

EXPERIENCIAS LÚDICO-CORPORALES COMO HERRAMIENTAS DE
RESIGNIFICACIÓN DE LAS RELACIONES EN TRES NIÑOS EN CONDICIÓN DE
PROTECCIÓN.

TRABAJO DE GRADO

ALEJANDRO GARCÍA MARULANDA
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SEDE CALI
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

DIRECTORA:
ELISABETH TORRES TELLO.

SANTIAGO DE CALI

2020

TABLA DE CONTENIDO.

RESUMEN.	1
PALABRAS CLAVE.	1
INTRODUCCIÓN.	1
ANTECEDENTES.	2
MARCO TEÓRICO.	8
EL JUEGO.	8
JUEGOS CORPORALES.	9
EL JUEGO SIMBÓLICO.	10
IMAGEN CORPORAL.	11
PROPIOCEPCIÓN.	13
CUERPO.	16
EL MOVIMIENTO.	19
MARCO CONTEXTUAL.	22
Descripción del espacio físico:	23
OBJETIVO GENERAL.	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	24
METODOLOGÍA.	24
Tipo de estudio.	24
Sujetos participantes.	25
Categorías de análisis.	25
ANÁLISIS Y RESULTADOS.	26
CASO 1: ANA (5 años)	26
Historia familiar y de ingreso.	26
Observaciones generales de Ana en el transcurso de la práctica.	26
RELACIÓN CONSIGO MISMA.	27
RELACIONES CON LOS OTROS.	29
RELACIONES CON EL ESPACIO.	32
CASO 2: Cosme. (6 años)	35
Historia familiar y de ingreso.	35
Observaciones generales de Cosme durante la práctica.	36
RELACIÓN CONSIGO MISMO.	36
RELACIONES CON LOS OTROS.	40
RELACIÓN CON EL ESPACIO.	43
CASO 3: Juan (2 años)	46

Historia familiar y de ingreso:	46
Observaciones generales de Juan en el transcurso de la práctica.	46
RELACIÓN CONSIGO MISMO.	47
RELACIONES CON LOS OTROS.	51
RELACIÓN CON EL ENTORNO.	55
SÍNTESIS COMPRENSIVA.	58
CONCLUSIONES.	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	68
ANEXO A.	73

EXPERIENCIAS LÚDICO-CORPORALES COMO HERRAMIENTAS DE RESIGNIFICACIÓN DE LAS RELACIONES EN NIÑOS EN CONDICIÓN DE PROTECCIÓN.

RESUMEN.

Según la OMS (2020) el maltrato físico durante la infancia resulta como una experiencia contraproducente para el desarrollo general de los niños, llegando incluso a detonar trastornos mentales. Los niños en condición de protección, generalmente, sufren algún tipo de maltrato durante sus primeros años y los vínculos que establecen oscilan entre dinámicas de amor-odio, es decir, interacciones variantes en humor y cuidado que los dejan sin saber que esperar del otro, por ello, es necesario visibilizar y desarrollar con este tipo de población, intervenciones que propicien experiencias lúdico-corporales capaces de resignificar y dar sentido a sus tramas vinculares, en este caso, desde el abordaje minucioso de su corporalidad a través de la lectura e interpretación del movimiento bajo los supuestos de Laban (1987) en una serie de propuestas de juego.

PALABRAS CLAVE: juego, movimiento, maltrato infantil, protección, cuerpo

INTRODUCCIÓN.

Para optar por el título de psicólogo, este trabajo se enmarca en el área clínica de la psicología, la cual, ha suscitado mi interés en el transcurso de mi formación académica, puesto que me ha permitido entrecruzar saberes, específicamente, mis conocimientos de danza adquiridos como bailarín profesional en el transcurso de doce años y el interés por la lectura e interpretación de las manifestaciones corporales como el movimiento, dando lugar a esta investigación centrada en la resignificación de las relaciones de tres niños en condición de protección a través de actividades lúdicas corporales como el juego simbólico y los juegos de crianza, teniendo como horizonte el enriquecimiento del desarrollo.

Generalmente, en los lugares que acogen niños en condición de protección las manifestaciones corporales no son tenidas tan en cuenta como la palabra, es decir, se considera la significación que los adultos le confieren a la corporeidad del niño, lo que los tests de imagen corporal indiquen o aquello que el niño logre verbalizar para ser interpretado sin un correlato corporal, a menos que este resulte muy aparente. Por ello, para esta investigación, a través de la riqueza de la minuciosidad que profiere el estudio de caso, mediante los supuestos de análisis

del movimiento de Laban (1987) sobre la génesis y el sentido del mismo, se tomó como eje principal el movimiento de los tres niños y se evidenció como estos resignificaron en cierta medida la relación con el propio cuerpo, el otro y el espacio en una serie de propuestas lúdicas corporales ofrecidas durante seis meses.

Ahora bien, es precisamente en relación con los tres elementos relacionales mencionados que se desarrolló la intervención con tres niños en condición de protección en una fundación operadora de bienestar familiar, a través del juego simbólico y juegos de crianza que, más allá de trabajar normas de convivencia y comportamiento, se enfocaron esencialmente en construir un vínculo constante y coherente que espejara en los niños una sensación de integración y continuidad existencial, habiendo partido del hecho que su sentido de sí se encontraba desorganizado tras atravesar experiencias de abandono, maltrato, negligencia y diferentes tipos de violencia como la física o la verbal durante sus primeras interacciones; también, por comportamientos como rechazar los ofrecimientos de un otro, quienquiera que fuese, sin conocer siquiera dicho ofrecimiento ya que ese otro era percibido desde la incertidumbre y la desconfianza.

Así pues, se mostrará como el vínculo sanamente establecido a través de experiencias lúdico corporales puede vehicular transformaciones en los modos de relación consigo mismos, los otros y el espacio en tres casos de niños en condición de protección. Debido a que, originalmente el trabajo de intervención se realizó de manera general por un grupo de cuatro practicantes, me enfocaré en los que considero fueron mis aportes para tres casos específicos, también en mis intereses sobre el cuerpo y sus relaciones, su movimiento, las maneras en que los niños lo ubicaban en el espacio y las disposiciones para con el otro, buscando evidenciar a través de la lectura de dichas manifestaciones, principalmente, del movimiento, lo vital que resulta brindar experiencias corporales dotadas de sentido que permitan a los niños elaborar sus luchas afectivas, tramas vinculares y relaciones corporales en beneficio de su desarrollo.

ANTECEDENTES.

