

**Diseño de una estrategia pedagógica basada en la concepción del cuerpo de
Maurice Merleau-Ponty: una aproximación a la percepción de sí mismo y
del otro en niños y niñas de 6 a 7 años**

Carolina Ruiz Morales

**Trabajo de grado presentado en cumplimiento parcial de los requisitos
para optar al título de Licenciada en Filosofía y Filósofa y Humanista**

Leonardo Verano Gamboa

Asesor



Vigilada Mineducación

**Universidad del Norte
Departamento de Humanidades y Filosofía
Licenciatura en Filosofía y Humanidades
Pregrado de Filosofía y Humanidades
Barranquilla
2022**

Tabla de contenidos

Introducción

Capítulo 1: Preliminares

- 1.1 Título
- 1.2 Aspectos contextuales
 - 1.2.1 Contexto general
- 1.3 Justificación
- 1.4 Planteamiento del problema
- 1.5 Objetivos
 - 1.5.1 Objetivo general
 - 1.5.2 Objetivos específicos

Capítulo 2: Marco de referencia

- 2.1 Estado del arte
- 2.2 Marco teórico conceptual
- 2.3 Marco legal

Capítulo 3: Estrategia pedagógica para la aproximación a la percepción de sí mismo y del otro en niños y niñas

- 4.1 Aspecto metodológico
 - 4.1.1 Paradigma y enfoque
- 4.2 Fundamento pedagógico
- 4.3 Estructura y descripción de la estrategia pedagógica

Conclusiones

Referencias

Anexos

Anexo A. Una rama en tu brazo, raíces fijas en vez de un salto, dime pequeño ¿En verdad eres un niño o el tronco de un árbol? (Categoría cuerpo)

Anexo B. Ojos ¿qué logran ver? Oídos, díganme si escuchan (Categoría percepción)

Anexo C. Y si grito mis susurros ¿podrás escucharme? (Categoría lenguaje)

Anexo D. Sombras y sombras, que se van mostrando en el reflejo ¿es esa tu sonrisa o el fantasma de mi rostro en el espejo? (Categoría el Otro)

Dedicatoria

Dedico este proyecto, al estilo de Antoine De Saint-Exupéry, a todos los niños, incluso a los adultos, ya que ellos también una vez fueron niños.

Pienso en todas aquellas personas que al pasar por tantas dificultades en la vida han terminado perdiendo ese espíritu infantil y me entristezco en sus nombres.

Al crecer, yo también tuve la sensación de que poco a poco mi niña interior iba muriendo, ahora sé reconocer que no es así, que, aunque esa llama se vio arrasada por todo lo que se ve envuelto en aquella cápsula llamada vida aún existe dentro de mí, latiendo, buscando calor de forma constante, negándose a dejarse morir...

Añado pues, a mi dedicatoria:

A mí misma, cuando era niña, y a mí niña interior, por no darse por vencida.

Agradecimientos

Me resulta difícil encontrar las palabras para escribir este agradecimiento, quizás porque al hacerlo me es imposible no pensar en todas las personas que me han acompañado a lo largo del camino, que han hecho posible la realización de este proyecto, las que han desistido en numerosos momentos y las que no se han rendido sin importar los intentos.

No obstante, si tuviera que empezar desde el inicio, la primera persona que se viene a mi mente es mi madre, que ha luchado de forma incansable para poder permitirme seguir mi propio camino.

Pienso en Tere y su familia, que me han abierto las puertas de su hogar como si fuera una más de ellos.

Pienso en Dani, que ha sido mi amiga desde el primer momento, y en Lils, que me dio la oportunidad de empezar a mirar más allá de nuestras diferencias.

Sin ellas, sin todas estas mujeres que conforman mi vida, este proyecto no sería lo que es hoy.

Pienso en mis profesores y tutores, y no puedo más que agradecer por todas las enseñanzas que me han brindado.

Pienso en mi familia y mis amigos, y me regocijo en lo maravilloso de tenerlos.

Pienso en mí, y en todo lo que no pudo ser, pero también en todo lo que hoy soy, y doy gracias a Dios por ello.

Introducción

La siguiente investigación nace debido a la necesidad de crear un material educativo que resulte idóneo para la construcción de reflexiones en torno a la experiencia que los niños y las niñas de 6 a 7 años tienen tanto de su subjetividad corporal como la de los otros seres, en un contexto en el que se ven entrelazados el cuerpo, la infancia, la educación y la filosofía.

La principal problemática, así como el objetivo general de esta investigación, se centra en el diseño de una estrategia pedagógica flexible que sirva como herramienta para ayudar a identificar la diversidad de experiencias corporales que se dan en los infantes, utilizando como teoría fundamental la concepción del cuerpo del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, quién establece la subjetividad propia como un producto de la continua interacción y desenvolvimiento del individuo con su medio y el Otro. En este sentido, el sujeto es un ser-del-mundo, algo que pertenece esencialmente a él y no un simple agregado u objeto en-el.

Respecto a esto, el proyecto determina cuatro categorías que guiarán el diseño de la estrategia pedagógica planteada, estas son: 1) Cuerpo, el cual es reconocido como el intermediario entre el ser humano y el medio natural, además de ser el “núcleo significativo” del individuo, es decir, la esencia misma del ser; 2) Percepción, siendo la experiencia sensible que, a través de la corporalidad, permite al individuo la inmediata comprensión de los datos y/o cualidades sensibles a los que está expuesto; 3) Lenguaje, el cual se encuentra estrechamente relacionado con la palabra, más no constituye una herramienta de comunicación, puesto que, en su lugar, representa la manifestación del ser íntimo y exhibe las experiencias que han moldeado al sujeto, el mundo y sus semejantes; 4) El otro, el individuo

distintivo/diferente al ser propio, reconocido como una existencia cabal en sí misma gracias a su propia corporalidad.

Son estas categorías aquellas que precisarán la construcción y el desarrollo de las experiencias pedagógicas con las que los niños y las niñas llevarán a cabo reflexiones sobre sus identidades corporales, así como las de sus pares. Dichas experiencias están pensadas para generar espacios de participación y reflexión, de modo que, como material pedagógico principal, se recurrirá a cuentos diseñados con el propósito de exponer cada una de las categorías (Cuerpo, Percepción, Lenguaje y el Otro), y una sesión de preguntas y respuestas en relación a ellos; seguido de diversos momentos que han sido pensados y estructurados para orientar de manera adecuada la práctica. La descripción detallada de este proceso se encuentra en el tercer capítulo: *Estrategia pedagógica para la aproximación a la percepción de sí mismo y del otro en niños y niñas*.

Por otro lado, la metodología de este estudio se enmarca desde un paradigma hermenéutico, ya que lo que se pretende es que con este material pedagógico se pueda llevar a cabo, al aplicarse, una interpretación de las reflexiones y comportamientos de los infantes, cuya comprensión y/o significado solo puede adquirir sentido dentro del mismo campo de acción/realidad en el que se desarrolla el proceso. Debido a esto, el tipo de estudio acogido es el de investigación-acción, término utilizado para las diferentes estrategias instituidas en función del mejoramiento tanto del sistema educativo, como del ámbito social; motivos centrales para la elaboración de este proyecto.

Capítulo 1: Preliminares

1.1 Título: Diseño de una estrategia pedagógica basada en la concepción del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty: una aproximación a la percepción de sí mismo y del otro en niños y niñas de 6 a 7 años.

1.2 Aspectos contextuales

1.2.1 Contexto general

El presente proyecto se centra en llevar a cabo una aproximación a los modos en cómo se configuran las subjetividades¹ corporales en niños y niñas con rango de edad de 6 a 7 años, sin por ello dejar de reconocer e incluir en la visión del proyecto a la población en extraedad² que se encuentra en esta etapa escolar.

La formación del sentido de nuestra subjetividad se encuentra esencialmente mediada, de acuerdo con Merleau-Ponty, por los demás seres humanos y por el entorno. De ahí que las categorías que identificamos a continuación deben pensarse en un sentido dinámico, es decir, como nociones que se forjan en la alteridad, en la relación que se sostiene con las demás personas, con los animales y con las cosas.

Por otra parte, para poder definir qué son las estrategias pedagógicas y el por qué se plantea la necesidad de su uso, debemos, en primer lugar, establecer qué se entiende por

¹ La condición de sujeto en Merleau-Ponty queda cimentada a través de la experiencia del cuerpo, ubicado en el centro de su estudio sobre la percepción. No es la reflexión, entendida como la capacidad racional de volver sobre sí y someter a cuestionamiento el conocimiento de sí mismo y del mundo, la que determina la condición de sujeto del ser humano, sino la experiencia que tenemos de nuestro propio cuerpo como una experiencia mediada tanto por el cuerpo de los otros como por las cosas. El término subjetividad hace referencia al proceso de formación del sujeto y es usado en plural para acentuar que se trata de diferentes maneras de devenir sujeto (Merleau-Ponty, 1993).

² Se trata de un término usado por el Ministerio de Educación Nacional (s.f) para definir “el desfase entre la edad y el grado” (Extraedad). Esto se da cuando el estudiante tiene entre dos o tres años por encima del rango de edad promedio establecido para cursar un determinado curso.

“estrategia”. Para este efecto, nos remitimos al Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual define las estrategias como un proceso regulable de tipo cualitativo, que proporciona orientación tanto a largo como a corto plazo, con el fin de lograr determinados objetivos. Este concepto entra en consonancia con lo instaurado por el Magisterio (2018) para la descripción de estrategias pedagógicas, las cuales son concebidas de la siguiente forma:

[E]l conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla. (párr. 1)

De este modo, es posible ver cómo las estrategias pedagógicas son todo un sistema de acciones encaminadas a cumplir con los objetivos educacionales que se han propuesto, facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos o actividades que se han planificado se realizan de una forma ordenada, lógica y coherente. Por lo tanto, las estrategias pedagógicas “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, 2008, p. 52). Debido a esto, es necesario reconocer cómo estas estrategias favorecen la apropiación de significados y experiencias que influyen de manera positiva en la formación de los estudiantes.

Una vez aclarado esto, es necesario establecer que la estrategia pedagógica a diseñar ha sido pensada a partir de cuatro categorías tomadas de la filosofía del cuerpo elaborada por Maurice Merleau-Ponty:

1. **Cuerpo**
2. **Percepción**
3. **Lenguaje**
4. **El otro**

Estas categorías permitirán identificar las distintas percepciones que tienen los niños y niñas sobre sí mismos y los otros, así como la manera en que se construyen sus identidades corporales. La escuela, en tanto espacio de desarrollo de nuestras percepciones, admite la exploración y apropiación del entorno que representa para Merleau-Ponty un aspecto fundamental de su propuesta teórica. La escuela, entonces, cumple, sin duda, un papel decisivo en la construcción de subjetividades corporales (sentimientos, sensaciones, imágenes, representaciones, palabras), ya que se erige como el espacio de inicio en el proceso de socialización de cada individuo. En este orden de ideas, las estrategias pedagógicas abren así la posibilidad de explorar las experiencias corporales de niños y niñas, en las que se muestran los lazos de coexistencia con los otros y sus relaciones consigo mismos.

