

Jugar en familia(s): una propuesta pedagógica de lo corporal para las infancias Playing with the family(s): a pedagogical proposal of the corporal for children

*Rodrigo Gamboa-Jiménez, **Carola Cacciuttolo-Juárez, ***Lucio Martínez-Alvarez, ****Elizabeth Flores-Ferro, *Gladys Jiménez-Alvarado

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), **Universidad de Valparaíso (Chile), ***Universidad de Valladolid (España), **** Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

Resumen. La presente propuesta invita a reflexionar en torno a las ideas fuerza que fundamentan el sentido y significado de una alternativa pedagógica pensada fundamentalmente para la etapa de las infancias, como un espacio-tiempo donde es posible cultivar los vínculos afectivos que propicia la vivencia conjunta de la intimidad en familia, y que se extiende a lo relacional con otras familias. Junto a ello, se exponen los momentos y objetivos específicos, como un camino que, al modo de un espiral, contiene la apertura hacia experiencias lúdico-motrices-exploratorias en colaboración, la intimidad propia de los vínculos afectivos fraternos posibles de establecer, y la recurrencia del compartir los testimonios de las experiencias vividas. El propósito es que los fundamentos y objetivos que sustentan la propuesta, iluminen una praxis transformadora de la calidad de vida a nivel familiar y profesional para extenderlo al modo de habitar el mundo, siendo parte de él.

Palabras claves: infancia, jugar; propuesta pedagógica, corporeidad, motricidad.

Abstract. This proposal invites us to reflect on the main ideas that underpin the meaning and significance of a pedagogical alternative designed primarily for the infancy stage, as a space-time where it is possible to cultivate the emotional bonds that foster the joint experience of intimacy in the family, and which extends to the relational aspect with other families. Together with this, the specific moments and objectives are presented as a path that, like a spiral, contains the opening towards playful-motor-exploratory experiences in collaboration, the intimacy of the affective fraternal bonds that can be established, and the recurrence of sharing the testimonies of the experiences lived. The aim is that the foundations and objectives underpinning the proposal should illuminate a transformative praxis of the quality of life at the family and professional level in order to extend it to the way of living in the world, being part of it.

Keywords: childhood, playing, pedagogical proposal, corporeality, motricidade.

Fecha recepción: 23-05-24. Fecha de aceptación: 23-09-24

Rodrigo Gamboa Jiménez

rodrigo.gamboa@ucv.cl

Introducción

La presente propuesta¹ pedagógica de lo corporal vivida entre los integrantes de una familia, y en interrelación con otras familias, a lo que denominaremos intra e interfamiliar, tiene su génesis en la Matrogimnasia, la que hace referencia en su origen fundamentalmente al quehacer educativo realizado con la participación de la madre y el hijo o hija, con el propósito esencial de cultivar los vínculos afectivos al interior de la familia. Albanez et al. (2013) la conciben "(...) como vivencia familiar centrada principalmente en la calidad de los vínculos afectivos que es posible establecer con los seres queridos y próximos, mediada por las experiencias lúdico-motrices y de diálogo corporal tanto intra como interfamiliar" (p.24).

Coincidiendo plenamente con las autoras, agregamos que desde el punto de vista pedagógico, es un espacio-tiempo educativo orientado, fundamentalmente, al encuentro recíproco y a la co-transformación interpersonal en la convivencia entre integrantes de la familia y entre familias; experiencia vital de encuentro y consolidación de los lazos que configuran nuestra existencia; alineándonos con la idea

propuesta por Maturana y Dávila (2015), plantean que la educación es un proceso de transformación en la convivencia; se debe constituir en un acto de amor. En la idea de Skliar (2022),

Ese debería ser el sentido del gesto-acto de educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas. (2022, p.20)

En esta línea, podríamos señalar que la presente propuesta es una manifestación formativa vivencial que privilegia un espacio-tiempo relacional vivido en familia y de convivencia con otras familias, en vista al aprendizaje a vivir-convivir juntos en el goce de lo lúdico, en el encuentro corporal y la expresión testimonial de las experiencias vividas.

Siguiendo las ideas de autores como Maturana y Verden-Zöllner (2003), Montagu (2004), Chokler (2010), Pikler (2010), Jiménez (2015), Gamboa et al. (2019), este espacio-tiempo vital-relacional y lúdico, está en la base de la construcción de las matrices socioafectivas de la vida personal, interpersonal y comunitaria², que nos permiten sentirnos acompañados, acogidos, seguros de sí mismos y confiados del

¹ Si bien en el desarrollo del texto hablaremos de propuesta pedagógica, el propósito de compartirla es que, considerando los contextos propios de posibles aplicaciones, pueda ser llevada a su praxis. Praxis, en tanto acción pedagógica orientada, reflexionada e intencionada, en la que sus fundamentos teóricos que la sustentan, iluminen un proceso educativo transformador de la calidad de vida a nivel personal,

profesional, familiar y comunitario, para que pueda ser extendido por los participantes al modo de habitar el mundo, sintiéndose parte constitutivo de él.