El juego es una actividad culturalmente arraigada que nos remite a diferentes aspectos de lo humano, entre estos, las formas de interacción y sus variaciones de tipo e intensidad, se juega más en la infancia que en otra etapa de la vida, sabemos que con los niños la actividad predilecta es el juego, el cual, surge espontáneamente ocasionando que moderemos nuestras voces, adoptemos ciertas posiciones y actitudes corporales, interpretemos roles etc., siendo una actividad simbólica con efectos sobre la realidad de los jugadores que, además, nos habla sobre

su desarrollo en general. En ese sentido, Barcenilla y Levratto (2019) en su estudio sobre la evaluación pedagógica en el juego, plantean el mismo como un indicador de las formas de socialización, las habilidades cognitivas, la expresividad de las emociones, el desarrollo psicomotor y la comunicación y el lenguaje, factores que para su análisis deben observarse en actividades de juego tanto libres como conducidas donde el niño se desenvuelva en su singularidad dando cuenta de tales elementos.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la investigación previamente mencionada a pesar que arroja ciertas luces sobre lo que se puede encontrar en el juego con niños, se enmarca desde la psicopedagogía. Entonces, a manera de puente, desde dicha área hasta la psicología, puede tomarse a Villalobos (2009) en su investigación sobre el rol del maestro sobre la construcción del juego simbólico en los niños, donde habla sobre los conocimientos psicológicos que los maestros pueden disponer para ofrecer a los niños posibilidades de transformar sus experiencias de juego estereotipados en juego simbólico, es decir, pasar de experiencias lúdicas con una finalidad que no va más allá de entretener a actividades dotadas de sentido que los introduzcan en la cultura brindándoles posibilidades de referenciación, teniendo en cuenta lo que se expresa en el juego (Barcenilla y Levratto 2019; Villalobos, 2009) y lo que puede transformarse en el mismo, a saber: sus tensiones psíquicas cotidianas y luchas afectivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, respecto al juego simbólico y su aplicación en niños bajo la tutela de bienestar familiar, es decir, en condición de protección o situación de adoptabilidad, Arango, Obando y Villalobos (2010) desarrollaron la investigación sobre resiliencia en niños con experiencias de abandono, donde además de haber sido ‘abandonados’ por sus padres, en un futuro probable debido a las bajas estadísticas de adoptabilidad en Colombia, sentirían un abandono o rechazo institucional al existir pocas probabilidades de ser adoptados y acogidos en una nueva familia, pero contando algunos de ellos con factores de protección que probablemente les permitirá afrontar dichos sentimientos, dando un sentido a sí mismos, precisando para ello de un tutor de resiliencia que les propicie experiencias que les permitan desarrollar dicha resiliencia.

De tal modo, las experiencias lúdicas corporales como el juego simbólico, al mencionar que tienen un efecto sobre la realidad de los jugadores, esto se refiere a un efecto sobre sus corporalidades, pues toda ‘actividad terapéutica’ o de intervención, es una actividad corporal, con diálogos paralingüísticos de movimiento que en ocasiones no son tenidos muy en cuenta

en la lectura de la vida interna de los niños y que trabajos como los presentados por Fischman (2005) y Reca (2005) han demostrado su utilidad como herramientas de reconocimiento, transformación, reelaboración y restitución de las realidades corporales.

Así, puede considerarse que las corporalidades de los implicados en actividades de juego hablan intersubjetivamente, por ejemplo, en el vínculo madre - bebé, en interacciones de proximidad física y afectiva entre ambos, el diálogo corporal más allá de la palabra es todo aquello de lo que se dispone para interactuar, en otras palabras, la significación que la madre va dando a las manifestaciones corporales del bebé, ingresándolo a su vez en la cultura, surge de la interpretación de la corporalidad de su hijo, tal como en su momento lo sugirió Ruiz (2010) en su investigación con una madre argentina sobre los juegos de crianza y el holding corporal, en la que mostró como el primer yo es un 'yo corporal' que se va demarcando bajo el manto materno a través de los juegos corporales que se dan siguiendo las técnicas propias de cada cultura. Proponiendo, además, que dichos juegos pueden erigirse como dispositivos terapéuticos a partir de la escucha de los cuerpos que se expresan transmitiendo sus aprendizajes e historias.

En este orden de ideas, resulta fundamental el desarrollo de propuestas de intervención que además de ser partícipes del diálogo corporal implícito en las actividades ofrecidas, tomen las manifestaciones corporales como el movimiento como un indicador de la vida interna de los niños y exploren su utilidad terapéutica en actividades lúdicas corporales como el juego simbólico y los juegos de crianza, donde los niños son llamados a la interacción y se busca introducirlos en un orden social del cual puedan tener elementos para organizar su visión del mundo, ubicarse espacio-temporalmente, organizar un sentido de sí y desarrollar relaciones de bienestar. Así, el presente trabajo sigue este horizonte teórico y ético de compromiso con la infancia, particularmente con niños en condición de protección, una población que como ya lo sugirieron Arango, Obando y Villalobos (2010) precisa de figuras de referenciación, vínculos confiables y escenarios que les resulten comprensibles para introducirse en la cultura.

Ahora bien, desde la pedagogía se han llevado a cabo diversas investigaciones como las de Backes, Porta y Anglat (2015) que indagan sobre la relación del movimiento corporal con los saberes adquiridos en la educación formal, siendo el primero una esfera de aprendizaje natural del niño que le permite incorporar nuevos esquemas y nociones. En ese mismo sentido, se desarrolló el trabajo de Pons y Arufe-Giráldez (2016) quienes postularon la importancia del trabajo sobre la psicomotricidad infantil como un elemento capaz de mejorar el desarrollo

social, cognitivo y emocional en dicha etapa. Entonces, es importante desarrollar desde la psicología investigaciones que logren dar cuenta de los efectos de ese tipo de intervenciones que toman en cuenta la corporalidad de los niños y sus manifestaciones, entre ellas, el movimiento, como eje explorador y transformador de sus realidades, aportando a su vez al espesor teórico/práctico de la disciplina, más precisamente en su dimensión clínica.

PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.

Los niños en condición de protección, han sufrido diferentes tipos de maltrato, sus padres no manejaron prácticas de crianza adecuadas para su desarrollo y les ofrecieron formas de relación oscilantes que los dejaron sin saber qué esperar de un otro. Además de ocasionarles un sentido desorganizado de sí, dejaron huellas en su corporalidad que son expresadas en manifestaciones corporales como el movimiento; al respecto Villalobos (2007) menciona que cuando los padres son incapaces de aportar una relación estable han hecho a los niños “vivir oscilaciones de amor y de abandono, de aceptación y de agresión, seguidas de sentimientos de culpa manejados con un dejar hacer, creando en él un profundo sentimiento de insatisfacción personal.” (Pág., 4).

Por tanto, en intervenciones infantiles es clave tener en cuenta que, desde el inicio de la vida, nuestro primer espejo es el otro que nos devuelve continuidad existencial a través del vínculo. El cuidador maternante que nos regresa una imagen cumple un papel central en el inicio de nuestra constitución como sujetos, es decir, durante la infancia cuando la experiencia corpórea aún no está completamente atravesada por la palabra y más bien responde a los vínculos que el infante establece, el otro cumple una función determinante para la vivencia corpórea de los niños y, por ende, también, para su organización psicológica.

Sin embargo, algunos padres de niños en condición de protección parecen desatender tal posición maternante. En talleres con ellos pude identificar que, aunque reconocían el maltrato y sus formas (verbal, psicológico, físico, negligencia), en su momento eso no los eximió de proferirlo a sus hijos, tal como los mismos niños lo exteriorizaban en los talleres con actitudes hostiles o renuentes hacia el otro e incluso refiriendo directamente escenas de maltrato. En cuanto al maltrato como tal, por su parte, la OMS define el maltrato infantil como:

“los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y

explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar el daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil.

El maltrato infantil (...) causa estrés y se asocia a trastornos del desarrollo cerebral temprano. Los casos extremos de estrés pueden alterar el desarrollo de los sistemas nervioso e inmunitario. En consecuencia, los adultos que han sufrido maltrato en la infancia corren mayor riesgo de sufrir problemas conductuales, físicos y mentales” (OMS, 2020)

En Colombia, el maltrato infantil ha aumentado en los últimos años, por ejemplo, en el 2018 se reportó, según la revista Semana (2018) un aumento del 23% respecto al año anterior en los casos de violencia sexual contra los niños, pasando de cinco mil a más de siete mil denuncias. Se está denunciando más, pero al tiempo, se reporta un sub registro, pues no todos los casos son denunciados, lo que nos deja con un panorama no muy alentador, sumado a que, por su parte, el ICBF (2018) reportó que, en ese mismo año, en promedio atendieron 68 casos diarios de violencia contra la niñez.