1.3 Justificación

La experiencia individual de los sujetos inscritos en un ambiente socio-cultural resulta determinante para la construcción y comprensión del mundo —su mundo—. La escuela, precisamente, resulta ser uno de los lugares más propicios para acercarnos a estos espacios de socialización formal, al confluir en ella todo un entramado de identidades en construcción. Por ello, a través de la presente investigación se plantea el diseño de una estrategia pedagógica, debido a la necesidad de crear un material educativo que resulte idóneo para construir reflexiones en torno a la experiencia que niños y niñas tienen de su cuerpo. Vale advertir que dicho material está pensado como una forma de brindar herramientas a los

agentes educativos (estudiantes, profesores, padres de familia, directivos) capaces de reconocer, en consonancia con la filosofía de Merleau-Ponty, la diversidad de experiencias que configuran igualmente una diversidad de subjetividades. Así, este material busca proveer un recurso pedagógico flexible que atienda a los intereses de los estudiantes y profesores, quienes muchas veces deben conformarse con materiales poco adaptables a los contextos de aula en el que son usados, dejando de lado las verdaderas necesidades y exigencias que cada contexto educacional requiere.

Asimismo, estas reflexiones resultan de suma importancia para la Licenciatura y el Pregrado en Filosofía, en tanto que apuestan por una propuesta pedagógica esencial para un campo en el cual aún se deben encender muchas luces. Por este motivo, resultó problemático dar inicio al presente proyecto, lo que produjo la necesidad de realizar, al inicio de esta investigación, conversaciones con profesores de estas áreas de conocimiento (pedagogía y filosofía), para así poder construir una mirada más holística sobre el problema formulado. De esta forma, se posibilita el seguir transitando por un camino que facilite el entrecruce entre educación, infancia y filosofía, motivo fundamental dentro del sentido que dio origen a la presente investigación.

1.4 Planteamiento del problema

¿Cómo el diseño de una determinada estrategia pedagógica puede aproximarnos a los modos en que niños y niñas de 6 a 7 años perciben tanto su subjetividad corporal como la de los otros (niños y niñas)?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Diseñar una estrategia pedagógica que permita identificar los modos en que niños y niñas de 6 a 7 años perciben tanto su subjetividad corporal como la de los otros, a partir de cuatro categorías basadas en la concepción del cuerpo elaborada por Merleau-Ponty.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir conceptualmente las categorías más relevantes sobre el cuerpo a partir de la filosofía de Merleau-Ponty.
- Diseñar la estrategia pedagógica a utilizar en el proyecto.
- Generar espacios de participación y reflexión en torno a la percepción del cuerpo propio y del otro en los niños y niñas.

Capítulo 2: Marco de referencia

2.1 Estado del Arte

Para el desarrollo del presente proyecto se realizó una consulta bibliográfica sobre el problema de investigación. Este primer momento presentó una limitante relacionada con la existencia de pocas investigaciones significativas que trabajen directamente el diseño de estrategias pedagógicas desde la concepción del cuerpo o que exploren la experiencia del cuerpo en los niños y niñas. No obstante, se relacionan a continuación aquellos trabajos que apuntan en tales direcciones, aunque estos no contemplan el diseño de estrategias pedagógicas, el rango de edad o la mirada filosófica. Aun así, resultan pertinentes en la medida en que estudian la problemática del cuerpo desde el campo educativo.

Esta situación, —nos referimos a la escasez de investigaciones que traten el presente problema de investigación—, además, pone en evidencia la necesidad de arrojar nuevas luces sobre nuestro campo de indagación: la experiencia del cuerpo de niños y niñas como formadora de subjetividades en el espacio de la escuela. Identificamos, sin embargo, un grupo de investigaciones que podemos considerar como antecedentes de proyecto, las cuales han sido ordenadas en dos categorías para efectos de organización: la primera, se enfoca en la corporeidad desde el campo de la Educación física; y la segunda, establece sus reflexiones en torno al cuerpo y al movimiento desde el área de la Educación Inicial.

Con relación a la primera categoría, tenemos que Fermín Hernández Hernández realiza una investigación para optar a grado de Magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, titulada “Educación física a través de la corporeidad y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia en los niños de 7 a 10 años” (2015). Este trabajo indaga sobre la importancia de la Educación física en el desarrollo integral de las inteligencias en los

niños y niñas de 7 a 10 años de edad, en la que se logra identificar que en los pequeños se establecen relaciones desde su cuerpo con el mundo, los objetos y los demás sujetos, teniendo como base las diferentes dimensiones que lo conforman (emocional, cognitiva, corporal, comunicativa y estética), y que brindan un sentido único a sus mundos y experiencias. Este estudio le brinda a esta investigación la exposición de un nuevo entendimiento del cuerpo, al ubicarlo como centro de experiencias y anclaje ante el mundo. Así, Hernández coloca a la corporeidad en un papel de relación del sujeto consigo mismo, los otros y el mundo, identificando el trabajo que puede realizarse con los niños y las niñas para potenciar sus procesos de aprendizaje, al reconocer que sus cuerpos son ejes de vida, goce y experiencias.

Por otro lado, con el artículo de investigación “La palabra Corporeidad en la Educación Física” (2008), publicado en la revista *Deporte, Ciencia y Actividad Física*, Alicia Grasso se propone la construcción del concepto corporeidad y lo que este representa. Para lograrlo, acude a las diversas definiciones realizadas desde el campo de la fenomenología por figuras como Maurice Merleau-Ponty, Manuel Sergio, Jean Le Boulch, entre otros. Esta propuesta se da con el objetivo de expresar, a partir de la corporeidad, una idea de esta última que resulte múltiple, compleja y diversa, logrando un recorrido analítico que va desde la fenomenología hasta la motricidad humana. Así, se busca reflexionar sobre la necesidad de trabajar de manera coherente el concepto de corporeidad y el uso del cuerpo de forma práctica. El principal aporte de este estudio a la presente investigación se basa en la construcción del concepto de corporeidad que realiza Grasso, al dotarlo de las significaciones necesarias para poder comprenderlo en su complejidad, al exponerlo a diversas interacciones y hacer notar cómo en cada una de estas el sujeto logra expresarse de diferentes maneras.

Por otro lado, en la segunda categoría se encuentra el trabajo realizado por Julieth Duarte Sánchez y Laura Rodríguez Sánchez, quienes presentan ante la Universidad del Rosario el proyecto de grado “Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el

cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial” (2017). Esta investigación se plantea con el objetivo de hacer notar cuales son las concepciones y prácticas de los agentes educativos que utilizan el cuerpo y el movimiento como una forma de potencializar el desarrollo integral de los niños y niñas en etapa de Educación Inicial. De esta forma, las autoras establecen que los datos recogidos durante su investigación demuestran una carencia en la capacidad de los agentes educativos al integrar de manera holística todas las dimensiones del desarrollo en los infantes. En cambio, suelen establecerse preferencias por alguna dimensión específica, sin lograr involucrar del todo el cuerpo y el movimiento en relación al desarrollo integral de los niños y las niñas. Siendo así, lo consignado en este estudio insta a la presente investigación a revisar de manera cuidadosa la forma en que se está efectuando la transversalidad y engranaje de las diferentes dimensiones del desarrollo infantil (socio-afectiva, corporal o motora, comunicativa, estética, ética y cognitiva) en la estrategia pedagógica planteada. Esto se realiza con el fin de poder comprobar, tal como se realiza en el proyecto de Duarte y Rodríguez, que el cuerpo y el movimiento sean usados como una forma de afianzar las distintas áreas de desarrollo infantil.

En este orden de ideas, y en concordancia con lo descrito arriba, la tesis “Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos” (2017), que los investigadores Mario Burbano y Andrés Jiménez presentan ante la Universidad de Manizales para optar al grado de Maestría en Educación desde la diversidad, dan a conocer las significaciones del cuerpo y sus experiencias vividas en los niños, jóvenes y adultos del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en la ciudad de San Juan de Pasto. Este proyecto tomó en cuenta para su análisis las categorías de corporeidad, percepción, sensación, subjetividad e intersubjetividad. De esta forma, logra aportar a esta investigación la necesidad de reconocer los significados que surgen y se van transformando desde la experiencia que viven los niños y las niñas en

condición de sujetos que cambian a través del tiempo, y con ellos, sus propias concepciones del significado del cuerpo.

Por último, se encuentra el artículo “El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes” (2015) publicado en la revista *Educere* y con autoría de María Backes, María Porta e Hilda Difabio de Anglat. En este estudio se establece el objetivo de analizar el movimiento corporal de los niños y las niñas en relación con los saberes formales adquiridos en la educación infantil, tales como las nociones pre-numéricas y pre-lectoras. Los resultados de este análisis permitieron a sus autores reflexionar sobre la importancia de las acciones educativas que buscan incorporar el movimiento corporal como una forma innata de guiar el proceso de construcción de saberes en los infantes. Así pues, este proyecto le aporta a la presente investigación las consideraciones necesarias para poder reflexionar en torno al movimiento corporal, ya que este les facilita a los niños y las niñas la incorporación de manera espontánea de los nuevos esquemas de conocimiento a sus nociones de aprendizaje, al implementar experiencias cargadas de significado.

Este primer panorama resalta las limitaciones en nuestro campo de investigación, resultando en un vacío al momento de estudiar la corporeidad como punto de reflexión central para abordar las estrategias pedagógicas con los niños y las niñas. No obstante, los diversos enfoques establecidos desde las áreas de investigación encontradas permiten que este proyecto pueda establecer vías de comunicación con otros objetos de estudio, lo que posibilita, por un lado, la oportunidad de aportar al conocimiento científico; y, por otro lado, plantearse la necesidad de dejar puertas abiertas a nuevas investigaciones.

2.2 Marco teórico conceptual

Con el propósito de identificar los aspectos centrales de la concepción del cuerpo en Merleau-Ponty, tendremos en cuenta de manera principal su obra *Fenomenología de la*

percepción (1993). En primer lugar, de acuerdo con este autor, el cuerpo es esencialmente *corporeidad*, es decir, es un cuerpo vivo, en el sentido que alude a la experiencia que cada uno tiene de él. El cuerpo es siempre la experiencia que tenemos de él a través de las cosas, de los otros y no como entiende, por ejemplo, la anatomía, un cuerpo como suma de órganos que cumplen determinadas funciones. Para Merleau-Ponty, el vínculo que el individuo tiene con su medio y consigo mismo es su propio cuerpo, por eso este es el “vehículo” del ser-del-mundo (Merleau-Ponty, 1993). Desde esta perspectiva, el cuerpo es el que permite —y a la vez posibilita— el aparecer del mundo; ser capaz de abrirse, cerrarse o mezclarse en él y desarrollar proyectos (Merleau-Ponty, 1993).

