primeros que tengan calma, que juntos llegaremos. (25/03/2015)

Estos días estaba leyendo un libro titulado “Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia” de la editorial GRAÓ. Y tras esta lectura pude identificar ciertos aspectos en el aula al observar las sesiones de 4 años de Elvira. En este caso me di cuenta de que el cojín afectivo recoge ese momento de acogida y de despedida, los cuales son importantes que estén marcados para permitir al niño y a la niña que entiendan que después pasan a otra cosa, que una cosa empieza y acaba y que en esos momentos pueden aprender. Por ejemplo hoy en el momento de acogida, Elvira empezó con un refuerzo positivo utilizando la tiza para premiar al que estuviera preparado para empezar, eso fue creando un auto control corporal, pues en el momento el que decían su nombre y les coloreaban un poco la nariz ellos y ellas se colocaban en disposición de escucha. Se les nota que quieren empezar pero que están acelerados de la clase de psicomotricidad, cosa que no tendría por qué suceder pero creo que en esas clases lo único que hacen es correr y ver vídeos en el ordenador, por lo que he podido escuchar y ver en alguna ocasión. (15/04/2015)

Hoy me di cuenta que las necesidades que tenían los niños y las niñas eran diferentes a la sesión que tenía planificada realizar con ellos y ellas. En esos momentos de decisión rápida, de tener la mente flexible y abierta a todo lo que podía suceder, me mantenía alerta en todo momento, era como si sintiera la necesidad de estar el doble de concentrada, pues todo iba a ser improvisado, ahí la planificación no jugaba el papel principal ya que tenía que aprovechar cada respuesta que ellos y ellas me dieran, esa información que me transferían de manera verbal o corporal, e incluso ambas mezcladas... y entonces surgió algo especial, ya que salió de mí un acto sin pensar, y mi cuerpo estaba sintiendo pequeñas transformaciones interiores, es decir, que las energías

que se movían eran tan variadas y estaban tan entremezcladas, que al acabar la sesión me sentí el doble de cansada, fue como una bocanada de sentimientos, de sensaciones, de pensamientos... que me provocó el desgaste.

Hubo un momento que, de manera consciente, se me pasó por la mente algo que Marcelino ha comentado muchas veces en sus clases, esa insinuación de lo que el maestro o maestra quiere provocar que ocurra, dejando que sea ella la que tome las riendas y no el poder que el mismo maestro/a tiene para dirigir e imponer una actividad. En este caso la estrategia que utilicé para insinuar lo que quería que ocurriera (momento de relajación- activa) fue a través del silencio verbal y del habla corporal, es decir, que al ver que ellos y ellas tenían como una incontinencia verbal pues no paraban de hablar entre ellos y ellas sin hacer caso a mis indicaciones de sentarnos, escuchar... decidí explicarme sin la voz, y entonces surgió algo maravilloso, tenía su atención y gracias a una de las cosas que caracteriza a los niños/as, la imitación, pudieron seguirme en esa dinámica. (16/04/2015)

Hoy pude ver una sesión de 4 años A en la que Elvira planteaba algo que creo que es realmente importante trabajar en todos los ámbitos educativos así como los respectivos niveles. Es el tema de la democracia, entendida en este caso simplemente con votaciones ante algo. Elvira utiliza los cuentos que ya han leído y conocen para que elijan cuál de ellos quieren leer, por lo que el recurso son los cuentos pero esta vez con objetivos distintos, ya que utilizando los libros como excusa, podían trabajar ese aspecto tan relevante. Cada uno votaba cuál quería leer y si podían iban dando su argumentación al respecto. Ellos y ellas tomaron las riendas de la clase, gestionando turnos, argumentando respuestas, ayudándose los unos a los otros para que se pudieran expresar todos y cada uno de ellos. Y creo que esa es la esencia de trabajar las cosas de una manera u otra, pues si Elvira se hubiese puesto a explicarlo o hacerlo ella sola sin que hubiese reflexión por parte de ellos y ellas, no habrían entendido el sentido.(28/04/2015)

En la sesión de 4 años A de hoy vi como de algo cotidiano y espontáneo se pueden trabajar cosas aun no estando planificadas, pues en este caso Elvira se quitó la chaqueta porque hacía calor y se quedó en tirantes con el “traje” de Alehop puesto. Fue entonces cuando muchos de los niñas y niños se escandalizaron por verla así y tras los comentarios que surgieron de eso, Elvira lo utilizó para que reconocieran partes de su

cuerpo y las identificaran como algo bonito, “me encantan mis orejas porque son...” y entonces los niños y las niñas fueron tocándose cada parte del cuerpo y compartiendo con los demás el por qué les gustaba su cuerpo.(05/05/2015)