Tal como lo sugiere la OMS y como lo pude evidenciar en el desarrollo de la práctica, las experiencias de maltrato pueden incurrir en el desarrollo de problemáticas vinculares como las que manifiestan niños en condición de protección, a saber: ¿cómo se percibe el otro tras ser objeto de maltrato? Como lo postula Morelato (2011) al mencionar que los niños maltratados “tienden a incorporar un modelo negativo de representación interna de las figuras de apego, lo cual puede afectar el desarrollo del sentido de sí mismo y las relaciones con otros, escasa socialización y déficit en sus habilidades sociales”. Partiendo de esta cuestión inicial el paso a seguir sería averiguar qué nos dicen las expresiones corporales acerca de la organización psicológica de los niños, teniendo en cuenta que aquellas experiencias de maltrato se expresan a través del cuerpo, a partir de la significación interna que les son conferidas.

Empero, dichas expresiones no son tan tenidas en cuenta como sí sucede con la palabra. El cuerpo también dice, a través del movimiento como lenguaje propio cuyo sentido es difícil de interpretar incluso para el mismo sujeto que lo genera. Explorar el movimiento, estudiarlo, analizarlo y evidenciar sus posibilidades para resignificar y dar sentido a la trama vincular en una población con las condiciones mencionadas hasta el momento podría dar apertura a propuestas de intervención que indaguen y aprovechen más esa expresión del ser humano llena

de posibilidades de restitución corporal tras experiencias tempranas como el maltrato que resultaron desfavorables para el desarrollo.

Por ello, urge encontrar estrategias que construyan nuevas huellas corporales en estos niños y den paso a otras formas de vínculo con el mundo, consigo mismos y los otros en el territorio de la corporalidad, el cual, pocas veces es tomado en primer plano en investigaciones psicológicas y que en este caso resulta ineludible, pues porta las huellas más profundas de las tempranas vivencias vinculares. Es aquí donde aparecen los juegos de crianza y el juego simbólico, como una vía para brindar experiencias corporales capaces de propiciar transformaciones en la trama relacional de los niños, ya que jugando pueden resignificarse, crear otro orden del mundo y habitarlo de nuevas maneras con base en la cultura a la que son introducidos a través de las propuestas y los vínculos que se les ofrecen, teniendo en cuenta que con este tipo de población el trabajo centrado en el cuerpo resulta fundamental para crear experiencias de bienestar que permitan resignificar las vivencias de maltrato, negligencia o abandono que dejan huellas en su memoria corporal, potenciando las posibilidades de continuar con un desarrollo armónico a pesar de las experiencias vividas.

De modo que, este trabajo investigativo busca promover las bondades del establecimiento de lazos afectivos estables y seguros en el desarrollo de las intervenciones con niños en condición de protección, a su vez, primando la vivencia corpórea expresada por los participantes por medio del movimiento en situaciones de la cotidianidad y el juego, concibiendo dicha expresión corporal como una manifestación de la vivencia interna, en cuanto a las formas en que los cuerpos de los niños han aprendido a vivir, formas que de no ser transformadas pueden resultar desfavorables para su trama relacional y desarrollo en general.

Así, del escenario planteado hasta el momento se desprende una **problemática** que se refiere a la búsqueda de estrategias para resignificar la trama vincular de niños en condición de protección que han atravesado experiencias de maltrato y negligencia, por ende, este trabajo se propone visibilizar intervenciones que primen la vivencia corpórea no sólo como manifestaciones conductuales que puedan llegar a indicar tal o cual problemática psicopatológica, sino, a tomarla como una vía de reconocimiento, interpretación y transformación de las formas de relación consigo mismos, los otros y el espacio, sobre todo en una etapa como la infancia, donde el cuerpo dice más que la palabra y también porque, como se indicó en los antecedentes, generalmente las intervenciones psicológicas durante esta etapa

toman las manifestaciones corporales como un indicador más, sin aprovechar su potencial transformador.

En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que el juego es un escenario propicio para que los niños encuentren posibilidades de resignificación de sus relaciones, ya que durante el mismo, como lo sugiere Colmenares (1999, pág., 210), se establece otro orden en el mundo al crear y vivir una realidad nueva y, como lo establece Villalobos (2009), durante el juego, el jugador actualiza las significaciones de su mundo familiar, social, cultural y reelabora sus luchas afectivas (Calmels, s.f.), con base en lo anterior, me enfocaré en cómo y de qué manera la vivencia corpórea de los niños se vio involucrada en las actividades lúdicas corporales ofrecidas, focalizando en la lectura del movimiento como manifestación corporal marcada por la significación de su trama vincular y lo que la misma indique sobre su resignificación en el transcurso de las actividades realizadas, particularmente en tres aspectos relacionales: consigo mismos, el otro y el espacio, bajo la pregunta:

¿Cuáles son las condiciones que requieren las experiencias lúdicas corporales para propiciar la resignificación de sus relaciones consigo mismos, los otros y el espacio en un grupo de niños en condición de protección?

MARCO TEÓRICO.

EL JUEGO.

El juego es una actividad de re-presentación de la realidad, durante la cual los niños exteriorizan las significaciones que han hecho de sus relaciones consigo mismos, el otro y su contexto, expresando la forma en que se han posicionado ante la cultura. De tal modo, el juego es también una profanación de la realidad, puesto que esta no sólo se recrea, sino que se modifica, transgrede, dentro de la libertad creadora imaginativa en la cual se desarrolla, que es simbólica, como cuando un niño se posiciona en el rol de un guerrillero ya que este, en su imaginario tiene la potestad de matar y manifiesta querer acabar con la vida de algunas personas que le han hecho daño. Si bien, es simbólico, tal como menciona Villalobos (2009), el juego adquiere un estatuto de realidad. Se trata entonces de una actividad imaginativa, simbólica, que tiene efectos sobre lo real. Al respecto, dicha autora menciona que el juego es un acto que se produce realmente y su organización simbólica le da un sentido.

En concordancia con lo anterior, para que una actividad como el juego pueda tener lugar, el sujeto debe tener la posibilidad de crear mundos simbólicos, Colmenares (1999), establece que el juego existe en la medida en que hay un jugador con capacidad de crear un mundo ficcional instaurado y reglado por la realidad social y cultural en la que vive. Es por esto que, es necesario en el jugador una conciencia de estar inserto en un contexto en el que tanto él como los otros, están regidos por ciertos valores, principios y normas, y al mismo tiempo, reconozca que puede vivir de una manera diferente, definirse a sí mismo y dar un sentido a su existencia.

Ahora bien, el jugar, como toda experiencia, tiene lugar en el cuerpo, el cual expresa de manera inconsciente toda una serie de significaciones sobre la vida, “en el jugar no hay una búsqueda consciente, deliberada, de los contenidos inconscientes que se ponen en juego” Villalobos (2009). Así, elementos como la imagen corporal están presentes en el juego, manifestándose a través de las acciones corporales.

JUEGOS CORPORALES.

Tal como lo sugiere Calmels (s.f.), dentro del juego el cuerpo es tomado como motor y objeto, como el que lo produce, lo realiza y lo experimenta, pero para que tenga lugar, el adulto debe introducir, seriamente, el niño al juego, comprometerse con una propuesta lúdica en la que el adulto y el niño escenifiquen un intercambio kinestésico corporizante para este último, es decir, una construcción continua del cuerpo a través de la interacción con los cuerpos cercanos de la familia o cuidadores que proponen los juegos corporales, los cuales, son transmitidos culturalmente (mecer, girar, sostener, perseguir, aquello que se hace sin pensarlo mucho cuando tenemos delante un bebé o un niño).