El cuerpo, para Merleau-Ponty, es, de acuerdo con lo anterior, el modo originario por el cual comprendemos el mundo y nos relacionamos con los demás. De este modo, la experiencia de nuestro cuerpo tiene que ver con nuestro propio ser. El cuerpo se manifiesta como consciente de su propia existencia en el sentir y la inscripción (pertenencia) al mundo. La vida del cuerpo no se limita a la idea de una posible experiencia estrictamente individual, sino que en él se inscriben especialmente las experiencias de un cuerpo que se encuentra anudado *en el mundo* y en permanente contacto con los otros seres. Se da entonces una especie de "correspondencia" entre el cuerpo y el mundo que nos permite entender: en primer lugar, por qué en virtud del cuerpo habitamos en un mundo —lo que expresa la apertura del cuerpo al mundo—; en segundo lugar, por qué somos “del” mundo —lo que expresa la pertenencia del cuerpo al mundo—; y, en tercer lugar, por qué nos relacionamos “con” el mundo, es decir, con las cosas y con los demás seres —lo que expresa la trascendencia del cuerpo en el mundo—. Respecto a esto último, tenemos que para Merleau-Ponty el cuerpo es el que permite la percepción del cuerpo del otro, de reconocerlo como un semejante y, a la vez, como una conciencia única en su propia singularidad (Merleau-Ponty, 1993).

Se da entonces una comprensión, a partir del cuerpo mismo, de mi propia existencia y la de los otros seres: es mediante la percepción corporal, es decir, sensible, de la existencia del otro que este nos resulta comprensible. El reconocimiento de aquello que soy se da, de esta forma, a través de la afirmación de la presencia del otro, del cuerpo de ese ser que es diferente a mí. En esa percepción que mi cuerpo hace del otro se identifica además un saber que es capaz de generar un entendimiento que va más allá de la razón, en el sentido en que no es una reflexión explícita que somete a cuestionamiento e indagación las cosas que quiere conocer (Merleau-Ponty, 1993). En el cuerpo se hace válido y efectivo un saber que no se limita al conocimiento formal. Se abre así la necesidad de explorar otras formas de cognición y episteme, tanto sensoriales como corporales, que no han llegado a ser tan desarrolladas y aceptadas por la tradición filosófica. Se plantea entonces la construcción de una realidad que se inscribe en y desde el cuerpo, en un saber que se corporiza. Esto significa como mínimo la existencia de un saber del propio cuerpo: este, nuestro cuerpo, sabe con una precisión y exactitud no menor que la del conocimiento científico. Él sabe de la cualidad de las cosas, de las texturas, de los sabores, de los olores y su saber no se limita a ser un registro de datos sensibles, puesto que “lo que sabe” es el sentido mismo de las cosas, de las palabras, de los gestos; él no necesita de una reflexión intelectual para comprender que lo que mira, toca o huele es precisamente esto: un libro sobre la mesa, la textura de la arena en los pies, el aroma del café...

Para este filósofo, el cuerpo es un “núcleo significativo”, ya que desde él interpretamos el mundo y a la vez su materialidad, su corporeidad evidencia nuestra vulnerabilidad, el padecer el dolor, la enfermedad (Merleau-Ponty, 1993). Aquí se ve enlazada la cuestión de la percepción del espacio, puesto que para este autor el cuerpo *habita* el espacio y el tiempo (Merleau-Ponty, 1993). Este habitar implica que el ser humano, que se concibe y actúa en el mundo a través de su cuerpo, *es del espacio y del tiempo*. Ese acceso al

mundo implica interactuar y abarcar —mediante mi cuerpo—, la totalidad de elementos que se relacionan en el espacio, que también se ve habitado por los otros.

Dicho lo anterior, pasamos a precisar las categorías propuestas para la interpretación y análisis del problema planteado en esta investigación.

- **Cuerpo:**

Maurice Merleau-Ponty concibe al ser humano como ser-del-mundo y con ello precisa que este no es, en sentido estricto, un ser-en-el-mundo, sino que pertenece a este de manera esencial. Es por ello que la comprensión que tiene de sí mismo se da a través del contacto ininterrumpido con el mundo y de ahí que tenga lugar en esta experiencia el proceso de reconocimiento tanto de sí mismo como de los demás. El cuerpo es el intermediario o la mediación de esta relación del ser humano con el mundo, en virtud de la cual se compromete continuamente tanto consigo como con los demás.

Si bien el cuerpo es aquello que permite al individuo relacionarse con el mundo, no obstante, no representa un “objeto” dentro del medio exterior. Él no es, incluso, algo que el ser humano “posea” como parte suya. La corporeidad es el ser esencial del sujeto. Esta visión se opone a la dualidad cartesiana cuerpo-mente y expresa que no hay una conciencia separada del cuerpo, lo que significa que el cuerpo no es “algo” que se encuentre delante de la conciencia, a modo de un objeto a quien ella se dirige para conocerlo. Él (el cuerpo) ya posee una intencionalidad o, mejor aún, él mismo es conciencia intencional, es decir, una existencia que explora ella misma el mundo desde y en su cuerpo.

- **Percepción:**

En primer lugar, es necesario mencionar la estrecha relación entre esta categoría y el cuerpo. Para Merleau-Ponty no existe el cuerpo sin la percepción, ya que es, como veíamos,

explorando el mundo en su percepción como el cuerpo se comprende a sí mismo y a los demás. El cuerpo, en otras palabras, es percepción y esta es concebida fundamentalmente como experiencia. De este modo se comprende que el cuerpo es ante todo un cuerpo vivo, el cuerpo que somos, que vivimos cada uno en nuestras experiencias.

La percepción es una experiencia sensible caracterizada por la comprensión de las impresiones que recibimos de las cosas o personas: percibir una cosa no es captar una serie de datos, de cualidades sensibles, sino comprender su sentido. Escuchar un ruido, por ejemplo, no es captar las cualidades sonoras de algo —si es un sonido grave, agudo, mono, estéreo...—, sino comprender que se trata del ruido de un carro, de una puerta, de un niño llorando, de los pasos de alguien... Así, la percepción, al igual que el lenguaje, como vamos a ver a continuación, no necesita de un sujeto o de una razón que organice los datos sensibles y nos de la comprensión de las cosas. La percepción es inmediatamente comprensión de un sentido y ello es posible porque en ella se acumulan las experiencias que hemos tenido y que nos permiten ver las cosas como las vemos. El sentido de estas cambia en la medida en que cambia nuestra percepción de ellas. La percepción es, por ello, una experiencia permanente de aprendizaje directamente vinculada al espacio de lo percibido. Esta es espacial, advierte Merleau-Ponty, porque lo comprendido en ella está mediado fundamentalmente por el espacio, entendiéndolo por éste el contexto social y cultural al que pertenecen las cosas. Aprender algo significa para Merleau-Ponty modificar nuestra percepción —su sentido social y cultural—, de allí la importancia del espacio de la escuela como lugar de aprendizajes.

- **Lenguaje:**

El vínculo entre la palabra y su sentido no es un vínculo exterior establecido por asociación, en donde a una determinada palabra se le hace corresponder una serie de significaciones preestablecidas. Si pronunciamos la palabra libro, por ejemplo, el sentido de

esta será equivalente a los significados que podamos vincular a ella: lectura, escritura, literatura, ciencia, etc. La palabra, por el contrario, tiene para el filósofo francés su propio sentido, el cual no recibe por asociación, sino que le es inherente. Cuando pronunciamos la palabra libro nos encontramos inmediatamente con su sentido, en la medida en que el vocablo tiene su propio sentido y no tenemos que representarnos una serie de significaciones para comprender lo que decimos con esta palabra. De este modo, afirma el autor que el sentido habita la palabra, no es algo externo a ella. Esto exige reconocer que el sentido de las palabras no está determinado por el pensamiento, por los significados social y culturalmente establecidos, sino por la experiencia que cada ser humano tiene de ellas. Antes que expresar significados, representaciones habituales de las cosas, las palabras expresan la manera que tiene cada persona de comunicarse e interactuar con el otro y consigo mismo. En la medida en que el lenguaje es el lugar de encuentro y reconocimiento, tanto de los demás como de nosotros, posee para Merleau-Ponty una significación gestual o existencial. Gestual, en el sentido en que el lenguaje, comparado con un gesto, por ejemplo de ira, expresa una manera de ser y de actuar en el mundo³.

¿Qué expresa el lenguaje, pues, si no expresa los pensamientos, ideas o representaciones que hemos concebido y queremos comunicar? En sentido estricto, el lenguaje no representa las cosas, sino que las presenta, ya que la palabra no es propiamente una imagen de las cosas, sino la presencia misma de ellas en nosotros. La palabra libro, retomando el ejemplo anterior, no es realmente para nosotros la suma de significados que podamos encontrar en el diccionario, sino el cúmulo de experiencias que hemos tenido con esta palabra y con este o aquel libro y que le dan su sentido. La palabra es un gesto, como indicamos, porque ella concentra la experiencia del sujeto corporal que la pronuncia, se

³ El sonrojarse por un sentimiento de ira, sostiene Merleau-Ponty, no expresa simplemente un estado emocional del momento, sino una manera de ser en la ira, de comportarse, de estar indignado.

instala como un comportamiento, de tal manera que modula, en términos de Merleau-Ponty, nuestra existencia, se convierte en un modo de ser. Por ello para él el lenguaje nace de nuestra experiencia de vida, como la ebullición de un líquido, usando una de las metáforas de Merleau-Ponty, en la que la ebullición refiere la emergencia de la palabra de cada quien y el líquido la vida que hace posible tal efervescencia.

Así, el hombre se va sirviendo del lenguaje para ir forjando una relación, que resulta viva, con los otros y consigo mismo. El lenguaje, por tal razón, se establece entonces como una manifestación, una revelación de nuestro ser íntimo que nos une al mundo y a los que habitan en él (Merleau-Ponty, 1993)

- **El otro:**

Hablar del otro es de entrada para Merleau-Ponty problemático, ya que siempre lo hacemos a partir de las ideas o representaciones que tenemos de los demás. Y es problemático porque, claro está, el otro, por ejemplo, un amigo, no es precisamente lo que nosotros pensemos o sintamos de él, por más que creamos conocerlo. Si creemos lo contrario corremos el riesgo de reducir el ser del otro a lo que nosotros pensemos o digamos de él. Este problema, que concentra para el autor las discusiones sobre el reconocimiento de la alteridad, puede formularse de esta manera: ¿cómo podemos hablar del otro sin hacer de él una representación nuestra, es decir, reconociendo su diferencia respecto de nosotros? La respuesta de Merleau-Ponty es una vez más el cuerpo: si somos cuerpo es necesario que el otro sea otro en virtud de su existencia corporal. En efecto, el otro es un sujeto “como” nosotros, pero no por comparación, sino porque precisamente es un ser corporal. Esto significa que su ser sujeto no consiste propiamente en una vida interior que lo gobierna o dirige, separada de su cuerpo, sino en la vida misma de este, esto es, sus emociones,

sentimientos, comportamientos, pero también sus palabras y pensamientos en tanto expresión de su vida corporal.

La única forma en que el otro puede revelarse como otro, como alguien diferente de nosotros, es al percibirlo como cuerpo, reconociendo que él es esa exterioridad que vemos, ese comportamiento, esa palabra, esa mirada, esa manera de vestir. En otras palabras, y contraria a la distinción cartesiana cuerpo-mente, la corporalidad debe constituir a cabalidad el ser del otro y de nosotros mismos. Esto exige, de acuerdo con el autor, abandonar la vía cartesiana de la autodeterminación de sí mismo como la forma de configurar al sujeto. La teoría de que el individuo sea únicamente por el pensamiento que tiene de sí, convierte al otro y/o su semejante en una mera extensión del propio pensar, y lo reduce a un objeto del pensamiento. Para Merleau-Ponty el sujeto corporal, por el contrario, se construye en su relación con los otros, hasta el punto que la percepción que tengamos de nosotros mismos se encuentra mediada por la de los demás.