² Lo comunitario está en la idea del *communitas* planteada por Espósito (2003), donde lo que nos hace comunes no son nuestras similitudes, sino que nuestras

entorno que nos rodea (Chokler, 2010; Pikler, 2010). En esta línea, siguiendo a Maturana y Verden-Zöller (2003, p.69), la construcción de “la conciencia individual y la conciencia social del niño o niña surgen a través de sus interacciones corporales con su madre en una dinámica de total aceptación mutua en la intimidad del juego”, de modo que cada uno de ellos y ellas “necesariamente llegará a ser en su desarrollo el ser humano que su historia de interacciones con su madre, y los otros seres que lo rodean, permita de acuerdo a cómo se transforme su corporalidad en esas interacciones” (p.70).

De este modo, se busca co-transformar la cultura de una sociedad del rendimiento, la competitividad, el cansancio, de la falta de reconocimiento del rostro de un otro u otra, de las relaciones líquidas, de la invisibilidad señalados por Riego (2010), Baumann (2017), Han (2017), entre otros; y los sentimientos de abandono que, de hostilidad, violencia, falta de unidad, desconfianza y distanciamiento de quienes nos rodean, crea sin duda condiciones adversas a la convivencia fraterna (Maturana, 2006).

En este contexto que se concibe la propuesta, no la hemos querido denominar Matrogimnasia como en su génesis, porque postulamos que implica no solo el encuentro de la madre con su hijo e hija, sino la invitación a participar a todo integrante de la familia, y en convivencia con otras familias, a vivenciar momentos más allá de la mera entretención y reproducción de ejercicios que se repiten rutinariamente luego de ser demostrados por el profesor o la profesora. La invitación es transitar a la creación de iniciativas focalizadas en la esencial de la vitalidad propia de lo relacional-lúdico; iniciativas que emergen de quienes participan desde el placer y gozo íntimo de experimentar la motricidad en comunidad, por ejemplo, cuando integrantes de las familias participantes son trasladados sobre una tela por toda el aula.

Junto a este marco lúdico intra e interfamiliar, es importante señalar también que no hablaremos de padres y madres, sino de integrantes de las familias, extendiendo la mirada hacia nuevas concepciones y formas de vida humana en las sociedades actuales. Esta aclaración creemos es substancial, debido a que “la idea de familia como un modelo único, abstracto y universalizante, poco tiene que ver con la diversidad y la complejidad de las nuevas configuraciones familiares” (Calméls, 2019, p.129), desarraigadas de modelos tradicionales estereotipados de la “idealización de la maternidad (y la culpabilización de madres trabajadoras) y el rol de varón proveedor” (p.129).

En la existencia de esta heterogeneidad, diversidad y complejidad de configuraciones familiares, la familia mantiene el significado de “su rol insustituible de primera educadora” (Mineduc, 2018, p.16) en la etapa de las infancias. En familia, se “establecen los primeros y más importantes vínculos

afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad” (Mineduc, 2018, p.25).

En relación a los elementos señalados hasta aquí, creemos importante destacar algunos procesos investigativos en la temática que refuerzan aspectos centrales de la propuesta. Para Jami et al. (2021), la posibilidad de desarrollar y/o consolidar los lazos afectivos, es uno de los tres aspectos que constituyen su propuesta de matrogimnasia, y que en su investigación concluye que dichos lazos entre los integrantes de la familia se ven altamente favorecidos durante el proceso.

En esta misma línea, Niñez (2021) en su investigación sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales en niños y niñas a través de la matrogimnasia, concluye que el desarrollo de los lazos afectivos beneficia aspectos centrales de la convivencia no solo con los integrantes de la familia, sino también entre pares.

Coello también en el año 2021 desarrollo una investigación en que incorpora a integrantes de la familia (madres o padres) en el desarrollo de una propuesta de estimulación temprana, en la que concluye como uno de los elementos fundamentales, el desarrollo de aspectos socioafectivos en los participantes (Coello, 2021).

Mejías et al. (2023), concluyen respecto a la importancia de la matrogimnasia en el “desarrollo integral del niño, dado que éste configura la seguridad y confianza en sí mismo, posibilita el autoconocimiento, la autonomía y la autoestima, aspectos esenciales que estructuran la dimensión socio afectiva del niño [y la niña]” (p.811); y añaden que la matrogimnasia puede constituirse en un punto de partida para las relaciones humanas positivas.

Dado estos antecedentes, a continuación analizaremos y reflexionaremos en torno a los elementos que constituyen la propuesta y sus sentidos; nos parece esencial referirnos a: i) sus fundamentos esenciales, ii) los momentos que la constituyen y sus objetivos de aprendizaje, y iii) posibilidades de tareas motrices.

Fundamentos esenciales de la propuesta

La propuesta como alternativa pedagógica de lo corporal se orienta a la transformación de los vínculos socioafectivos en la convivencia, sobre la base del significado que damos a tres elementos que se constituyen en sus fundamentos que la sustentan; nos referimos a:

- a) El significado de la corporeidad y de la motricidad humana como expresión y comunicación hacia el encuentro con los y las demás.
- b) El significado de la ludicidad en la experiencia vital

diversidades, nuestras diferencia, lo múltiple diría Sckliar (2022); o en la idea de lo democrático de Gamboa et al (2022b) y de Sztajnszrajber (2019), es decir que nadie quede por fuera, en los márgenes, excluido o segregado.

del ser humano.

c) Las familias, núcleo básico de la convivencia y desarrollo como seres que viven en el lenguaje e intimidad de la convivencia.