En este sentido, Calmels (s.f.) propone los llamados *Juegos de crianza o Juegos corporales*, en los cuales, “los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados y desplegados como contenidos dinamizadores de la trama vincular.” (Calmels, pág.,1, s.f.) Dichos juegos son 3, por una parte, están los *Juegos de sostén*, durante los que se realizan interrupciones momentáneas del contacto con el niño, a través de mecimientos, giros o caídas, junto a la confirmación de la asistencia y el apoyo del adulto, siendo el cuerpo de este último, la plataforma de despegue y aterrizaje para el niño, es decir, implica riesgos falsos en los que el niño pueda pre-sentir confianza en la separación.

Por otra parte, están los *Juegos de ocultamiento*, durante los cuales se elabora la pérdida de la referencia visual, una persona se esconde y otra o varias deben descubrirla, aunque también puede tratarse de la búsqueda de un objeto o introducirnos en la oscuridad. El cucu y el escondite son ejemplos de este tipo. Debido al ocultamiento, estos juegos exigen atención y agudización de los sentidos. Y finalmente, el autor propone los *Juegos de persecución*, donde hay un perseguidor, un perseguido y un refugio, si el niño es el perseguido, este debe tener una extrema confianza con el adulto perseguidor, puesto que así la sensación de amenaza se enmarcará en el juego y podrá ser llevada.

En la medida en que la intervención se erija con sentido, es más probable que el juego resulte de utilidad en los encuentros con los niños. Se deben propiciar experiencias dotadas de sentido que permitan a los infantes reelaborar sus luchas afectivas y tramitar sus tensiones psicológicas, al tiempo que su desarrollo se favorece y para estos fines el juego es, por lo planteado hasta el momento, una herramienta fundamental, tal como lo postula Levin (2013), quien establece que jugar no es un hecho trivial, ya que es el escenario donde se juega lo irrepresentable, el placer, el dolor, la tragedia, el sufrimiento, haciéndolo posible en la ficción.

EL JUEGO SIMBÓLICO.

Cada sociedad humana, ha creado una cultura de la que se sirve para significar la realidad y darle un sentido. Tal como lo plantea Sampson (2000) “por ‘cultura’ hay que entender un andamiaje de sistemas semióticos articulados entre sí que cubre la totalidad de la existencia de los seres humanos (...) Toda cultura es así un formidable aparato interpretativo que cumple la función de proporcionar significaciones” (pág., 252). De manera que, en esencia podría decirse que la cultura inició con la reciprocidad, es decir, con el reconocimiento del otro y el establecimiento de acuerdos, a saber: usar los mismos medios para referirse a la misma cosa, sean fonemas, gestos, bailes, música, religión, tradiciones y un largo etc., todos elementos explicativos y, sobre todo, expresivos, de lo que se ha percibido, representado y puesto en concordancia entre grupos de seres humanos.

Dicho lo anterior, introducir a los niños en la cultura es una tarea fundamental para que estos tomen posición y establezcan sus propios significados, sirviéndose de un entretejido de sistemas semióticos que ya le provee varios. El juego simbólico, a través de la escenografía, permite realizar una contextualización simbólica de algún elemento cultural para presentar al niño y convocarlo a un intercambio de significaciones, a través de distintos mediadores

semióticos como el gesto, la voz, el lenguaje, el movimiento y la referencia a los objetos. Es imprescindible que las propuestas se erijan con sentido y estética, que resulten llamativas para los niños, por ello el desarrollo de la escenografía es esencial, ya que “estructura la dimensión simbólica del espacio. Al entrar en ella, los niños también transitan en esta dimensión simbólica.” (Correa y Villalobos, 2016, pág., 4) Permitiendo así, observar la realidad desde una óptica (simbólica) que le permita interpretarla, significarla y transformarla.

“Los espacios con elementos generadores de significación y sentido disponen a los niños en su agentividad llevándolos a proponer relaciones que dan lugar a la creación de mundos posibles. Tales mundos pueden concretarse en espacios de juego simbólico en los que el cuerpo se constituye en uno de los referentes del proceso de simbolización del niño. Ese cuerpo que es una entidad a la vez única y diversa hace que él sea un significante que encarna una multiplicidad simbólica para sí y para un otro. Se constituye allí una organización en red que funda la movilidad del pensamiento.” (Ibid, pág, 6)

Por su parte, Levin (2013), establece que el juego simbólico, permite acceder a lo irreal y lo ficcional, por ello, el niño tiene la libertad de construir otros mundos posibles, pero se trata de una libertad condicionada, pues para jugar hay legalidades, límites y prohibiciones que determinan pérdidas y renunciaciones, lo que constituye una dimensión ética del juego. Estos límites excluyen al niño de lo ilimitado que puede ser el universo imaginario y de lo siniestro (sin significado perse) de lo real, lo que, a su vez, posibilita la representación y diferenciación de sí mismo y el otro ya que la vivencia es esencialmente corpórea y se organiza – o no – creando un posicionamiento. Por esto, según Villalobos (2009), el juego simbólico es un escenario propicio de desarrollo pues posibilita la construcción del sujeto, ya que el niño empieza a reconocerse en la experiencia, a diferenciarse de los otros y del medio, transformando los significados de sí mismo y de la relación con los otros, accediendo a una consciencia.

IMAGEN CORPORAL.

El movimiento antecede la palabra, la experiencia kinestésica antecede la entrada al mundo simbólico que inaugura al sujeto dentro de un orden cultural determinado. El ser humano, desde su vida intrauterina manifiesta movimiento, con sus extremidades tantea la panza de la madre y una vez fuera de ella se enfrenta a una enorme fuente de estímulos provenientes de la realidad física y social, que le generan todo tipo de sensaciones a través de

los sentidos, dando génesis, a partir de las demandas de su cuerpo y de dichas sensaciones, a movimientos sin sentido *per se*, pues “para el bebé no hay diferencia entre lo sensorio y lo motor, no puede discriminar y diferenciar el estímulo sensorial de la respuesta motora” (Levin, E. 2008, pág., 94). Dichos movimientos, adquieren sentido, en principio, cuando el otro se los otorga y los significa, posteriormente, cuando el sujeto se percata y reflexiona sobre la experiencia del cuerpo en relación con su vida interior y exterior.

Así pues, el contacto con la realidad se da a través del cuerpo, por medio del movimiento. Desde el nacimiento, los humanos venimos al mundo con una serie de reflejos que nos permiten la supervivencia, como el de succión, para alimentarse del pecho de la madre y el de prensión, para apretar lo que se ponga en sus manos. De tal modo, en sí, el ser humano se mueve respondiendo a sus sensaciones y sentimientos (en un principio del vivido corpóreo), para vivir y, posteriormente, explorar u obtener objetos que requiere o le interesan. Tal como lo mencionan Döll, Aurora y Gálvez, Ana (2013) “El primer Yo es corporal, sensorial, y sobre él se estructurará un Yo psíquico que permita acceder a la identidad, al sentido de sí mismo y a la realidad” (Pág., 24). Este ‘Yo corporal’ que es vivenciado a través del movimiento, pasa de ser *soma-vivido* a *soma-vivido y representado*.