Por ello, la única forma de percibir al otro es que él también sea, en esencia, un exterior; una corporalidad perceptiva. El que ambos, el otro y nosotros, seamos definidos por esta última (la corporalidad) es fundamental, de otro modo, nos contemplaríamos el uno al otro como simples objetos dentro del mundo.

2.3 Marco legal

Esta investigación se fundamenta principalmente en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual manifiesta en su Artículo 67 que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura [...]”. Asimismo, con la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 —la Ley general de educación—, se establece en relación a la educación básica primaria que:

ARTÍCULO 19. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Además de ello, con miras en el presente proyecto, se destacan del artículo 21 los siguientes objetivos concernientes al ciclo de educación primaria, los cuales se encuentran en consonancia con la visión y articulación de esta investigación:

ARTÍCULO 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista;
- b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;
- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;
- d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;
- e) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;

- i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico;
- l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura; [y]
- ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

En cuanto a la filosofía, esta se ha enseñado de forma tradicional en Colombia tan solo en los niveles de educación media, con el artículo 31 de la Ley 115 de 1994 general de educación consignando en cuanto a las áreas fundamentales qué:

ARTÍCULO 31. [...] Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía.

No obstante, pese a esta directriz, la filosofía no cuenta con el mismo manual de Derechos Básicos de Aprendizaje con el cual se apoyan los agentes educativos en el ejercicio de otras áreas. Por tal motivo, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto en circulación el *Documento N° 14 - Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010), como una guía:

[...] de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto. (p. 7)

De esta forma, aunque para la educación básica primaria no se presenten los mismos lineamientos, es posible tomar prestada la intencionalidad y espíritu de dicho documento. Estos elementos argumentativos resultan necesarios al momento de intentar incursionar en el ejercicio de diseño de recursos y estrategias de tipo filosófica en niveles y espacios diferentes a los establecidos en el ciclo de educación media, como es el caso de este proyecto.

Capítulo 3: Estrategia pedagógica para la aproximación a la percepción de sí mismo y del otro en niños y niñas

4.1 Aspecto metodológico

4.1.1 Paradigma y enfoque

En esta investigación se pretende diseñar un proyecto de estrategia pedagógica que permita, al aplicarse, poder identificar los modos en que niños y niñas de 6 a 7 años perciben tanto su subjetividad corporal como la de los otros (niños y niñas). Por tal, la presente investigación se enmarca desde un paradigma principalmente hermenéutico, cuyas características permiten la comprensión e interpretación de los comportamientos observados. Precisamente, para Jordi Planella (2005) la hermenéutica es definida como:

[...] una forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros. (p. 5)

Dicha definición resulta de suprema importancia para esta investigación, al contemplar en sus lineamientos la existencia de un otro que se encuentra en contacto con nosotros, lo que nos permite interpretar su existencia en relación con la nuestra. De igual forma, Ruedas et al. (2009) consideran que la “esencia” de la hermenéutica trata, en últimas, de:

[...] captar el verdadero sentido, es decir, ver, leer o escuchar la verdad del emisor. Implica también evitar la pérdida de los posibles sentidos en el mensaje, debido a un manejo personalizado del mismo, reduciendo el riesgo de parcializaciones al observar las diversas situaciones del entorno. (p. 7)

Este proceso implica una cierta recuperación de la alteridad, al ser una experiencia que implica una apropiación en la comprensión del sentido, un sentido compartido, que envuelve el mensaje, la verdad, del emisor. Esto conlleva la recuperación de la significación tanto del interpelado como del intérprete. De esta forma, es posible explorar y volver a interpretar de manera plural aquellas experiencias y situaciones que fueron vividas y observadas, estableciendo cada vez un proceso de reconocimiento del otro.

Por su parte, el enfoque a utilizar en esta investigación es de tipo cualitativo, el cual se fundamenta, según Hernández Sampieri et al. (2014) en la *Metodología de la Investigación* como: “una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9). Es decir, con esta aproximación el investigador lo que busca es interpretar aquellas observaciones que va captando de manera activa, para poder entenderlas dentro del contexto de sus significados.

Así pues, la interpretación de las realidades particulares cobra según Hernández Sampieri et al. (2014) un valor fundamental para este proceso, puesto que dentro de este enfoque tienden a converger las “realidades” de los participantes involucrados, al momento de interactuar entre ellos. Además, se encontró que estas “son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.9). Por lo cual, las perspectivas obtenidas gracias a la interacción entre el investigador y los participantes resultan valiosas para este proceso.

El tipo de estudio acogido es el de investigación-acción, el cuál es un término utilizado para hacer referencia a las diversas estrategias utilizadas con la intención de mejorar tanto el sistema educativo como el social. Así, Hernández Sampieri et al. (2014) plantea que en la “Investigación-acción: Su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo

tiempo que se interviene” (p. 496). De esta forma, la investigación resulta en un proceso participativo, orientado al cambio, que busca centrarse en el desarrollo de los sujetos investigados. Para lograr esta propuesta se presenta brevemente la siguiente ruta metodológica:

- Etapa de recopilación: se realiza una delimitación y selección bibliográfica de los temas a explorar.
- Etapa analítica-interpretativa: se plantea la revisión y análisis de los documentos recopilados, y una apropiación de lo indagado. Esto con aras de aplicar adecuadamente los conceptos estudiados con relación a nuestro contexto y así alcanzar los objetivos propuestos.
- Etapa de publicación: se redacta el cuerpo de la investigación, realizando los ajustes necesarios durante el avance, de acuerdo a la pertinencia de los mismos.

4.2 Fundamento pedagógico

Este proyecto encuentra fundamentación pedagógica en las diferentes dimensiones del desarrollo en los niños y las niñas (corporal, socio-afectiva, estética, cognitiva, comunicativa, ética), reconociendo de manera intrínseca su importancia en el desarrollo infantil . Debido a esto, en el diseño de la estrategia pedagógica planteada se reconoce de manera transversal el impacto de las mismas, como se sustenta a continuación:

- Corporal: Resulta posible notar a lo largo de las experiencias pedagógicas planteadas en la estrategia como el cuerpo cobra un papel fundamental en este proyecto, ubicándose en el centro del mismo. Este proyecto busca que mediante el cuerpo, los movimientos, expresiones, sensaciones, percepciones e integralidad que regulan las acciones de los niños y las niñas estos puedan explorar y buscar nuevas formas en las que puedan expresarse. De igual forma, en el desarrollo de las actividades diseñadas

se trabaja de manera activa la integralidad de esta dimensión (corporal), así como la conciencia corporal y su ubicación en el espacio a través de los sonidos emitidos. Es por eso que la percepción del sentido auditivo se trabaja de manera clave, reconociendo la importancia de este para que los niños y niñas puedan ubicarse según su contexto e interactuar con los demás. Además de ello, también les será posible a los niños y a las niñas explorar su entorno, movilizarse en su ambiente, tomar conciencia de sus acciones, de sus movimientos, de los de sus agentes educativos y/o cuidadores. Por otro lado, debemos tener en cuenta como las experiencias diseñadas pueden promover el desarrollo motor (fino) y coordinación óculo-motor del infante, al presentarse como un posible un espacio de potencialización de este mismo desarrollo, donde el niño es libre de expresarse (manualmente), crear, retratar y diseñar, haciendo un reconocimiento del cuerpo (propio y de los otros) y la expresión de las emociones a través de este.

- Socio-afectiva: Esta dimensión también se hace presente de manera transversal en el desarrollo de las experiencias pedagógicas, y esto se puede ver reflejado en cada parte del diseño de esta estrategia, al buscar que los niños y las niñas expresen de manera libre y segura sus ideas y experiencias. En estas experiencias, la expresión del otro y el respeto por sus diferencias son elementos intrínsecos. Además, al lograr que los niños o las niñas realicen por sí mismos procesos —con la guía del agente educativo o cuidador, pero siendo él/ella la que manipule el material—, se promueve el desarrollo de la personalidad y la autonomía; reconociendo que el infante realiza toda acción y producto expresando sus sentimientos y emociones. Los niños y las niñas, asimismo, podrán ser partícipes por medio de estas experiencias de un espacio para fortalecer las relaciones socio-afectivas con sus pares y/o cuidadores, al explorar estos lazos desde

un contexto que cuentan con la intencionalidad de reconocerlos e identificar su posición en el espacio que les rodea.

- Estética: En las experiencias diseñadas se busca propiciar de manera integral el autoconocimiento, la autoestima, la creatividad, el reconocimiento y el respeto de los otros, junto a la expresión y significación que se producen en los niños y las niñas. De esta forma, se pretende que los infantes no solo se conozcan más a sí mismos, sino también a sus pares y/o cuidadores, reconociendo el valor que estos lazos poseen. Esto se logra al brindar espacios adecuados a los niños y a las niñas para que estos puedan hablar sobre lo que piensan y sienten, haciendo anotación de sus reflexiones al momento de pasar por un proceso de cuestionamiento, el cual realizan para intentar dar respuesta a las preguntas y los retos planteados, lo cual incentiva su autoconciencia. Además de esto, se pretende que los niños y las niñas no solo conozcan más acerca de las construcciones que han realizado acerca de su entorno, sino que también se apropien más de las diversas características que pueden utilizar para reconocer a sus pares y/o cuidadores.
- Cognitiva: En esta etapa del desarrollo infantil la dimensión cognitiva se manifiesta en la expresión de símbolos y representaciones mentales, demostrando una transición de etapas de pensamiento, de uno más concreto a uno simbólico, donde las representaciones y relaciones se hacen evidentes y manifiestan en actividades artísticas como esta. De este modo, durante el desarrollo de las estrategias se trabaja para que los niños y las niñas organicen información y signifiquen nuevos aprendizajes, al asociar y relacionar los aprendizajes construidos previamente a través de la emisión de sonidos y clasificarlos en esta nueva experiencia sin un medio visual. Asimismo, en estas estrategias se trabajan procesos como la percepción sensorial, la simbolización, la organización y la memoria, al buscar que los niños y las niñas

movilicen sus procesos cognitivos, al expresar sus conocimientos previos y los coloquen en práctica, a la vez que se generan nuevas experiencias que logren enriquecer su conocimiento, para que estos momentos pasen a formar parte de su base cognitiva.

- Comunicativa: Esta dimensión la podemos ver reflejada de manera transversal en todas las experiencias diseñadas para estas estrategias, al buscar que haya una comunicación (bidireccional) efectiva no sólo entre adultos y niños, sino entre niños(as) y niños(as). también comprender ayudará a formar vínculos afectivos. Estas estrategias propician que los niños y las niñas manifiesten su creatividad, su libre expresión, y las diversas percepciones que estos poseen sobre su entorno. Asimismo, se busca que los niños y las niñas sean escuchados, que puedan expresar de manera segura sus ideas y su persona, que su opinión no solo sea tomada en cuenta, sino que sea considerada como importante y se le otorgue el valor que se debe.
- Ética: Los niños y las niñas tienen un papel fundamental en la sociedad, y a través de la interacción con sus pares y/o cuidadores encontrará soporte y un lugar en su contexto. De allí que las estrategias diseñadas coloquen tanta importancia en las interacciones que los infantes puedan tener con sus pares y/o cuidadores durante el desarrollo de las mismas, ya que de estas conversaciones, formas de expresión, y el entendimiento de las normas y acuerdos que se convengan en la discusión se empiezan a sentar las bases para que los niños y las niñas vayan encontrando su rol en la sociedad.