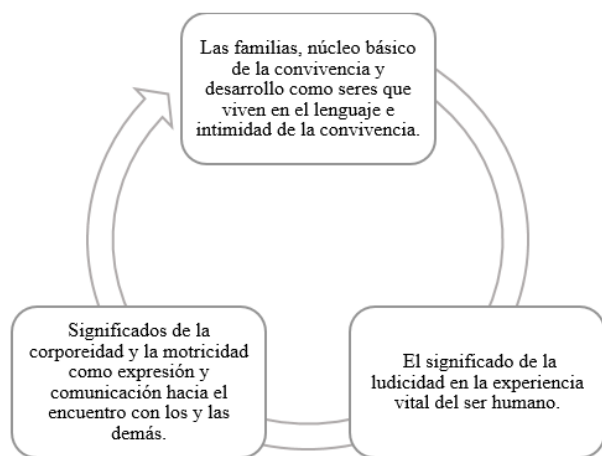


Figura 1. Fundamentos de la propuesta

Fundamentos de la propuesta

a) Significado de la corporeidad y la motricidad humana como expresión y comunicación hacia el encuentro con los y las demás

Corporeidad [motricidad] siempre presencia, disfrute de nuestra subjetividad e intersubjetividad. [Es] lenguaje, posibilidad cierta de encuentro y co-transformación Presente-ausente, sintiente aún presente. (Gamboa & Jiménez, 2022, p.1)

Desde el nacimiento, la corporeidad y la motricidad son fuente de descubrimiento y territorio de nuestra subjetividad, intersubjetividad y energía vital para reconocer y ser reconocidos (Gamboa, et al., 2019; Gamboa et al., 2022a); y esta vivencia, es una oportunidad latente para ser arrullados y sentir nuestro propio cuerpo ya no como tabla rasa, ni dividido en cabeza por un lado, extremidades inferiores, extremidades superiores y corazón por otro, sino como una totalidad indivisible que es expresión de alegría, placer, satisfacción, bienestar, autonomía, cultura y amor; y a la vez, expresión de la historia y biografía del ser (Herrera & Scharagrodsky, 2016).

Esta concepción de totalidad y unidad realza para nuestro quehacer profesional, una perspectiva trascendental de lo corporal y la motricidad humana más que instrumental, tan propia de la educación física tradicional que se instala de manera hegemónica en las realidades del territorio escolar (Mujica-Johnson, 2020; Gamboa & Jiménez, 2022); en tanto tal, la propuesta se constituye como un encuentro íntimo entre integrantes de las familias, que contribuye a la calidad de la experiencia vivida de sentirse unidos piel a piel.

(...) los correlatos corporales del afecto, los que no solamente aparecen como conductas externas, sino también

como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un alter ego. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. (Varela, 2000, p.10)

Estas posibilidades abren horizontes, distanciadas de las “largas hileras de niños y niñas que corren de un extremo a otro del espacio en un mero encadenamiento invariable de acciones musculares (Gamboa, et al., 2022a, p. 58), y se contraponen a una sociedad que en palabras del filósofo Han (2017), se ha precarizado en sus relaciones y vínculos humanos, fundamentándose en la competitividad. Una sociedad que promueve lo que Han denomina un ser humano del rendimiento que no da espacio ni tiempo para sí, la familia y amistades; una sociedad que nos distancia de nuestras posibilidades de vivir-convivir desde la alteridad, la colaboración, la empatía y la solidaridad (Skliar, 2022; Fernández, 2022); y por otro, a la presencia dominante de una lógica dualista cartesiana propia de las sociedades de occidente (Águila & López, 2019; Mujica-Johnson, 2022), que han colonizado las escuelas (Gamboa et al., 2022b), concibiendo al cuerpo como un objeto, un accesorio de lo humano, una extensión, y que lo circunscribe a la idea de entenderlo “(...) como una máquina perfecta en la cual es posible predecir su comportamiento” (Moreno, 2011, p.92); como si lo corporal “no fuese una dimensión constitutiva e insoluble del ser” (Gamboa & Jiménez, 2022, p.8), que se constituye desde un entramado subjetivo, intersubjetivo, cultural, histórico-biográfico (Herrera & Scharagrodsky, 2016).

En este contexto, la corporeidad y la motricidad como fundamentos de la propuesta, son comprendidas y valoradas en tanto subjetividad e intersubjetividad vinculadas con la experiencia de aprehender desde el disfrute y el placer en familia; de este modo, valoramos lo corporal en tanto lenguaje, encuentro y posibilidades de co-transformación en la convivencia, “lugar donde ocurre el acontecimiento del existir” (Gallo, 2009, p.232).

Desde esta comprensión, nos desprendemos del enfoque técnico-mecanicista e instrumental de la motricidad (Peña, et al., 2021), que transgrede nuestro ser y habitar en relación, reciprocidad e interrelación. Desde esta mirada y encarnación sentida, contribuimos a responder a las necesidades esenciales de las infancias centradas en el amor y la calidad de los vínculos de contención, cuidado, proximidad y reconocimiento.

En el marco pedagógico de la propuesta, la diada “(...) corporeidad-motricidad, son presencia orientada hacia un otro u otra en un espacio de acción y relación, comunitario, democrático e intersubjetivo” (Gamboa et al., 2022a, p.57), lo que permite “una comunicación corpórea, no verbal, basada en el afecto y la seguridad” (Ministerio de Educación,

2013, p.7).