El ser humano, no solamente es un cuerpo, físico, bioquímico y ‘pre-configurado’ que se mueve para vivir, sino que también *tiene* un cuerpo que, desde el estadio del espejo, comienza a ser abstraído psíquicamente y con el tiempo apropiado y dispuesto con unas intencionalidades y fines de consecución o expresión. Lacan (1949) en su conferencia *El estadio del espejo como formador de la función del yo*, presenta dicho momento como la transformación producida en el sujeto cuando este asume una imagen y establece una relación del organismo con su realidad, es decir, trascendiendo la dimensión física, el cuerpo es ‘re-presentado’ como un producto psíquico. De tal modo, el ser humano comienza a subjetivar su materialidad en un nivel de consciencia psicobiológica (Villalobos, 2014) introduciéndola en su vida psíquica como entre tanto lo hace con el espacio y el otro.

Entonces, una vez que el cuerpo se ha introducido en la vida interior como producto psíquico, está ligado a consideraciones reflexivas del sujeto, tal como lo menciona Villalobos (2014):

“... es la experiencia llevada a cabo por el individuo que, desde sí mismo y considerando aquello que significa lo que un otro le participa, permite establecer comprensiones reflexivas que poco a poco lo conducen desde la actividad perceptivo

sensoriomotriz a la actividad abstracta del pensamiento, desde donde puede reorganizar las comprensiones sobre el mundo físico y relacional.” (pág., 75)

De tal manera, la creación de la propia imagen se instaura como un eje rector del cuerpo, una vez se tiene conciencia del mismo se dispone de él de una manera diferente, se hace más clara la diferencia entre lo sensorio y lo motor, el niño comienza a explorar y explorarse, a subjetivarse y percatarse de la subjetividad de un otro, si no en mayor medida, si a otro nivel de conciencia. Con el tiempo, a dicha imagen corporal de base perceptiva - biopsíquica se irán adhiriendo ideas y preconcepciones corporales externas, culturalmente instauradas dentro del orden social al que el niño pertenece, influyendo en la auto-percepción o valoración de sí mismo, manejos y disposiciones del cuerpo, variando con los cambios psicobiológicos, alcanzando su pico más alto de oscilación durante la adolescencia.

Además, como ya se sugirió, teniendo en cuenta que durante los primeros años de vida, se significan las manifestaciones corpóreas por el trato que se recibe del otro; el cuerpo que se expresa, recibiendo maltrato, puede significarse de maneras que si bien, no son tangibles o medibles por tratarse de una vivencia psíquica, si hay manifestaciones corpóreas que pueden indicar como ha sido representado el cuerpo, por ejemplo: las demostraciones de cariño excesivas, agresividad, desvanecimientos, adherencias, y en general, posiciones de indefensión, defensa o búsqueda de fusión con los demás, que a su vez indican la forma en la que se han dispuesto para con el otro.

En síntesis, la imagen corporal es la vivencia psíquica del cuerpo, ligada a la sensibilidad del ser y entretrejida en la consciencia. Es decir, la percatación del ‘sí mismo’ en espacio, tiempo y persona (Cano, Floralba, 1987, citada en Villalobos, 2014). Más allá de una representación o producto psíquico, es la operación sobre dicho producto, o en otras palabras, una significación y constante dotación de sentido a la vivencia del propio cuerpo y las experiencias vividas a través del mismo, que con el tiempo se van complejizando, demandando así (a la vez propiciando) una estructuración más clara de los elementos que se entrelazan, o mejor dicho, influyen en la vivencia del cuerpo bajo su dimensión psicológica.

PROPIOCEPCIÓN.

Mi primera vez en una institución de protección fue una experiencia de muchos matices. Cuando entré cambio mi sentido de orientación, estaba en otro lugar y aunque esas palabras suenan muy simples, mi cuerpo no las sintió así, su disposición fue otra, el gran portón de

madera sonó tras de mí dejándome ‘encerrado’, tal como en repetidas ocasiones las niñas y adolescentes del lugar manifestaron sentirse. Percibí los colores de las baldosas y las paredes, los olores comunes incluidos los de la cocina, luego los sabores en el refrigerio y escuchaba una que otra conversación en los pasillos u orden de alguna figura de autoridad. Con el tiempo empecé a saludar de la mano o beso en la mejilla a algunas de las niñas y adolescentes del sitio.

De tal modo, a través de mi cuerpo y sus sentidos fui tomando posición, ubicándome en la institución, en el espacio y con los demás a través del tiempo. Especialmente por medio del tacto, tocando las paredes o los marcos de las puertas, saludando a las personas, es decir sirviéndome de mis sentidos. En esa dirección Otero, Angarita y Arias (2010) dirían que me ubiqué gracias a mi sistema de integración sensorial propioceptivo, el cual “recibe información sobre la posición del cuerpo proveniente de los músculos, articulaciones y ligamentos. Los receptores en este sistema informan al cerebro sobre lo que el cuerpo está haciendo y esta información permite moverse naturalmente y con poca consciencia y esfuerzo cognitivo” (Pág., 266). En vía de lo anterior, las autoras proponen que dicho sistema podría entenderse como una integración sensorial con respuesta motora influida por el espacio y el tiempo, el cual, provee una ubicación bajo los términos de estos dos últimos. El espacio, por las características del mismo percibidas sensorialmente y el tiempo, por una parte, de historia subjetiva, es decir, no todas las reacciones y disposiciones corporales son fortuitas o del momento. El cuerpo, aunque adapta sus disposiciones a las demandas contextuales, también ha aprendido a disponerse de una forma particular.

En concordancia con lo anterior, el cuerpo se acomoda en el espacio no sólo por las exigencias del mismo, sino también por la organización que el sujeto le ha dado. La integración sensorial no está solamente determinada por el espacio-tiempo presente, es el sujeto quien se la formula y reformula durante la vida. En *El mito de Sísifo* Albert Camus (1942) dice: “Adquirimos la costumbre de vivir antes que la de pensar. En la carrera que nos precipita cada día un poco más hacia la muerte, el cuerpo conserva una delantera irreparable.” En otras palabras, primero aprendemos a sentir, nuestra sensibilidad se pone al servicio de la estésis, es decir, a merced de “la sensibilidad vital a la experiencia que posee el ser humano desde su concepción”. (Villalobos, 2014, pág., 26). Tal como lo menciona Camus, vivimos antes de pensar, al respecto, Mandoki (2013) nos dice: “A las seis semanas, el embrión humano, sin oídos ni ojos, puede percibir ya el contacto en su labio y nariz produciendo un ligero alejamiento de la fuente del estímulo y a las nueve semanas al tocarle la palma de la mano dobla los dedos como para asir”. O sea, aparece el tacto como un componente primordial de

los sentidos, que integrados brindaran la capacidad potencial de comenzar a tomar conciencia del propio cuerpo y diferenciarlo del otro.

Desde entonces, el tacto se erige a través de la piel, en la vía predilecta del reconocimiento propio y externo. Una vez fuera del útero, tal como se mencionó en el apartado anterior sobre la imagen corporal, Levin (2008) postula que el bebé no diferencia entre lo sensorio y lo motor, estos están unidos y condensados. Por ende, vivencian el sentido del tacto de la manera más pura posible, se calman cuando llevan sus manitos a la boca o son acunados, realizan los reconocimientos de un otro y del espacio al tocarlos, exploran los objetos a través de la boca, la parte del cuerpo en la que, remitiéndonos a Mandoki (2013), se vive el tacto primigeniamente.