4.3 Estructura y descripción de la estrategia pedagógica

La propuesta que se plantea a continuación nace del diseño de una estrategia pedagógica basada en las ya anteriormente mencionadas categorías (Cuerpo, Percepción, Lenguaje y el Otro) tomadas de la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty. Dichas categorías

son el sustento teórico para la formulación de las experiencias pedagógicas que aquí se redactan, entendiendo que estas conforman un todo que resulta flexible, orientado a la adaptación y al cambio, aspectos de suprema importancia al momento de interactuar con los niños y las niñas.

<p>Nombre de la experiencia pedagógica: Explorando mi cuerpo y sus límites</p>	<p>Categoría: Cuerpo</p>
<p>Propósito formativo: Al finalizar esta experiencia pedagógica podremos observar que los niños y las niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocen la importancia de su cuerpo. - Perciben la imposibilidad de habitar el cuerpo del otro. - Identifican los cambios drásticos vividos consigo mismo y con los demás al tener otro cuerpo. 	<p>Aspectos a promover: Con esta experiencia pedagógica se busca, principalmente, incentivar en los niños y las niñas el reconocimiento de su propio cuerpo y el cuerpo de los demás.</p>
<p style="text-align: center;">Desarrollo de la experiencia pedagógica</p> <p>Momento inicial:</p> <p>Para este primer momento, es indispensable, seas un agente educativo o cuidador, ubicarnos junto a los niños y las niñas en un círculo. Esto puede hacerse, si estamos en la escuela, ordenando las sillas en un círculo, o si estamos en casa, colocándose frente al otro. Lo importante es que todos tengan contacto visual con los otros, y que los infantes puedan hablar, escuchar, expresar sus pensamientos e ideas, mirarse los unos a los otros sabiendo que así mismo son vistos y escuchados.</p>	

Una vez ordenado el espacio, podemos proceder a realizar la lectura del cuento diseñado para esta categoría (*Una rama en tu brazo, raíces fijas en vez de un salto, dime pequeño ¿En verdad eres un niño o el tronco de un árbol?*). Para esto, se recomienda distribuir entre los niños y las niñas el material de lectura, para que estos puedan seguir el acto de leer por sí mismos, ya que ellos deben sentirse partícipes de este momento.

Al finalizar la lectura, se abre un espacio para que los niños y las niñas nos cuenten sus inquietudes e impresiones sobre la historia narrada, siempre respetando el turno de habla de los demás. Algunas preguntas incentivadoras para los niños y las niñas podrían ser:

- ¿Quién serías tú si no tuvieras tu cuerpo?
- ¿Qué harías si mañana amaneces convertido en un árbol?
- ¿Qué actividades crees que podrías hacer con tu nuevo cuerpo?
- ¿Qué tendrías que dejar de hacer si no tuvieras tu propio cuerpo?
- ¿Por qué crees que Lizzie se quedó sin su cuerpo?
- ¿Qué actividades podrías realizar si no tuvieras un cuerpo?
- ¿Le darías otro final al cuento que leímos?

En este momento, la función del agente educativo o cuidador es la de acompañar y orientar la actividad, aclarando además las dudas recibidas. Es importante recordar que los argumentos, experiencias u opiniones de los niños y las niñas no pueden ser subestimados, en tanto que lo que ellos expresan lo hacen desde su experiencia de vida, y esta no puede ser medida con la visión del mundo del adulto.

Para darle cierre a este primer momento, proponemos una forma en la que los niños y las niñas puedan significar esta experiencia mediante la creación, por parte de cada uno de ellos, de títeres. Esto se da con la intención de que los niños y las niñas puedan expresar por

sí mismos el contenido de la lectura. Los títeres pueden crearse con una bolsa de papel, y la indicación es que cada niño o niña lo diseñe de acuerdo con sus propias impresiones y significaciones.

Momento intermedio:

Para el desarrollo de este momento es necesario abrir un espacio en el suelo que sea amplio y libre de obstáculos, para poder colocar un papel bond lo suficientemente grande como para que todos los pequeños puedan pintar con facilidad.

La idea de esta actividad es que los niños y las niñas puedan percibir la diferencia entre sus cuerpos y el de sus pares —o cuidadores si la actividad se realiza en casa—. Para ello, los pequeños van a imprimir con pintura la huella de sus pies en el papel, usando su color favorito.

Cada niño o niña debe colocar sus huellas junto a la de sus pares o cuidadores, para poder comparar entre ellos las diferencias y similitudes en el tamaño entre estas, los colores elegidos por los otros, quienes tienen las mismas preferencias, etc. y que los infantes ofrezcan posibles explicaciones del por qué de las mismas.

Un ejercicio adicional a realizar es intentar que los niños y las niñas se ubiquen en las huellas de sus pares o cuidadores, para que ellos puedan notar no solo los cambios que existen entre las huellas y sus propios pies, sino también cómo es imposible, aún estando en las huellas del otro, ser esa persona, habitar su cuerpo y convertirnos en ellos, puesto que cada uno posee una corporalidad individual y por ello diferente.

Momento final:

La idea de este momento es poder trabajar con los niños y las niñas el reconocimiento del cuerpo del otro.

Es importante aclarar que todos los participantes deben lavarse de manera adecuada las manos antes y después de la actividad.

Así, con los ojos vendados, los pequeños deben intentar reconocer ya sea a sus pares o a los miembros de sus familias tocando solo el cabello de estos. En este momento ellos deben ir diciendo qué cualidades o características van notando de la textura del cabello: Si es, por ejemplo, rugoso o suave, largo o corto, ondulado o liso; estas descripciones dependen exclusivamente de ellos y sus percepciones.

Si los niños o las niñas no logran reconocer a sus pares o cuidadores a través de su cabello, o quieren estar seguros de su respuesta, entonces es posible ayudarlos dándoles algunas pistas sobre las características de esa persona.

Una vez los pequeños hayan logrado identificar a todos los participantes, podrán expresar quienes fueron las personas que lograron reconocer de manera más fácil, quienes les resultaron más difíciles, y cuáles fueron las características definitorias que les hicieron posible el identificarlos.

Momento de reflexión:

Este es un momento muy importante, ya que es el espacio diseñado para que los niños y las niñas compartan con sus agentes educativos o cuidadores sus impresiones acerca de las actividades que fueron realizadas, cuál es su posición respecto a estas y cómo se sintieron durante el desarrollo de las mismas. Esta retroalimentación deberá ser debidamente escuchada por los adultos, y en caso de ser necesario las actividades deberán ser

modificadas para poder responder a los deseos y expectativas de los niños y las niñas, sin dejar a un lado los propósitos educativos y base teórica que dieron origen a la presente actividad pedagógica.

Materiales a utilizar:

Los recursos a utilizar serán aquellos con los que cada ente escolar o familiar cuente, por tal razón, no hay una limitación o especificidad estricta en el uso de los mismos, sin embargo, la lista de posibles materiales abarcaría:

- Material de lectura (Cuento “Una rama en tu brazo, raíces fijas en vez de un salto, dime pequeño ¿En verdad eres un niño o el tronco de un árbol?”),
- bolsas de papel para la creación de los títeres,
- diferentes artículos para la decoración de los títeres, como lana, botones, ojos movibles, etc.
- una o varias vendas,
- papel Bond,
- hojas de papel,
- lápices, lápices de colores, témperas, pinceles, marcadores y/o plumones.

<p>Nombre de la experiencia pedagógica: Explorando mis percepciones y sus limitaciones</p>	<p>Categoría: Percepción</p>
<p>Propósito formativo: Al finalizar esta experiencia pedagógica podremos observar que los niños y las niñas:</p>	<p>Aspectos a promover: Con esta experiencia pedagógica se busca, principalmente, incentivar en los niños y las niñas la exploración de sus propias percepciones y cómo estas interactúan con las percepciones de los demás.</p>

- Reconocen la importancia que cobra nuestro cuerpo al recibir y manifestar las percepciones.
- Perciben la imposibilidad de percibir por el otro.
- Identifican la diferencia entre las percepciones de nuestro propio ser y los otros.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

Momento inicial:

Para este momento inicial, es indispensable, seas un agente educativo o cuidador, ubicarse junto a los niños y a las niñas en un círculo. Esto puede hacerse, si estamos en la escuela, ordenando las sillas en un círculo, o si estamos en casa, colocándose frente al otro. Lo importante es que todos tengan contacto visual con los otros, y los pequeños puedan hablar, escuchar, expresar sus pensamientos e ideas, mirarse los unos a los otros sabiendo que así mismo son vistos y escuchados.

Una vez ordenado el espacio, podemos proceder a realizar la lectura del cuento diseñado para esta categoría (*Ojos ¿que logran ver? Oídos, díganme si escuchan*). De ser posible, se recomienda la utilización de títeres durante la lectura, para hacer más entretenida y comprensible la experiencia para los niños y las niñas, estos pueden crearse con una simple bolsa de papel o medias, si no se cuentan con títeres a la mano. Si no es posible, una alternativa es distribuir entre los niños y las niñas copias de las lecturas.

Luego de esto, se abre un espacio para que los niños y las niñas nos cuenten sus inquietudes e impresiones sobre la historia narrada, siempre respetando el turno de habla de los demás.

Algunas preguntas incentivadoras para hacerle a los pequeños podrían ser:

- ¿Cómo le describirías los colores a alguien que nunca ha podido verlos?
- ¿Cómo le describirías los sonidos a alguien que nunca ha podido escucharlos?
- ¿Cómo le describirías tu mundo a un extraterrestre?
- ¿Qué harías para intentar explicarle a tus amigos algo que solo tu conoces?
- ¿Si dos personas se paran en el mismo lugar, van a ver ambas lo mismo?
- ¿Le darías otro final al cuento que leímos?

En este momento, la función del agente educativo o cuidador es la de acompañar y orientar la discusión, aclarando además las dudas recibidas. Es importante aclarar y recordar que los argumentos, experiencias u opiniones de los niños y las niñas no pueden ser subestimados o denigrados, en tanto aquello que estos expresan lo hacen desde su subjetividad, y esta no puede ser medida con la visión del mundo del adulto.

Momento intermedio:

Para este segundo momento, la idea es trabajar con los niños y las niñas la percepción a través de los sonidos. Por ello, la actividad a realizar consiste en reproducir diferentes ruidos y sonidos, y que los pequeños nos cuenten si estos les resultan agradables, si el sonido les dice algo, si notan alguna característica en el ruido, si les parece feliz o triste, si les provoca alguna emoción, etc.

De este modo, lo primero a realizar es organizar a los niños y a las niñas en grupos pequeños, ya sea de 3 o 5 estudiantes, e ir reproduciendo diferentes sonidos y ruidos.

Algunos ejemplos podrían ser:

- El sonido de un auto pitando muy fuerte,
- Una alarma de emergencias,
- El sonido del despertador,
- Pasos pisando muy fuerte,
- Un objeto al caer,
- Alguien tocando la puerta,
- El llanto de un bebé,
- El sonido de un animal,
- La risa de un adulto,
- Gritos de pequeños jugando, etc.