Estas oportunidades de relación y encuentro, de vivir-convivir, centra el foco en el entendido que “la constitución del mundo es una operación conjunta que alberga diversos grados de subjetividad, grados en los que se entretajan los sujetos unos a otros (Amadeo, 2018, p.11). Para Arturo y Jurado (2014), este entramado de intersubjetividad se transforman en la “(...) condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo” (p.290), lo que posibilita comprender “(...) la coexistencia, bien distinta a la consideración que nos ofrece: el yo, el sujeto, el individuo” (Rodríguez, 2001, p.28), tan propias de las lógicas capitalistas neoliberales. Siguiendo a Arturo y Jurado (2014), es de relevancia “(...) comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo” (p.293).

b) Significado de la ludicidad en la experiencia vital del ser humano.

La ingenuidad y ludicidad natural infantil es grandiosa y sorprendente, porque a pesar de estas propuestas competitivas, sus risas transmiten alegría y sus gritos apasionados, jolgorio. En ambas expresiones, la corporeidad encarna la totalidad que somos. (Gamboa & Jiménez, 2022, p. 59-60)

En general, y en la infancia en particular; jugar, desde la perspectiva socioafectiva es la acción vivida con placer, junto a nuestros seres queridos y pares, que realizamos libremente con el solo fin de jugar (Gamboa et al., 2019). Cuando jugamos, estamos inmersos en el proceso lúdico que acontece en el aquí-ahora más que en los resultados del juego. Jugar es entender el presente de la infancia, es desprenderse de los “discursos voraces y falaces del futuro, el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia” (Skliar, 2022, p. 31), “y tengo la impresión de que en nombre del futuro, hemos postergado el presente, nuestro único tiempo real, nuestro único tiempo existencial” (p.37). Jugar es el goce de los intercambios amorosos en el aquí-ahora, entre y con los seres queridos.

En este contexto lúdico, la propuesta es concebida como lugar de encuentro en la alegría del jugar en familia y con otras familias, lo que disfrutamos con deliciosa incertidumbre y auténtica avenencia, aflorando una especial complicidad que se hace presente de manera genuina y comunitaria que contribuye al sentido de pertenencia; y a la identidad cuando las iniciativas infantiles son escuchadas, acogidas, compartidas y jugadas.

En este punto, nos parece decisivo devolver en comunión con las familias, el sentido de una pedagogía de las oportunidades para la etapa de la infancia (Peralta, 2002), una pedagogía del ser más que del tener (Gamboa et al., 2022a),

centrada auténticamente en el protagonismo de las infancias que interpela a gritos el resignificar el jugar más allá del juego como contenido del adulto o curricular de la escuela; la invitación de la propuesta es valorar las posibilidades de aprender desde lo vivencial-lúdico-exploratorio como expresión del ser infantil “único, singular, irreplicable, multidimensional, biográfico y situado, y transitar a la creación de espacios de libertad y goce del aquí y el ahora” (Gamboa & Jiménez, 2022), del aprendizaje encarnado; o en palabras de Martínez-Álvarez y González-Calvo, (2016), aprender con cuerpo.

De este modo, nos alejamos de la mirada educativa tradicional instruccional adultocéntrica, para abrir espacios que se constituyen en un proceso experiencial “relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir” (Maturana, 2006, p.32). Siguiendo a Calvo (2018), la oportunidad para con-vivir un proceso educativo que implique la oportunidad de creación de relaciones posibles.

De manera particular, el jugar simbólicamente y de manera colaborativa, pueden ser valorado en lo esencial como un encuentro en la alegría, que expresa una íntima vivencia de agrado y realización. Jugar significa permitirse sentir, vibrar y amar; vivir sin esperar resultados ulteriores; estar presentes, reencantados en el aquí y en el ahora, entusiasmados, confiados y despiertos, sin otra intención que el goce profundo, y desde una perspectiva pedagógica, “enseñar [también] tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como cuando éramos niños” (Skliar, 2022, p. 24).

Desde esta perspectiva, es una de las fuentes energéticas como la respiración, natural, espontánea que se manifiesta en una relación corporal, tónico-afectiva, experiencia de coexistencia e íntima comunicación con nuestros seres queridos.

En síntesis, podemos señalar que jugar en familia y con otras familias, implica algunas ideas fuerza claves desde el punto de vista pedagógico:

- Jugar es una manifestación natural del ser humano que implica la forma innata para explorar y experimentar el mundo, a sí mismo y a quienes comparten dicha experiencia.
- Jugar se constituye en la posibilidad de creación y toma de conciencia individual, social y de su entorno natural (Maturana y Verden-Zöllner, 2005; López de Maturana, 2010), recreando su subjetividad al mismo tiempo que recrea un clima lúdico de apertura y de coexistencia.
- Jugar, acontece en condiciones situacionales de una deliciosa incertidumbre, donde radica la vivencia del placer lúdico.
- Jugar crea el clima propicio para evaluar situaciones, resolver problemas, elegir roles y apropiarse de las decisiones durante la acción de jugar, poniendo en juego lo personal que se amalgama con lo colectivo, comunitario y relacional de quienes juegan.

- Jugar es la amalgama espacio-temporal del encuentro y regocijo de lo que es posible recrear en conjunto. Desde esta perspectiva socioafectiva, la importancia de jugar radica, fundamentalmente, en la felicidad que nos procura la experiencia lúdica de encontrarnos con nuestros pares y con quienes amamos al interior de nuestra familia y más allá de ella.

c) Las familias como núcleo básico de la convivencia y desarrollo como seres que viven en el lenguaje e intimidad de la convivencia.