De tal forma, el otro y el espacio se reconocen a través del tacto y el movimiento, los demás sentidos cumplen también su parte, por ejemplo, la visión tiene un papel fundamental en la intersubjetividad, “la estimulación visual también es fundamental para otros aspectos de la vista, como la sensibilidad a los contrastes, la percepción del movimiento y el procesamiento de los rostros.” (Cabos et al., 2016, pág., 178) En un estudio realizado por estos autores, con niños víctimas de maltrato infantil, se observó que su percepción visual se encontraba en buen funcionamiento, excepto cuando se incluía el factor emocional, es decir, estaban orientados a identificar aspectos negativos en las expresiones de otros. Recordando la epigénesis del desarrollo, las interacciones tempranas son fundamentales para perfilar futuros comportamientos y, en este caso, habilidades perceptivas procesadas por la integración sensorial, edificada desde la significación de las experiencias de vida. “La integración es lo que convierte las sensaciones en percepción. Percibimos nuestro cuerpo y a otras personas y objetos porque nuestro cerebro ha integrado los impulsos sensoriales en formas y relaciones con significado” (Ayes, 1998, pág., 15) Significado que, como ya se sugirió, lleva consigo una carga emocional.

Así, la integración sensorial que permite una ubicación y, psicológicamente, una posición respecto a sí mismo, el espacio y el otro, también se ve afectada por experiencias disruptivas vivenciadas u observadas durante la infancia, pues “tanto el hecho de que los niños sean testigos de la violencia como el que, además, puedan ser víctimas de ella conlleva toda una serie de repercusiones negativas tanto para su bienestar físico y psicológico como para su posterior desarrollo emocional y social.” (Patró y Limiñana, 2005, pág, 12). Si bien la integración sensorial es un concepto que en principio atañe a lo corporal-orgánico, nada deja más huellas

sobre el cuerpo que las vivencias emocionales cualquiera sea su naturaleza, lo que influye directamente el desarrollo en general y, por ende, a la manera en que se dispone del sistema propioceptivo, los sentidos, su integración y las formas en las que estos se erigen, lo cual, podría pensarse en dos matices, según Gil y Pérez (2008) , por un lado se encuentra la exterocepción, que hace referencia a la percepción de las sensaciones provenientes del ambiente externo que son vivenciadas a través de los sentidos y, por otro lado, la interocepción, o percatación de las sensaciones internas del cuerpo. De tal modo, ubicarse propioceptivamente a través de la integración sensorial no es sólo tomar consciencia de la posición en el espacio, sino también disponer el cuerpo de una manera singular, propia, que responde al cómo se ha vivido.

CUERPO.

No se puede sectorizar al ser humano. Bien hace la ley 1090 (República de Colombia, 2006) al postular que la psicología estudia al ser humano en su carácter biopsicosocial. Este trabajo moviliza su desarrollo en esa dimensión tripartita, con la integración sensorial como base biológica de la corporalidad, la imagen corporal como la vivencia psíquica del cuerpo y la influencia - que se estudiará - del espacio y las interacciones como el componente social a analizar, sobre la trama vincular de niños en condición de protección. Por ello, aunque es posible e incluso, más fácil focalizarse en las influencias del medio únicamente sobre la imagen corporal o solamente en la propiocepción, se considera que, en vía de lo planteado hasta este punto, para hablar de una hay que hablar de la otra y su confluencia enriquecerá las comprensiones generadas.

Así, dichos elementos inseparables tienen lugar en la vivencia del cuerpo o mejor dicho, en ser uno. Retomando los apartados anteriores, el cuerpo no es una realidad objetiva, como lo sugieren Montenegro, Ornstein y Tapia (2006) o como lo ha hecho creer la herencia cartesiana del dualismo y la atomización que desde el renacimiento sufrió como objeto de estudio. El cuerpo, es en un principio una realidad subjetiva, que se vivencia a través de experiencias de procedencia interna o externa, pero que son sentidas por la unidad del ser. Progresivamente, esta vivencia será atravesada por una dimensión simbólica, especialmente por el lenguaje que permitirá nombrar y significar, decantando así en un cuerpo como realidad subjetiva-simbólica, lo cual - cabe mencionar como infidencia - no sucede en el autismo, pues, el sujeto autista se encuentra por fuera del mundo simbólico, por ende, la complejidad de su vivencia corpórea

debe considerarse con cuidado, ya que no está inscrita en el orden simbólico que comparte su sociedad. Respecto al cuerpo como construcción Le Breton (1990) dice:

“El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural. La concepción que se admite con mayor frecuencia en las sociedades occidentales encuentra su formulación en la anatomofisiología, es decir, en el saber que proviene de la biología y de la medicina.” (pág., 14)

La parte carnal y ‘material’ que suele considerarse como objetiva y relega el cuerpo a la dimensión de las ‘cosas’ o lo concibe como un instrumento, es decir, como algo que se tiene como posesión, deja de lado el hecho que el cuerpo no se *tiene* más que como una construcción, hecha a través de la inscripción en un orden simbólico, sentida en su continua vivencia que da paso a una constante reformulación de su imagen corporal y se ubica, organiza y dispone para la vida propioceptivamente, en otras palabras, el cuerpo, como lo sugiere Le Breton (2011), depende de la gramática social en uso, lo cual debe entenderse en dos sentidos. Uno, el ya mencionado, del cuerpo como construcción simbólica y, el otro, en la que esta construcción del cuerpo sólo tiene lugar donde es generada, así como se concibe en la cultura occidental que tiende a la individuación de sus sujetos. En otras culturas de espíritu comunitario ni siquiera se da cabida a la concepción de un ‘cuerpo’ singular.

En concordancia con lo anterior, vivir con la noción de cuerpo es hacerlo en la individuación y concebirlo como “el organismo psicofisiológico de un ser viviente dotado de afectos, siempre situados en su interior” (Le Breton, 2011, pág., 9), pues, en occidente nos representamos dentro de la singularidad. Sin embargo, solemos dejar de lado el factor social que constantemente, tal como los juicios externos sobre el cuerpo influyen en la imagen corporal, tiene un efecto en nosotros en términos de la imagen que el otro nos devuelve, efecto que tiene más peso durante la infancia, pues la significación del otro durante esa etapa resulta determinante para la interiorización de la imagen devuelta y las formas de interacción que el infante puede llegar a tener dependiendo de esa imagen.

De tal modo, el cuerpo es vivencia psíquica y significación propia, es una constante construcción simbólica-subjetiva - con influencias sociales - psicofisiológica del ser, inaprehensible si no es por la sensibilidad y vivenciable a través del movimiento y la integración sensorial propioceptiva. No sólo tenemos un cuerpo, somos cuerpo, nos actualizamos constantemente, tal como lo sugiere Fuchs (2014), al postular que el cuerpo posee

una memoria resultante del impacto implícito del pasado sobre el presente, generando una actualización continua de la vivencia corporal, además de conocimientos y actitudes corporales implícitos resultantes de acciones e interacciones que el cuerpo no olvida.

En ese mismo sentido, dicho autor plantea la *memoria corporal*, como un concepto que nos remite a la relación con los otros, pues “la memoria del cuerpo forma (...) no tan solo un sistema interior restringido al cuerpo físico. Constituye, más bien, un campo sensomotor, emocional e interactivo en el que nos vamos moviendo y comportando constantemente.” (Fuchs, 2014, pág., 40) Es decir, que el cuerpo se constituye en la interacción, la cual, deja una marca en la experiencia corporal experimentada durante el intercambio, produciendo disposiciones corporales particulares consigo mismo, los otros y el espacio. Dichas disposiciones pueden llegar a ser aversivas, por ello Fuchs (2014) también plantea el concepto de *memoria del dolor*, que se refiere al alejamiento del peligro de manera ‘instintiva’, por aquellos conocimientos implícitos resultantes de la significación dada a las interacciones.