En caso de no contar con los medios, ya sea en casa o en la escuela, para reproducir los sonidos, entonces el agente educativo o cuidador puede imitarlos con su propio cuerpo o los objetos que tengan a disposición en el entorno.

No todos los sonidos mencionados arriba deben usarse, ni la posibilidad de estos se limita a los que hemos referenciado. Por ejemplo, puede darse el caso en el que los pequeños pidan explícitamente que se reproduzca algún sonido, en cuyo caso debe realizarse.

En esta actividad, una vez el agente educativo o cuidador haya dado las indicaciones, puede ir de grupo en grupo, o conversar directamente con el pequeño sobre sus percepciones y emociones en relación a los sonidos.

Otra posible forma sería facilitarles a los niños y a las niñas hojas de papel, colores o plumones, para que ellos puedan realizar dibujos sobre aquello que se despierte en ellos con esta actividad.

Algunas posibles preguntas que se podrían hacer en el desarrollo de este momento, serían:

- ¿Por qué crees que sientes eso al escuchar ese sonido/ruido?
- ¿Qué piensas al escuchar ese sonido/ruido?
- ¿Ya antes habías sentido/pensado lo mismo?, Y si es así, ¿Qué haces en ese momento con ese pensamiento/sentimiento?

El agente educativo o cuidador debe estar atento a las respuestas y el lenguaje corporal de los niños y las niñas, para poder determinar qué tipo de preguntas serían más adecuadas según el contexto y qué hacer en esa situación.

Momento final:

Para la realización de esta actividad vamos a colocar a los niños y a las niñas de frente en grupos pequeños si están ubicados en la escuela. Si nos encontramos en el hogar, pequeños se pueden colocar sentados de espaldas a su cuidador.

La idea de esta actividad es que, sí lo hacemos en grupo, todos deben estar mirándose y dibujando desde sus puestos lo que perciben, sin moverse de su lugar. Una vez finalizado esto, los niños y las niñas pueden ir compartiendo con sus pares sus dibujos, o pegarlos unos junto a otros en una superficie, para así poder mirar entre todos cómo cada uno posee una perspectiva diferente del mundo, y cómo desde nuestra posición logramos ver e interpretar las cosas de manera diferente, cosas que quizás los demás no logren ni siquiera apreciar, aún si nos encontramos dentro del mismo espacio.

Si es en casa, entonces desde su posición de espaldas deben ir dibujando algún objeto o la vista que perciban desde su lugar. Una vez finalizado esto, el niño o la niña podrá voltearse y compartir con su cuidador el dibujo realizado, y conversar entre ambos cómo, aunque se encontraban dentro del mismo espacio, sus perspectivas los hicieron notar cosas completamente diferentes, y así mismo ocurre en cada instancia de sus vidas.

Dibujar al otro basado en la imagen o percepción que tenemos de este nos permite entender que el otro no es, precisamente, esa imagen o percepción que nos hemos formado en la cabeza, y que percibir desde nuestros cuerpos es comprender la existencia de los demás.

Momento de reflexión:

Este es un momento muy importante, ya que este es el espacio diseñado para que los niños y las niñas compartan con sus agentes educativos o cuidadores sus impresiones acerca de las actividades que fueron realizadas, cuál es su posición respecto a las mismas y cómo se sintieron durante el desarrollo de las mismas. Esta retroalimentación deberá ser debidamente escuchada por los adultos, y en caso de ser necesario las actividades deberán ser modificadas para poder respetar los deseos y expectativas de los más pequeños, sin dejar a un lado los propósitos educativos y base teórica que dieron origen a la presente estrategia.

Materiales a utilizar:

Los recursos a utilizar serán aquellos con los que cada familia o ente escolar cuente, por tal, no hay una limitación o especificidad estricta en el uso de los mismos, sin embargo, la lista de posibles materiales abarcaría:

- Material de lectura (Cuento “Ojos ¿que logran ver? Oídos, díganme si escuchan”),
- bolsas de papel para la creación de los títeres,
- diferentes artículos para la decoración de los títeres, como lana, botones, ojos móviles, etc.
- cualquier dispositivo que logre reproducir audio,
- goma o cinta pegante,
- papel Bond,

- hojas de papel en blanco,
- lápices, lápices de colores, témperas, pinceles, marcadores y/o plumones.

Nombre de la experiencia pedagógica: Explorando mi lenguaje y sus límites	Categoría: Lenguaje
Propósito formativo: Al finalizar esta experiencia pedagógica podremos observar que los niños y las niñas: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocen la importancia del lenguaje en sus vidas. - Perciben cómo influye el lenguaje en sus interacciones consigo mismos y los otros. - Identifican las diversas formas en las que es posible expresarse, aún sin hacer uso de las palabras. 	Aspectos a promover: Con esta experiencia pedagógica se busca, principalmente, incentivar en los niños y las niñas diversas reflexiones en torno al lenguaje, sus implicaciones e impacto en nuestras vidas.
Desarrollo de la experiencia pedagógica	
Momento inicial: Para este momento inicial, es indispensable, seas un agente educativo o cuidador, ubicarnos junto a los niños y las niñas en un círculo. Esto puede hacerse, si estamos en la escuela, ordenando las sillas en un círculo, o si estamos en casa, colocándose frente al otro. Lo importante es que todos tengan contacto visual con los otros, y los pequeños hablar,	

escuchar, expresar sus pensamientos e ideas, mirarse los unos a los otros sabiendo que así mismo son vistos y escuchados.

Una vez ordenado el espacio, podemos proceder a realizar la lectura del cuento diseñado para esta categoría (*Y si grito mis susurros ¿podrás escucharme?*). De ser posible, se recomienda la utilización de títeres durante la lectura, para hacer más entretenida y comprensible la experiencia para los niños y las niñas, estos pueden crearse con una simple bolsa de papel o medias, si no se cuentan con títeres a la mano. Si no es posible, una alternativa es distribuir entre los niños y las niñas copias de las lecturas.

Luego de esto, se abre un espacio para que los niños y las niñas nos cuenten sus inquietudes e impresiones sobre la historia narrada, siempre respetando el turno de habla de los demás.

Algunas preguntas incentivadoras para hacerle a los pequeños podrían ser:

- ¿Cual es tu palabra favorita?
- ¿Alguna vez has pensado en crear tu propio lenguaje secreto?
- ¿Eres capaz de contar una historia sin usar palabras?
- ¿Qué haces cuando se te olvida alguna palabra?
- ¿Cómo te comunicarías con tu familia y amigos si no tuvieras teléfono y vivieras lejos?
- ¿Le darías otro final al cuento que leímos?

En este momento, la función del agente educativo o cuidador es la de acompañar y orientar la discusión, aclarando además las dudas recibidas. Es importante aclarar y recordar que los argumentos, experiencias u opiniones de los niños y las niñas no pueden ser subestimados o denigrados, en tanto aquello que estos expresan lo hacen desde su subjetividad, y esta no puede ser medida con la visión del mundo del adulto.

Momento intermedio:

Para este segundo momento, el agente educativo o cuidador debe preparar una bolsita, ya sea de tela o plástico, y en ella incluir diferentes recortes de objetos y/o lugares.

Algunas ideas de las imágenes que puedes incluir si prácticas las actividades en el hogar son:

- Objetos comunes que se encuentren dentro de la casa,
- Objetos relacionados a los integrantes de la familia,
- Fotos de los lugares a los que hayan viajado o quisieran viajar en familia,
- Juguetes de los niños y las niñas,
- Sus actores o shows favoritos,
- Libros e historietas,
- Sus comidas preferidas
- Fotos de sus mascotas, etc.

Si la actividad se realiza en el espacio de la escuela, además de algunas ideas de las imágenes ya mencionadas, otras que podrían ser incluidas son:

- Fotos de diferentes espacios de la escuela,
- Fotos con sus compañeros, si las tienen,
- Fotos de alguna actividad significativa que hayan realizado,
- Foto de los libros que han leído como clase, en caso de haberlo hecho,
- Fotos de diferentes animales,
- Fotos de climas diferentes, etc.

Una vez preparado este material, debe despejarse el espacio para que los niños y las niñas puedan sentarse en un círculo y colocar en el medio la bolsita. Si están en la escuela deben sentarse con sus pares, y si están en sus hogares deben hacerlo con sus cuidadores.

Lo importante en este primer momento no es el número de personas que acompañen a los niños y a las niñas, sino la interacción que se produzca a partir de este encuentro, en el que el centro son los más pequeños.

Una vez estén todos ubicados, el agente educativo o cuidador debe instar a los niños y a las niñas a tomar, uno por uno y respetando el turno de palabra de los demás, uno de los recortes de la bolsita y compartir con los demás sus experiencias para con esa imagen o palabra.

Para poder guiar los turnos, podrían tomar una pelota pequeña u objeto particular e irlo pasando al ritmo de tingo-tango. Como es una sola ronda, cada niño o niña solo podrá sacar una vez una imagen de la bolsa, no obstante, una vez la persona que tiene el turno ha dejado de hablar, si otro pequeño quiere aportar algo más puede pedir la palabra y hacerlo.

Ejemplo de esta actividad: si un niño o niña saca un recorte de un libro, debe contar qué es lo que está viendo en esa imagen, es decir: "esto es un libro", y si lo desea, compartirnos alguna experiencia que haya vivido con un libro. El agente educativo o cuidador puede tomar el primer turno e ilustrar la actividad, sin por ello interferir en la imaginación o limitar las ocurrencias que los pequeños quieran compartir con el resto.

Momento final:

Para este tercer momento, los niños y las niñas deberán construir entre ellos la narración de alguna historia o memoria colectiva, esto se dará a partir de las experiencias que compartieron sus pares en la actividad anterior.

Para lograrlo, los agentes educativos o cuidadores podrán ayudarlos en la construcción de la misma, sin intervenir en la creatividad e inventiva de los niños y las niñas.

Una de las formas en la que esto podría lograrse es colocando en el suelo un papel o cartulina muy grande, e ir organizando y pegando los recortes utilizados en la actividad anterior para ir formando su propia narrativa.

Los niños y las niñas pueden centrarse en un recorte en específico o elegir entre ellos lo que quieran contar, de modo que al final resulte en una historia que hable de cada uno de ellos y de todos a la vez, y que pueda ser trazada incluso sin tener que usar palabras.

Ejemplo: los niños y las niñas podrían organizar los recortes para narrar la historia de algunos pares, superhéroes favoritos o familiares, y como ellos se vieron involucrados en algún viaje o aventura que emprenden los protagonistas de la historia.

Momento de reflexión:

Este es un momento muy importante, ya que este es el espacio diseñado para que los niños y las niñas compartan con sus agentes educativos o cuidadores sus impresiones acerca de las actividades que fueron realizadas, cuál es su posición respecto a las mismas y cómo se sintieron durante el desarrollo de las mismas. Esta retroalimentación deberá ser debidamente escuchada por los adultos, y en caso de ser necesario las actividades deberán ser modificadas para poder respetar los deseos y expectativas de los más pequeños, sin

dejar a un lado los propósitos educativos y base teórica que dieron origen a la presente estrategia.