Yo quiero un mundo mejor para los niños y las niñas, yo quiero que mis nietos y mis nietas gocen de un mundo de paz, fraternidad, respeto, realización y justicia. Y que nosotros los adultos en nuestro rol de madres, padres, abuelos y abuelas, profesores y profesoras nos sintamos realizadas y realizados por verlos crecer en libertad, respeto, autonomía responsable y responsabilidad ciudadana. (Gamboa & Jiménez, 2022, p.69)

Este vínculo de cariño, cálido y cercano con los y las integrantes de las familias requiere de estabilidad y es esencial para el desarrollo intelectual, social, afectivo, cultural, motriz y moral en la infancia; en especial para el desarrollo de la confianza básica a partir de la cual evoluciona el sentido de pertenencia al grupo familiar y social, la construcción de la identidad personal, y de este modo, el sentirse reconocido de parte de nuestros semejantes. Vínculo afectivo que se manifiesta en la mirada, en el con-tacto, en el arrullo, en el jugar del vínculo corporal; confianza básica necesaria para que el niño y la niña ponga en marcha los comportamientos exploratorios sensorio y perceptivomotrices que los llevarán a ejercer la pulsión propia de su motricidad (Chokler, 2010).

El origen de este potencial personal se vive ya en el vientre materno, de allí la importancia que damos al lazo con nuestra madre, padre e integrantes de la familia. Allí en ese vientre, que se toca, procurando el sentir profundo de los latidos cardiacos de la existencia del ser en camino, es donde iniciamos un conjunto de intercambios, mancomunando en una inspiración conjunta que se constituye en la fuente energética para vivir, sentando las bases de nuestro esquema corporal y de nuestra realidad actual como seres relacionales; cohabitamos nuestro primer hogar que es nuestra corporeidad.

Lo que ocurre en el interior del vientre materno es una simbiosis existencial, la que nos vincula por siempre y para siempre. El comienzo de nuestra historia es el cordón umbilical que, una vez cortado, se transforma en una vivencia íntima y sutil de comunión, especialmente, con nuestra madre, un lazo insustituible que se expresa como relación tónico-afectivo (Gamboa et al, 2019). Tónico, porque la impresión interior de esta simbiosis se traduce en variaciones del tono muscular; y afectivo, porque tales variaciones dicen relación con la expresión de la emocionalidad que se manifiesta y extiende más allá de la matriz uterina, en la

mirada cálida y en la sonrisa afable de la armonía que nutre esa coexistencia que es la familia. Lo contrario, es la hipertonía del llanto y la incertidumbre de la intranquilidad que tensiona y exclama por ayuda.

Al ser acogido por la corporeidades de nuestros familiares, después del nacimiento, al jugar, en el abrazo, el ritmo compartido cuando emprendemos acciones conjuntas que nos vinculan piel a piel; en definitiva, desde esta forma peculiar de comunicación no verbal, la única posible en estas etapas, vivenciamos sensaciones placenteras e iniciamos exploraciones en el entorno, aprendiendo a tener confianza en sí mismos, y en quienes los rodean.

Del mismo modo, la manera como nos sostienen, acunan y contienen, va conformando poco a poco, un espacio de seguridad y libertad imprescindible para que el niño y niña se aventure en el nuevo mundo que lo rodea. (Cyrulnik, 2007; Chokler 2010).

Hay acciones y gestos corporales que tonifican o destonifican, que llevan a la distensión o alimentan la tensión con sus correlativos efectos emocionales. Las caricias, los mecimientos, la prosodia de la voz, la mirada, la escucha, las actitudes posturales materizantes tienen efectos de inscripción significativa en la corporeidad. (Caméls, 2019, p.130)

En otras palabras, desde la corporeidad y la motricidad nos donamos y recibimos; se nos presenta la posibilidad de coincidir con un tú, y desde ese encuentro transformarnos en un nosotros (Maturana & Verden-Zöller, 2005; Gamboa et al., 2022b), y por tanto es en esa “relación de sostén, en un espacio de proximidad afectiva y de contacto tónico-emocional con el cuerpo del adulto, como el cuerpo [del niño y la niña] comienza a construirse” (Caméls, 2019, p.130).

Una de las respuestas posibles a esta necesidad de relación íntima, la podemos encontrar en la propuesta pedagógica que presentamos en este texto, cuando quienes participan de ella se funden gratuitamente en el abrazo entre integrantes de las familias participantes, cuando aprenden a dar y recibir masaje, cuya resultante es la vivencia íntima de placer y tranquilidad que emerge para descansar y revitalizarse.

Los momentos que constituyen la propuesta y sus objetivos

En este contexto de fundamentos, i) significado de la corporeidad y de la motricidad humana como expresión y comunicación hacia el encuentro con los y las demás, ii) significado de la ludicidad en la experiencia vital del ser humano, y iii) las familias como núcleo básico de la convivencia y desarrollo como seres que viven en el lenguaje e intimidad de la convivencia, el desafío educativo es contagiarse con la natural espontaneidad y magia de las infancias, ceder el paso a lo lúdico interactivo, incluso y diverso; y desde una distancia prudente y al mismo tiempo focalizada en lo que acontece a nuestro alrededor, ser presencia que impulsa a quienes participen, a una aventura

semejante a la que experimentamos al cruzar una calle mientras nos decían, ¡anda, mira a ambos lados y cruza la calle con cuidado, yo te miro!.