De tal manera, el cuerpo y su memoria se crean y desenvuelven en un campo interactivo llamado por Lewin, K. (1969) como *espacio vital*, el cual:

“se caracteriza por cualidades como la proximidad o la distancia, la estrechez o la amplitud, la conexión o la separación, la accesibilidad o la evasividad, y está estructurado por límites físicos o simbólicos que ofrecen resistencia al movimiento. Esto genera «sectores» más o menos claramente delimitados, como por ejemplo el espacio peripersonal alrededor del cuerpo de una persona, los territorios reivindicados (propiedad, hogar), la esfera de influencia que emana de una persona y también zonas prohibidas o tabú.” (Fuchs, 2014, pág., 40)

Así, el término *espacio vital* arroja luces sobre las disposiciones, actitudes y movimientos corporales con los que el ser humano se dispone ante la vida, sobre todo durante sus primeros años, donde la actividad está más regulada por el otro, es decir, que la constitución o ausencia de un espacio seguro durante la infancia puede influenciar las dinámicas relacionales de los niños, expresadas con el cuerpo a través del movimiento. Por demás, la constitución de un *espacio vital* brinda al niño una posibilidad de referenciación ante el espacio bajo el manto de un otro más la construcción de un cuerpo organizado, dispuesto para el intercambio y la exploración del entorno.

EL MOVIMIENTO.

Si tenemos en cuenta los reflejos comunes, de prensión y succión, con los que se llega al mundo, podríamos decir que el ser humano está predispuesto a la vida y dichas acciones están inscritas en una filogénesis del movimiento, configurada a través de la historia humana como un recurso de supervivencia. Desde el desarrollo ontogénico, dichos reflejos se van desdibujando a medida que el bebé configura sus propias formas de movilizarse ante la vida, entre los cuatro y los seis meses, el bebé empieza a dejar de cerrar su mano cuando se ubica algún objeto en ella, elige hacerlo o no porque se ha percatado de sus extremidades y el uso que puede darles a voluntad, distingue si lo que se ubica en su boca le dará alimento o no para succionar, ya no por mero reflejo, sino por diferenciación; sus movimientos comienzan a ser la manifestación de una subjetividad inicial en la que se decide sobre el propio cuerpo, más allá de lo que biológicamente este designe. De tal modo, el movimiento se erige como la manifestación de una vivencia subjetiva, o como lo menciona Stern (2010) una realidad fenoménica en la que las operaciones mentales se encuentran ancladas a la acción física.

De tal modo, en sí, el ser humano se mueve respondiendo a sus sensaciones y sentimientos, para vivir y, posteriormente, para explorar u obtener objetos que precisa, tal como lo plantea Rudolf Laban (1987) en su obra *El dominio del movimiento*, donde menciona que este es “el resultado del empeño en demanda de un objeto que se considera valioso, o de un estado de ánimo. Sus formas y ritmos señalan la actitud de la persona que realiza el movimiento, en una situación determinada.” (Pág., 13).

Cuando interactuamos con una persona, la forma en la que esta dispone de su cuerpo y se moviliza nos dice un poco sobre ella, por ejemplo, probablemente alguien caminando lento y cabizbajo se encuentre cansado o abatido por alguna razón. Sin embargo, teniendo en cuenta el movimiento como manifestación de la vivencia interna, no podemos ceñirnos únicamente a las significaciones comunes del lenguaje corporal para llegar a determinada conclusión sobre la disposición corporal y los movimientos de esa persona. Al respecto, Laban (1987), propone que los *esfuerzos*, o sea, los impulsos interiores que generan el movimiento, se habitúan, es decir, se disponen de una manera particular en el transcurso de la vida, pues como se mencionó más arriba, el cuerpo aprende a vivir en sus propias formas, por lo que resulta inapropiado encasillar el movimiento en interpretaciones generalizantes.

En ese mismo orden, Laban (1987) nos habla de cuatro elementos principales para el análisis del movimiento llamados *factores de movilidad*, los cuales, más allá de una descripción

mecánica de las dinámicas del cuerpo, surgieron dando un lugar central a las formas de expresión, es decir, a las acciones corporales que indican una vivencia interna propia de cada ser humano. El primer factor es el *espacio*, dicho autor lo aborda en dos dimensiones, el espacio general, físico, por el que nos desplazamos de manera ‘directa’ o ‘indirecta’ y el espacio personal llamado *kinesfera*, el cual, hace referencia al espacio que ocupa el cuerpo dentro de sus límites físicos, a los que puede llegar sirviéndose de sus extremidades, o como lo diría Reca (2005) “incluye el espacio alrededor del cuerpo que sirve como puente individual hacia el mundo” (Pág., 167). El segundo factor es el *tiempo*, que hace referencia a la duración de una acción, su velocidad y ritmo, por lo que las descripciones en esta categoría suelen erigirse entre ‘súbito’ y ‘sostenido’. Respecto al tercer factor, el *peso*, este hace referencia a la energía muscular o fuerza usada en la resistencia al peso, por lo que puede percibirse como ‘liviano’ o ‘pesado’. El cuarto factor, *flujo*, indica la progresión de un movimiento y se registra como ‘libre’ o ‘restringido’.

Ahora bien, más allá de posibilitar una descripción de los elementos físicos del movimiento, los factores de movilidad nos indican una actitud interna del individuo. En su revisión de la obra de Laban (1987), Fischman (2005) estipula que cada factor dentro de sus variantes muestra las facetas de dicha vivencia interna expresada en el movimiento, menciona que el desplazamiento directo o indirecto por el espacio tiene que ver con la atención que se le presta al mismo, pues para poder ejercer algún control sobre el espacio se necesita estar atento a lo que este posibilita u ofrece. Respecto al *tiempo* menciona que cuando se describe como súbito hace referencia a una velocidad rápida, el sostenido, a una lenta y propone que, como tal, este factor tiene que ver con la decisión, es decir, quien sintoniza su relación con el tiempo expresa su poder de decisión. En cuanto al *peso*, dice que este se relaciona con la tensión muscular y puede vivirse como una experiencia pasiva (peso muerto) o activa, variando entre lo liviano y lo pesado, lo que nos da la cualidad de presencia de una persona y su dominio puede indicar una intención.

Referente al *flujo*, la autora postula que “alude a las variaciones en que la energía se desplaza. Tiene implicaciones cuantitativas en relación a la cantidad de energía en juego, y cualitativas en relación al grado de control con que la energía puede circular.” (Fishman, 2005, pág., 32) Es dependiendo de los obstáculos u obstrucciones en la circulación de la energía que el *flujo* se clasifica como libre o restringido. Este último factor, según la autora, está relacionado con la expresión, pues “la atención, intención y la decisión se actualizan cuando el cuarto factor,

el flujo, posibilita su manifestación a través de una forma de expresión (Laban, 1987, citado en Fishman, 2005, pág., 34).

De tal forma, puede decirse que el movimiento es una manifestación no verbal que puede comunicar si otro interlocutor utiliza el mismo lenguaje para establecer un diálogo. En ese sentido, desde la Danza Movimiento Terapia (DMT) se ha acuñado el concepto de **Empatía Kinestésica**, el cual, atañe a una relación intersubjetiva y se refiere a “la capacidad de una persona por comprender a otra. El intento de vivenciar la vida interior ajena. Implica saber qué siente el otro, conocer su situación y actuar en consecuencia”. (Fischman, 2008, pág., 10). Dicha experiencia tiene lugar a través del *espejamiento*, el cual, surge cuando se interpreta, a través del propio cuerpo, el movimiento de otro, es decir, más allá de una mímica, el diálogo se establece a través de una “interpretación kinestésica y visual de aquello que la persona está vivenciando o trata de comunicar inconscientemente a través del movimiento.” (Fischman, 2008, pág., 10). Y al mismo tiempo que se espeja, el cuerpo de quien busca dialogar o empatizar se encuentra *resonando*, vibrando afectivamente a partir de la experiencia que el movimiento espejado le produce, en otras palabras, la experiencia ajena hace eco en el cuerpo de quien la refleja. Así, el movimiento es diálogo y manifestación de la vivencia interna, por lo que su lectura y transformación puede resultar beneficiosa para las dinámicas relacionales de la población a tratar.