Materiales a utilizar:

Los recursos a utilizar serán aquellos con los que cada familia o ente escolar cuente, por tal, no hay una limitación o especificidad estricta en el uso de los mismos, sin embargo, la lista de posibles materiales abarcaría:

- Material de lectura (Cuento “Y si grito mis susurros ¿podrás escucharme?”),
- bolsas de papel para la creación de los títeres,
- diferentes artículos para la decoración de los títeres, como lana, botones, ojos movibles, etc.
- bolsitas de tela o plástico,
- cartulina,
- recortes impresos, de revista o periódicos,
- una pelota pequeña u objeto para usar durante tingo-tango,
- papel Bond,
- hojas de papel en blanco,
- lápices, lápices de colores, témperas, pinceles, marcadores y/o plumones.

<p>Nombre de la experiencia pedagógica: Explorando los límites entre mi ser y el Otro</p>	<p>Categoría: El otro</p>
<p>Propósito formativo: Al finalizar esta experiencia pedagógica podremos observar que los niños y las niñas:</p>	<p>Aspectos a promover: Con esta experiencia pedagógica se busca, principalmente, incentivar en los niños y las niñas el reconocimiento y aceptación de ese Otro que es diferente a mi.</p>

- Reconocen y aceptan la diferencia entre ellos y los otros.
- Perciben la imposibilidad de ser otro.
- Identifican la manifestación de las emociones en los otros.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

Momento inicial:

Para este momento inicial, es indispensable, seas un agente educativo o cuidador, ubicarnos junto a los niños y las niñas en un círculo. Esto puede hacerse, si estamos en la escuela, ordenando las sillas en un círculo, o si estamos en casa, colocándose frente al otro. Lo importante es que todos tengan contacto visual con los otros, y los pequeños hablar, escuchar, expresar sus pensamientos e ideas, mirarse los unos a los otros sabiendo que así mismo son vistos y escuchados.

Una vez ordenado el espacio, podemos proceder a realizar la lectura del cuento diseñado para esta categoría (*Gotas y gotas, que van cayendo por un espejo ¿es esa tu sonrisa o el fantasma de mi rostro en el reflejo?*). De ser posible, se recomienda la utilización de títeres durante la lectura, para hacer más entretenida y comprensible la experiencia para los niños y las niñas, estos pueden crearse con una simple bolsa de papel o medias, si no se cuentan con títeres a la mano. Si no es posible, una alternativa es distribuir entre los niños y las niñas copias de las lecturas.

Luego de esto, se abre un espacio para que los niños y las niñas nos cuenten sus inquietudes e impresiones sobre la historia narrada, siempre respetando el turno de habla de los demás.

Algunas preguntas incentivadoras para hacerle a los pequeños podrían ser:

- ¿Crees que es posible vestirse de una emoción?
- ¿Si te pones una máscara triste/feliz, significa eso que estás triste/feliz?
- ¿Cómo haces para identificar lo que sienten los demás?
- ¿Cómo te afectan las emociones de los otros?
- ¿Si te pones los zapatos de otro, significa que te has convertido en esa persona?
- ¿Le darías otro final al cuento que leímos?

En este momento, la función del agente educativo o cuidador es la de acompañar y orientar la discusión, aclarando además las dudas recibidas. Es importante aclarar y recordar que los argumentos, experiencias u opiniones de los niños y las niñas no pueden ser subestimados o denigrados, en tanto aquello que estos expresan lo hacen desde su subjetividad, y esta no puede ser medida con la visión del mundo del adulto.

Momento intermedio:

Para este segundo momento, la actividad a realizar consiste en dotar de cuerpo las emociones, entendiendo que existe una diferencia entre nosotros y los otros, que cada uno constituye una corporalidad separada, única en sí misma, y que, aunque uno se encuentre en constante relación con los otros, no es el otro. Este reconocimiento de la diferencia, más que separación, brinda la oportunidad de reconocer al otro por quien es este.

Para hacerlo, los niños y las niñas deben identificar las emociones y sus manifestaciones corporales en los otros. Para ello, debemos tener en cuenta que las emociones son muchas, así que para darle una guía a los niños y a las niñas, aquí presentamos un listado de algunas

emociones y sentimientos, es posible solicitar la ayuda de los agentes educativos o cuidadores para la lectura de las mismas:

- Alegría
- Empatía
- Tolerancia
- Aceptación
- Enfado
- Alivio
- Serenidad
- Libertad
- Miedo
- Esperanza
- Fortaleza
- Motivación
- Tristeza
- Seguridad
- Sorpresa
- Amabilidad
- Confianza
- Honestidad
- Amor
- Orgullo
- Vergüenza
- Agradecimiento

- Felicidad
- Admiración

Para este segundo momento podemos llevar a cabo la actividad de diferentes formas, pero lo más importante es que los niños y las niñas logren ilustrar cómo perciben las emociones y comportamientos que ven reflejados en el otro. Para hacerlo, la compañía y el cuidado de los agentes educativos o cuidadores es muy importante, ya que este es el momento para dibujar la manifestación de las emociones en los demás. Si los pequeños se encuentran en casa es posible para ellos poder elegir hacer esta parte sobre el personaje de alguna historia o película que sea su favorita, amigos, familiares y/o cuidadores o mascota, la elección es de los niños y las niñas.

Para llevar a cabo esta actividad, es posible elegir entre cualquiera de estas opciones para darle continuidad a la misma:

- A. Una vez los niños y las niñas tengan identificada la emoción y a quienes van a dibujar, los agentes educativos o cuidadores, deben proceder a proporcionarles hojas de papel, lápices, colores y/o plumones para poder realizar el dibujo.

Este dibujo se realiza ya sea como los niños y las niñas crean que se ve ese otro al sentir tal emoción —alegría, rabia, dolor y/o felicidad—, o como se vería dicha emoción al tomar un cuerpo físico diferente al nuestro. Asimismo, es importante tener disponibles espejos ya sea de mano o normales, para la siguiente etapa de la actividad.

De este modo, luego de haber dibujado la manifestación de esa expresión, los niños y las niñas deberán mirarse en el espejo e intentar recrear frente a éste la emoción de los otros que han ilustrado en el papel. Así podrán reconocer un poco más como

se ve su cuerpo al intentar experimentar la emoción del otro, aunque no la están sintiendo, y compararlo con el dibujo creado. Notando como, aunque es posible imitar hasta cierto grado la emoción del otro, esta imitación no la convierte inmediatamente en nuestra emoción, debido a que no es un sentimiento generado en nosotros, sino que le pertenece a ese otro que experimenta el mundo de forma diferente a la nuestra.

Los niños y las niñas pueden compartir el dibujo que realizaron de estas emociones, notar algunas similitudes o diferencias, y comentarlo con sus agentes educativos, pares o cuidadores, expresando por qué lo hicieron de tal forma y compartiendo sus pensamientos sobre las emociones que retrataron y aquello que sintieron al intentar imitarlas en el espejo. Este debe ser un espacio seguro y de confianza para los pequeños y la expresión de sus emociones.

- B. Se les brinda a los pequeños un octavo de cartulina en blanco, para que los niños y las niñas dibujen en este una emoción de su elección, ya sea porque les gusta o no sentirla, es su favorita o porque es la que están sintiendo en esos mismos momentos. Lo importante es que este dibujo sea la representación que los niños y las niñas hayan querido darle a la emoción que han escogido, esta debe ser su forma personal de percibir o imaginar esa emoción.

Luego de esto, los agentes educativos o cuidadores deben ayudar a los pequeños a insertar una tira de nylon o cinta en los bordes superiores de la cartulina, para que estas puedan ser usadas como máscaras. El propósito de esto es que los niños compartan y así mismo utilizar las máscaras de sus pares o cuidadores, para que así

ellos puedan interactuar y notar como, aunque es posible colocarnos la emoción del otro, esto no la convierte inmediatamente en nuestra emoción.

Al culminar, se abre un espacio de diálogo ya sea entre el niño o la niña y el cuidador, o entre los pequeños y sus pares, con los pequeños expresando por qué realizaron sus dibujos/máscaras de tal forma, compartiendo sus pensamientos sobre las emociones que retrataron, y como los hacen sentir ver esas emociones en los demás y usarlas ellos mismos. Este debe ser un espacio seguro y de confianza para los niños y la expresión de sus emociones.

Momento final:

La idea para este tercer momento es el poder trabajar con los niños y las niñas el reconocimiento del cuerpo del otro. Para lograrlo, el agente educativo o cuidador deberá colocar en un área amplia, ventilada e iluminada el suficiente papel para que todos puedan dibujar.

Así, los niños y las niñas podrán ser ubicados en grupos pequeños o parejas, para que estos logren pintar un retrato del otro usando solo sus manos o pies, mientras se fijan más en la imagen que tienen concebida de esa persona que la corporalidad que está frente a ellos.

Una vez finalizado esto, lo ideal sería que los niños y las niñas conversen con el par o cuidador con el que han realizado su retrato, y estos expresen qué tan identificados o no se sienten con esa imagen.

Los agentes educativos o cuidadores podrán proceder entonces a realizar una exposición, a modo de galería, con la imagen que los niños y las niñas han pintado del otro.

No obstante, lo importante aquí es entender cómo, al final del día, eso que ven es solo un retrato de el otro, no el otro en sí.

Asimismo, los pequeños pueden analizar cómo esa imagen que tienen del otro es solo un pensamiento dentro de su cabeza, puesto que no importa cuántos retratos hagamos del otro, este seguirá siendo su propia persona.

Y así como nosotros formamos una imagen del otro y somos capaces de dibujarles, estos también son capaces de realizar lo mismo, ya que nosotros también somos un otro para ellos, y en la medida en que ellos perciben, también son capaces de percibirnos a nosotros.

Momento de reflexión:

Este es un momento muy importante, ya que este es el espacio diseñado para que los niños y las niñas compartan con sus agentes educativos o cuidadores sus impresiones acerca de las actividades que fueron realizadas, cuál es su posición respecto a las mismas y cómo se sintieron durante el desarrollo de las mismas. Esta retroalimentación deberá ser debidamente escuchada por los adultos, y en caso de ser necesario las actividades deberán ser modificadas para poder respetar los deseos y expectativas de los más pequeños, sin dejar a un lado los propósitos educativos y base teórica que dieron origen a la presente estrategia.

Materiales a utilizar:

Los recursos a utilizar serán aquellos con los que cada familia o ente escolar cuente, por tal, no hay una limitación o especificidad estricta en el uso de los mismos, sin embargo, la lista de posibles materiales abarcaría:

- Material de lectura (Cuento “Gotas y gotas, que van cayendo por un espejo ¿es esa tu sonrisa o el fantasma de mi rostro en el reflejo?”),
- bolsas de papel para la creación de los títeres,
- diferentes artículos para la decoración de los títeres, como lana, botones, ojos movibles, etc.
- espejos,
- nylon o cinta de tela,
- hojas de papel,
- cartulina en blanco,
- lápices, lápices de colores, témperas, pinceles, marcadores y/o plumones.

Conclusiones

La anterior investigación tuvo como finalidad la creación de un material educativo que resultara seguro, idóneo y flexible para incursionar en la apertura de diversos espacios de reflexión y participación en torno a la experiencia, configuración y percepción de las subjetividades corporales en niños y niñas. Esto fue posible debido al diseño de una estrategia pedagógica que se viera enmarcada en la filosofía del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty, del cual se toman las cuatro categorías fundamentales que guiaron la creación de este proyecto: Cuerpo, Percepción, Lenguaje y el Otro.