A partir de esta experiencia interactiva y de encuentro vivida, se realiza de modo significativo e irremplazable, la tarea de acoger a niños y niñas para formarlos en valores, en este caso, especialmente en lo que implica y significa el valor de la familia, el sentido de la sana convivencia y el cultivo de los vínculos afectivos.

La propuesta brinda oportunidades para un encuentro íntimo y de expresión del amor entre los integrantes de las familias; que se experimenta en la espacialidad-temporalidad de la energía armoniosa vivida en la alegría del jugar y en la reciprocidad de la intimidad corporal, en especial el contacto piel a piel tanto intra como interfamiliar.

Desde su concepción, surgen tres momentos centrales que constituyen en sí mismos la propuesta pedagógica: en primer lugar proponemos el momento de jugar colaborativamente entre los participantes del programa; un segundo momento que implica habitar la temporalidad-espacialidad de la intimidad corporal, en especial el contacto piel a piel; y el tercero como espacio donde se posibilita compartir los testimonios desde los significados de la vivencia por parte de quienes participan de la experiencia relacional.

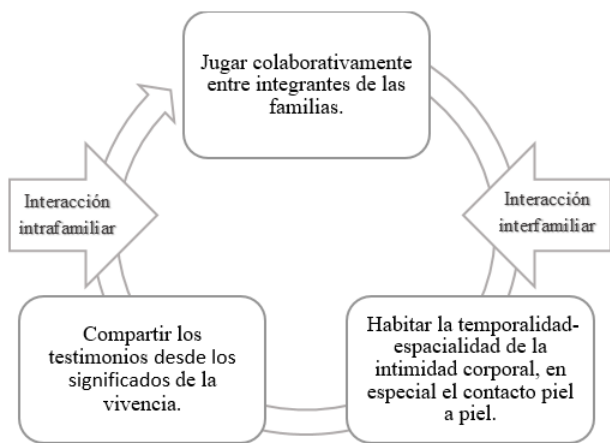


Figura 2. Momentos de la propuesta

Momentos de la propuesta

Es importante destacar que para los tres momentos de la propuesta cruzan las posibilidades de práctica en un contexto tanto intrafamiliar como interfamiliar; es decir, se otorgan oportunidades de interacción corporal e íntima a nivel de la propia familia, como con los integrantes de otras familias, orientadas a aprender a vivir-convivir juntos desde una solidaridad horizontal que se nutre de la proximidad amorosa del encuentro.

³ Para Castañer & Camerino (2001), la dimensión proyectiva de la motricidad humana, hace referencia a las posibilidades de relación y vivir-convivir con los y las demás.

La propuesta para sus tres momentos está orientada por el siguiente objetivo general.

Tabla 1

Objetivo general de la propuesta.

Momentos de la Propuesta	Objetivo General de la Propuesta
1. Jugar colaborativamente entre integrantes de las familias.	Contribuir a la convivencia intra e interfamiliar como coexistencia en el mutuo amor, en especial en la calidad del vínculo afectivo entre los y las integrantes de las familias, por
2. Habitar la temporalidad-espacialidad de la intimidad corporal, en especial el contacto piel a piel.	mediación de vivencias centradas en el encuentro corporal en un contexto lúdico-exploratorio-colaborativo y de intimidad intra e interfamiliar
3. Compartir los testimonios desde los significados de la vivencia.	junto al desarrollo de la expresión compartida de sensaciones, emociones, sentimientos y las experiencias vivenciadas.

Objetivo general de la propuesta

A su vez, cada momento de la propuesta está orientado por un objetivo específico.

a) El primer momento, jugar colaborativamente, hace referencia a vivenciar en un contexto lúdico-exploratorio que implique interacción corporal, ya sea por iniciativa de quienes participan, especialmente en los momentos de exploración libre, o en torno a las propuestas de parte del educador o educadora, con especial foco a nivel intrafamiliar, pero también interfamiliar. Para este primer momento se propone el siguiente objetivo de aprendizaje.

Tabla 2.

Objetivo primer momento

Primer Momento	Objetivo de Aprendizaje
Jugar colaborativamente entre integrantes de las familias.	Vivenciar el gozo y la alegría de jugar colaborativamente, desde la natural espontaneidad y magia de las infancias, y la dimensión proyectiva ³ de la motricidad humana, hacia el cultivo del encuentro y los vínculos afectivos interactivo, inclusivo y diverso, entre quienes participan de la experiencia, con especial foco a nivel intrafamiliar.

Objetivo primer momento

b) El segundo momento, hace referencia a la vivencia y conciencia de la temporalidad-espacialidad relacional de la intimidad del contacto a través del masaje y la relajación, en un contexto de resolución de tareas lúdicas colaborativas, para el cual se propone el siguiente objetivo orientador.

Tabla 3.

Objetivo segundo momento

Segundo Momento	Objetivo de Aprendizaje
Habitar la temporalidad-espacialidad de la intimidad corporal, en especial el contacto piel a piel.	Reconocer y significar el cultivo del encuentro y los vínculos afectivos interactivos, inclusivos y diversos, entre quienes participan de la experiencia, valorando la corporeidad y la motricidad en tanto presencia, lenguaje y encuentro que acontece en la temporalidad-espacialidad de la intimidad corporal durante las

vivencias de contacto empático y expresión de afecto desde la mirada, las caricias, la gestualidad del masaje y la relajación a nivel intra como interfamiliar.