Así, a la pregunta central de esta investigación “¿Cómo el diseño de una determinada estrategia pedagógica puede aproximarnos a los modos en que niños y niñas de 6 a 7 años perciben tanto su subjetividad corporal como la de los otros (niños y niñas)?” le acompañó de manera específica la intención de reconocer toda una miríada de experiencias que configuran igualmente una diversidad de subjetividades en los niños y las niñas.

Por otra parte, el enfoque establecido en este proyecto, de tipo hermenéutico e interpretativo, abre la oportunidad de contribuir a la formación de nuevo conocimiento científico —incluso si sólo contempla la fase de diseño y los lineamientos para una futura implementación—. Además, se espera que a futuro este material pedagógico pueda ser propicio para introducir —ya sea en un contexto escolar o familiar—, espacios de participación y reflexión en torno a la percepción del cuerpo propio y del otro en los niños y las niñas, lo cual resulta pertinente y oportuno para el desarrollo de los mismos.

Referencias

- Backes, B., Porta, M. y Difabio de Anglat, H. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, (19)64, 777-790.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530221>
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Burbano, M. y Jiménez, A. (2017). *Reconocimiento del cuerpo en niños, jóvenes y adultos*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital.
[https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3235/Jimenez Ramos_Andres_%20Mateo_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3235/Jimenez_Ramos_Andres_%20Mateo_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 4 de julio de 1991 (Colombia).
- Duarte, J. y Rodríguez, L. (2017). *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la Educación Inicial*. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Archivo digital.
<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13485>
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Deporte, Ciencia y Actividad Física*, (2)10, 0718-4921.
https://www.academia.edu/4789452/La_palabra_corporeidad_en_el_diccionario_de_educac
- Hernández, F. (2015). *Educación física a través de la corporeidad y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia en los niños de 7 a 10 años*. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital.

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14779/Hern%C3%A1ndezFerm%C3%ADn2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de Febrero). Congreso de la República. Diario oficial No. 41.214.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Magisterio. (2018, 28 de agosto). *Qué son las estrategias de enseñanza*.

<https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Documento N° 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f). *Extraedad*.

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82787.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f). *Glosario*.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (Trabajo original publicado en 1945).

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>

Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo.

Investigación y Postgrado, 24(2), 181-201.

<https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>

Anexos

Cuentos

Anexo A. Una rama en tu brazo, raíces fijas en vez de un salto, dime pequeño ¿En verdad eres un niño o el tronco de un árbol? (Categoría cuerpo)

En una ciudad muy muy grande, pero que a veces se podía sentir muy muy pequeña, vivía Lizzie rodeado por su familia.

Lizzie solía ser un niño muuuuuy feliz.

A él le encantaba correr por el parque con sus amigos, sacar a pasear a su mascota, jugar en el barro bajo la lluvia, comer sus postres favoritos, sentir el abrazo de sus padres...

Pero un día, Lizzie despertó y se dio cuenta de que su cuerpo ya no era su cuerpo

¡Se había convertido en una pequeña planta, no mayor al tamaño de su mano!



Lizzie no entendía cómo pudo ocurrir algo así y sus padres tampoco podían explicarlo.

Al pasar los primeros días de esta forma, Lizzie pudo ir dándose cuenta de que su mundo ya no era su mundo. Ya no podía sentir el correr del viento entre sus dedos, saborear la dulzura de las tartas y sentir el sudor bajando por su cuerpo...

Sus piernas se habían convertido en raíces que ya no le permitían correr.

Lizzie entendió entonces que aquellos momentos que tanto amaba habían sido posibles porque su cuerpo era su cuerpo, y sin este, ya no sabía cuál era el modo correcto de actuar.

El mundo seguía siendo el mismo, pero el cuerpo de Lizzie había cambiado, y con este cambio, ¡todo parecía ser tan extraño!

La forma en la que Lizzie experimentó el mundo con su cuerpo de niño ya no le bastaba para vivir el mundo desde el tronco de un árbol.

La relación de Lizzie con sus amigos también había cambiado. Ahora, en vez de jugar con ellos, sus amigos jugaban alrededor de él.

Ya Lizzie no podía abrazar a su madre, así que ahora ella solía acariciar sus hojas.

Si tenía sed, su familia regaba su suelo con gotitas de agua, y a través de sus raíces bebía lenta y pausadamente.

Así, Lizzie siguió creciendo, hasta que un día se hizo tan grande que fue imposible seguir teniéndolo dentro de casa.



Ahora el sol alumbraba sobre Lizzie todo el día, y las estrellas le hacían compañía cada madrugada.

Su cuerpo una vez había sido su refugio, su amigo y su pequeño sabueso, pero ahora, sin este, Lizzie ya no era Lizzie.

Anexo B. Ojos ¿qué logran ver? Oídos, díganme si escuchan (Categoría percepción)

Cami y Santi eran dos amigos que vivían lejos el uno del otro, tan lejos tan lejos que no alcanzan los metros en el mundo para poder demostrar la distancia entre ellos.

Cami vive en un mundo en el que sólo crecen girasoles, en el que todos se comunican con sus manos y existen colores brillantes.

Santi vive en un mundo que se encuentra debajo del agua, en dónde la música suena todo el tiempo y las personas nadan con sus alas en lugar de usar los pies.



En el mundo de Cami no existen los sonidos.

En el mundo de Santi no existen los colores.

Al iniciar su amistad, ninguno de los dos sabía cómo comunicarse con el otro, por lo que Santi decidió aprender el lenguaje de señas de Cami.

Ambos hablaban sobre las costumbres que para ellos eran muy normales, pero que al otro se le hacían tan extrañas y peculiares.

¡Ninguno había vivido lo que vivía el otro, por eso no podían hacer más que imaginarlo!

Así, Cami empezó a relacionar los colores con lo que creía eran los sonidos, y Santi buscaba unir estos con la idea que tenía de los colores.

Ninguno tenía forma de vivir lo que el otro vivía, así que sólo podían intentar entender a esa persona a través de lo que ellos conocían de sus propios mundos.

Cuando por fin se conocieron, y con ellos el mundo del otro, Cami y Santi entendieron cosas que jamás podrían haber conocido por medio de sus señas.



Y una vez pudieron ponerle forma y figura a lo que quería decir el otro, Cami y Santi pudieron notar que tan hermosos eran sus mundos.

Esto se debe a que solamente al conocer aquello que vivía el otro, y experimentar por sí mismos ese mundo, pudieron comprender un poco su existencia y hallarle un nuevo significado.

Anexo C. Y si grito mis susurros ¿podrás escucharme? (Categoría lenguaje)

Le habían quitado el habla.

Eso era lo primero que Rita quería que supieras de ella.

Le habían quitado el habla, y ya no tenía forma de entender el mundo, de comunicarse con los otros, de hablar consigo misma.



Al quitarle el habla, a Rita la dejaron sin palabras. Al quitarle la palabra, Rita se había quedado sin una forma de expresión propia.

Todo empezó hace mucho tiempo, cuando el ruido aturdiría el mundo de Rita, y esta no podía encontrar su propia paz.

Rita, cansada de tantos sonidos, pidió fuerte muy fuerte, cada momento de ese último día, por un mundo en silencio.

Verás, había algo que Rita no lograba entender en esos momentos, y era que ella era su propio mundo, los sonidos, los gestos y las palabras, todo habitaba también dentro de ella.

Su deseo fue concedido, pero no era posible silenciar a todo el mundo por el deseo de sólo uno, así que cada sonido dentro de Rita construyó alas en forma de mariposas y emigró hacia lugares más desconocidos, dejándola en silencio.

Al principio, todo estaba bien. Rita realmente llegó a disfrutar de esos primeros minutos, hasta que se dio cuenta de que ya no podía nombrar sus cosas favoritas, hablar un rato con sus amigas, formar escenarios con cada palabra que habitaba en su cabeza...

A Rita esto le parecía muy injusto ¡Ella no había pedido nada de esto! Pero ahora este era su mundo.

Sus pasos ya no hacían ruido al caminar por el suelo, su corazón ya no emitía sonidos al latir y sus manos ya no podían componer hermosas melodías...

Lo más extraño, a pesar de todo, era que Rita ya no podía expresar emociones. Así ella aprendió que incluso un gesto de rabia, alegría o tristeza era una forma de expresarse, y Rita había renunciado a todo eso en un momento en el que sentía mucha rabia.

Rita sabía que no podía continuar así, por lo que empezó a usar máscaras, una por cada emoción que creía poder llegar a sentir. Ella se quitaba y cambiaba cada máscara muy muy rápido, pero eso no era suficiente para poder transmitir lo que sentía.



A veces, Rita intentaba crear nuevas palabras, se le ocurría que si inventaba un nuevo lenguaje, entonces lo que sea que se haya llevado esa parte que habitaba dentro suyo no tendría forma de dejarla otra vez sola en el mundo, incomunicada de los otros y ella misma, pero esto nunca parecía funcionar.

Rita entendió que necesitaba de los otros, que necesitaba del ruido, de los sonidos, de las palabras, del mundo.

Qué su propio mundo interior jamás estaría completo sin un lenguaje con el cual ser ella.

Qué las palabras eran tan sólo la forma de expresar quién era ella, y al hacerlo, podía entrar en contacto con los otros.

Rita supo entonces que, al comunicarse con los otros, su mundo se hacía aún más grande y más brillante.

Anexo D. Sombras y sombras, que se van mostrando en el reflejo ¿es esa tu sonrisa o el fantasma de mi rostro en el espejo? (Categoría el Otro)

Esta historia que vengo a narrar habla de una niña un tanto peculiar.

Todas las personas cuentan con un rostro, ese rostro es parte de su cuerpo, y su cuerpo es parte de quienes son ellos.

Pero Rosie era diferente, esta pequeña tenía un espejo en lugar de un rostro, por lo que al intentar hablar con ella tan solo podías verte a ti mismo, y al buscar su reflejo, ella tan solo podía ver a los demás.



Sin un rostro, Rosie sentía que no podía expresar verdaderamente sus emociones, y al solo poder ver a otros, ellos no podían entender lo que ella estaba pensando o sintiendo.

Rosie no tenía gestos que fueran solo suyos

No tenía manías que delataran quién era ella

No tenía una expresión que dijera, ¡oh! ¡Tú eres esta!

Así seguía Rosie, sin un rostro al que llamar suyo, reflejando a los demás, pero sin nunca llegar a ser ellos.

No importaba cuántas veces alguien se viera en un espejo, Rosie jamás podría ser ellos, tan solo podía reconocer que existían, pero nunca que hacían parte de ella.



Los otros, por su parte, se sentían muy extrañados al intentar crear un lazo con Rosie, no la podían percibir del todo, por lo tanto, se les hacía un poco extraña.

El mundo de Rosie era tan solo el reflejo del exterior, pero sin un mundo propio, es decir, sin un verdadero yo, lo que se hallaba por fuera jamás podría encontrar forma dentro de ella.

Los demás existían para Rosie, pero ella, para los demás, tan solo era el reflejo de su propia existencia.