Objetivo segundo momento

c) El tercer momento, que implica el compartir lo que ha significado la vivencia para cada participante desde diferentes manifestaciones expresivas, como la palabra, la pintura, el dibujo, la plástica, la música, o la misma expresión corporal. Para dicho momento, se propone el siguiente objetivo.

Tabla 4.

Objetivo tercer momento

Tercer Momento	Objetivo de Aprendizaje
Compartir los testimonios desde los significados de la vivencia.	Valorar las vivencias experimentadas en el primer y/o segundo momento de la propuesta, reconociendo y compartiendo lo que les ha acontecido a nivel personal, interpersonal y/o comunitario, desde diferentes manifestaciones expresivas, así como escuchando empáticamente los significados de quienes lo manifiestan.

Objetivo tercer momento

Posibilidades de tareas motrices

Frente a la interrogante que puede surgir en torno a qué posibilidades de tareas motrices se pueden seleccionar, a

Tabla 6.

Posibilidades de tareas motrices segundo momento

Posibilidades de tareas motrices segundo momento: Habitar la temporalidad-espacialidad de la intimidad corporal, en especial el contacto piel a piel.	
Tareas motrices proyectivas desde el masaje intra e interfamiliar	Tareas motrices proyectivas desde la relajación intra e interfamiliar
Pueden brindarse con objetos redondos, como los balones o suaves como el algodón, o bien a través del tacto y que son vivencias de interacción a través del contacto corporal, especialmente las manos, con un hondo contenido emocional, que pone en juego la sensibilidad para sentir el olor, la voz, el alimento, el calor, el contacto, provenientes de los integrantes de las familias. El masaje, actúan como una grata vivencia de entrega recíproca, que permite descansar, relajarse, sentir seguridad, tranquilidad, acogido y en paz.	Como antítesis a la tensión muscular que favorecen la calma, la serenidad, un ambiente de reposo y silencio que se puede expresar en el balance rítmico simultáneo entre los integrantes de las familias, en posiciones cómodas como sentados o bien acostados de espalda, o bien el balanceo suave brindado por un grupo a un niño o niña; o simplemente el espacio para recostar sobre el regazo de adultos en posición acostado. Permaneciendo por algunos minutos con ojos cerrados o con acompañamiento de música suave.

Posibilidades de tareas motrices segundo momento

Finalmente, para el tercer momento se propone compartir los testimonios en relación a lo que ha significado la vivencia

Tabla 7

Posibilidades de tareas motrices tercer momento

Posibilidades de tareas motrices tercer momento: Compartir los testimonios desde los significados de la vivencia.						
Lenguaje corporal	Lenguaje gestual	Lenguaje verbal	Lenguaje plástico	Lenguaje gráfico	Lenguaje sonoro-musical	Otros lenguajes
Comunican el testimonio vivo, mediado por el lenguaje corporal, gestual, verbal, plástico, musical o gráfico, entre otros, de los significados en torno a la experimentado. Importante en este momento es la escucha profunda, atenta y empática hacia quien comparte cómo lo ha pasado, qué ha sentido y de qué ha disfrutado más; o por ejemplo: Cuando dibuja lo que le gustó más, ya sea el material didáctico experimentado o las acciones realizadas en interacción. Cuando en conjunto representan con masa las personas con quienes ha interactuado. O bien, un regalo de la sesión para entregarlo a integrantes de las familias. Existen infinitas posibilidades de expresión que nos transforman y embargan nuestro ser y vivir-convivir.						

Posibilidades de tareas motrices tercer momento

Palabras finales: a modo de conclusión

A continuación, queremos destacar fundamentalmente cinco ideas que consideramos substanciales en el contexto de la propuesta, y en las lógicas de vivir-convivir en la etapa de la infancia.

En primer lugar, es importante poner de relieve que el

continuación presentamos para cada uno de los momentos posibilidades de tareas motrices, entre otras, que puedan surgir en cada contexto al implementar la propuesta, ya sea desde las iniciativas del educador o educadora, o por parte de los emergentes e iniciativas de quienes participan.

Para el primer momento se proponen cuatro posibilidades de tareas motrices en torno al jugar colaborativamente, dos para lo intrafamiliar y dos para lo interfamiliar

Tabla 5.

Posibilidades de tareas motrices primer momento

Posibilidades de tareas motrices primer momento: Jugar colaborativamente entre integrantes de las familias.			
Jugar colaborativamente a nivel intrafamiliar		Jugar colaborativamente a nivel interfamiliar	
Con objetos como mediadores de la comunicación	Sin objetos, desde la proximidad o contacto corporal	Con objetos como mediadores de la comunicación	Sin objetos, desde la proximidad o contacto corporal

Posibilidades de tareas motrices primer momento

En relación al segundo momento, se proponen dos posibilidades que permite crear tareas motrices, una en torno a los masajes y otro en torno a procesos de relajación, ambos a nivel tanto intra como interfamiliar.

desde diferentes lenguajes, como el corporal, gestual, verbal, plástico, gráfico, musical, corporal u otro.

desarrollo del vínculo afectivo se expresa en la convivencia del ser en familia y con otras familias, que se extiende hacia aprendizajes comunitarios, que se comparten, viviendo y significando las aventuras propias del mundo lúdico infantil en el ahora-aquí de nuestro habitar relacional.

Un segundo elemento a destacar es que durante el desarrollo de la propuesta presentada y llevada a su praxis, se

busca que quienes participan aprendan a cultivar el cuidado del bienestar de un otro u otra, participando de experiencias de apoyo mutuo, de relajación conjunta, masaje y convivencia recíproca.

Como tercer aspecto, el mundo infantil despliega su propio vuelo y nos abre las puertas de un universo ilimitado, de realización personal, familiar y profesional.

Una cuarta idea a considerar es que sin duda, la invitación que nos hacen niños y niñas es entretejer conjuntamente un clima de interacción donde la primacía sean los vínculos que nutren el placer de comunicarse, de sentirse reconocido, valorado, visibilizado, integrado, acogido y amado.

Finalmente, pensando en cada persona que ha nacido y que está por nacer, anhelamos que gocen de la triada que se conjuga en ellas, desde el homo amans, fraternidad, solidaridad, empatía, paz, ser con los otros y otras, amor, presencia y esencia; el homo ludens, que es incertidumbre, la vivencia del ahora y el aquí, alegría, gozo íntimo, risas, recreación, libertad; y el homo faber, que es asombro, curiosidad, descubrimiento, interrogantes, acción sentida y con sentido.

Referencias

- Águila, C. & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035
- Albarez, N. Canales, P. Pinilla, A. Rodríguez, J. & Jiménez, G. (2013). *Proyecto matrogimnasia: un espacio de encuentro intra e interfamiliar* [Tesis de Grado]. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Amadeo, F. (2018). La intersubjetividad y lo trascendental. *Nuevo Pensamiento*, 7(10), 1-26.
- Arturo, D. & Jurado, R. (2014). Horizontes de intersubjetividad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 290-301.
- Baumann, Z. (2017). *Modernidad Líquida*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Calmés, D. (2019). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Biblo.
- Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp.124-140). Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.
- Castañer, M. & Camerino P. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Madrid: INDE Publicaciones
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13.
- Coello, M. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 309-323.
- Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona: Gediosa.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Madrid: Amorrortu.
- Fernández, C. (2022). *Corporeidad, una posibilidad para comprender la diversidad* [Tesis Magíster]. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 232-242. doi:10.4067/S0718-07052009000200013
- Gamboa, R. & Jiménez, G. (2022). Corporeidad y educación física infantil: desafíos pendientes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 38(1), 1-22.
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Cacciuttolo, C. (2019). *Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Fernández, C. (2022a). Una educación física “otra”, pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <http://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R. Soto, P. & Jiménez, G. (2022b). Cuerpo y escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Han, C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Editorial Herder.
- Herrera, C. & Scharagrodsky, P. (2016). Cuerpos, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 44, 7-8.
- Jami, L. Caisapanta, N. Zambrano, R. & Bonilla, D. (2021). Matrogimnasia y el desarrollo motor en niños entre 7 y 8 años con parálisis cerebral. *Retos*, 41, 171-181. doi.org/10.47197/retos.v0i41.82765
- Jiménez, G. (2015). *Actividad física y adulto mayor. Estudio de las percepciones de los participantes de los programas de los municipios de la región de Valparaíso Chile*. [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 243-254.
- Martínez-Álvarez, L., & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Agora Para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-273.
- Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: M y P Editores.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, V. (2003) *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia* (6ta ed). Santiago de Chile: Lom Ediciones Ltda.

- Mejías, M. León, O. & Hidalgo, C. (2023). La Familia, la Matrogimnasia y el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Polo del Conocimiento*, 8(2), 800-814.
- Ministerio de Educación (2013). *Corporalidad y movimiento en los aprendizajes*. Santiago de Chile: Salesianos Impresiones.
- Ministerio de Educación (2018). Bases curriculares educación parvularia. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Montagu, A. (2004). *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del curricular escolar: el caso de Chile* [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Mujica-Johnson, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795–801. doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011
- Núñez, E. (2021). *La matrogimnasia y su incidencia para desarrollar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de 4 a 5 años de la unidad educativa “alfredo perez guerrero”* [Tesis de Magister]. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- Peña, S. Toro, S. Cárcamo, J. Hernández, C. & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades: nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo (21 Ed.)*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Riego, I. (2019). *El Rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. Lección Inaugural del VII Foro de Responsabilidad Social. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rodríguez, A. (2001). Coexistencia e intersubjetividad. *Studia Poliana*, 3, 9-33.
- Skliar, C. (2022). Alteridades y pedagogías. o ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.
- Sztajnszrajber, D. (2019). *Las Clases de Darío Sztajnszrajber: Filosofía a martillazos* (Tomo I). Buenos Aires: Paidós.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Datos de los/as autores/as:

Rodrigo Gamboa Jiménez	rodrigo.gamboa@ucv.cl	Autor/a
Carola Cacciuttolo Juárez	carola.cacciuttolo@uv.cl	Autor/a
Lucio Martínez Alvarez	lucio.martinez@uva.es	Autor/a
Elizabeth Flores Ferro	prof.elizabeth.flores@gmail.com	Autor/a
Gladys Jiménez Alvarado	gladys.jimenez@pucv.cl	Autor/a