En vía de lo anterior, André Lapierre (s.f.) nos habla de la *psicomotricidad relacional*, término que hace referencia a la organización espacio-temporal que el niño realiza con su propio cuerpo como eje referencial, a partir de la ubicación del mismo con los otros y el espacio, en interacciones enmarcadas en el juego simbólico, lo que puede permitir al niño la expresión de sus fantasmas inconscientes. También, menciona el autor que la expresión de dichos fantasmas puede darse de manera proyectiva sobre el cuerpo del adulto que acompaña el juego, el cual, es siempre sustituto del cuerpo de la madre, el padre o incluso de ambos, por ello, la respuesta que le es devuelta a los niños en las interacciones por parte de ese otro en el que se proyectan los fantasmas, puede permitir la movilización de situaciones relacionales bloqueadas en fijaciones comportamentales. De tales formas, el movimiento se presenta como una vía propicia para la comprensión y transformación de la vida interior, en un proceso intersubjetivo cargado de emocionalidad, tal como lo menciona Lapierre (s.f.) en una *relación tónica*, que tiene lugar en las dimensiones paralingüísticas de la comunicación y que nos habla del contenido afectivo del movimiento, a través de actitudes corporales, disposiciones, gestos, miradas, etc.

MARCO CONTEXTUAL.

Las intervenciones analizadas en este trabajo se realizaron en el marco de mis actividades de práctica profesional supervisada, por ello se presenta este apartado indicando el tipo de entidad en la que tuvo lugar. Se trata de una fundación que opera bajo los estándares de bienestar familiar, ofrece atención integral a la primera infancia que se encuentra con riesgo o vulneración de sus derechos fundamentales, niños que estén en proceso de restablecimiento de derechos o declarados en situación de adoptabilidad. A los niños se les brinda asistencia desde el área de estimulación (fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional), enfermería, nutrición, pedagogía, psicología y trabajo social, sus edades oscilan entre los 0-8 años y han sido remitidos a la fundación por el ICBF con medida de protección.

Igualmente, la fundación, busca proporcionar a las familias de los niños acogidos, apoyo a nivel personal y formativo que les permita fortalecer su compromiso parental, mejorar sus ingresos y calidad de vida. Lo anterior, a partir de los programas de comunidad y Promefa, a través de los cuales se le brindan talleres sobre valores, capacitación para el trabajo, apoyo a la educación formal, emprendimiento y empleabilidad.

La entidad cuenta con un total de 22 formadoras encargadas de los grupos de pequeños, aventureros, exploradores, transición, primaria y comunidad, cada grupo está conformado por 11-14 niños. Entre las formadoras, se encuentran profesionales en primera infancia, licenciadas, enfermeras, auxiliares de enfermería, una psicóloga y mujeres que por su larga experiencia en trabajo con primera infancia se desempeñan como formadoras, quienes reciben el apoyo de un grupo de voluntarias que las asisten en las actividades diarias con los niños.

Con respecto a la organización de las funciones y cargos al interior de la fundación, hay un área de dirección general que cubre a la de coordinación de atención integral y está a su vez al equipo psicosocial conformado por dos trabajadoras sociales y dos psicólogos. Estos últimos fueron los encargados de supervisar el proceso de práctica.

Ahora, junto a mis compañeras, desde nuestro rol como practicantes debíamos procurar:

- Brindar atención psicológica a los niños de la fundación.
- Velar por el bienestar psicológico de los niños y formadoras al interior de la institución, por medio del reconocimiento y mitigación de posibles factores de riesgo que afectan

las relaciones interpersonales y el sentido de sí en ellos.

- Proporcionar seguimiento y acompañamiento psicológico al proceso de restablecimiento de derechos de los niños, su estancia y salida de la fundación, particularmente en los procesos de adopción.
- Contribuir al fortalecimiento de los aspectos de convivencia establecidos al interior de la institución, así como también al seguimiento de sus normas en el marco del código ético regente.

Descripción del espacio físico:

La fundación se encuentra ubicada en Cali (Colombia). Cuenta con dos zonas verdes y dos zonas de juego ubicadas cada una a un extremo de la institución, un pequeño arroyo, piscina para los niños y ‘chorritos’ para los más pequeños (zona al lado de la piscina de la que salen chorros de agua desde el suelo). En el centro se encuentran la sala de estimulación, salones para acompañamiento pedagógico por parte de las formadoras de acuerdo a las divisiones por grupos, comedor común, con mesas separadas igualmente por grupos, baños, salas cuna para los bebés hasta los dos años y habitaciones para los niños en la modalidad internado, de entre 7 u 8 niños por habitación con su propia cama. También cuenta con oficinas para los profesionales y practicantes, sala de televisión, salón para juego de roles con dotación de juguetes de implementos de casa, quiosco para las reuniones con padres y capacitaciones. También cuenta con parqueadero, lavandería, cocina y una casa de huéspedes para los voluntarios de otros países.

OBJETIVO GENERAL.

Reconocer de qué manera las experiencias lúdicas corporales resultan transformadoras de los vínculos que tres niños en condición de protección establecen consigo mismos, los otros y el espacio que habitan.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Esclarecer las formas en que niños en condición de protección se relacionan consigo mismos.
- Identificar las formas en que niños en condición de protección se relacionan con los otros y lo que esto pueda indicarme sobre su organización psicológica.
- Establecer las formas en que niños en condición de protección se relacionan con el medio en el que están inmersos en su cotidianidad.
- Visibilizar las posibilidades de intervención que ofrecen las experiencias lúdicas corporales sobre las relaciones de niños en condición de protección consigo mismos, los otros y el entorno.

METODOLOGÍA.

Tipo de estudio.

Teniendo en cuenta el objetivo general, se trata de un estudio exploratorio de tipo descriptivo en el que se realizarán observaciones no participantes y participantes en la cotidianidad y el juego. En relación con el tiempo, puede considerarse como un estudio longitudinal, pues se dará seguimiento a las manifestaciones corporales y transformaciones que los participantes presentaron en el desarrollo de las actividades a través de tres estudios de caso.

El estudio de caso, es ideal para investigaciones en campos que se encuentran en desarrollo (Yin, 1989, pág., 23; citado en Carazo, 2006, pág., 174), en este caso en Colombia, el uso de las manifestaciones corporales como el movimiento como fuente de comprensión y transformación de las realidades de niños en condición de protección. Dicho método, es pertinente para dar cuenta de transformaciones minuciosas que requieren de un seguimiento más focalizado, como la resignificación de las relaciones en orden de lo vincular. Además, permite la utilización de diversas fuentes de información como, en este caso, historias familiares y de ingreso a la institución de acogida, observaciones participantes y no

participantes, percepciones de las formadoras sobre los niños y, particularmente, lectura e interpretación del movimiento a través de los supuestos de Laban (1987), los cuales, resultan factibles para la comprensión de los modos de relación de los tres niños, teniendo en cuenta que el movimiento es una manifestación de la vivencia interna y una vía de diálogo transformadora.

Según el tratamiento que se les dará a los datos, el presente trabajo puede catalogarse como cualitativo. Lo que se buscará es determinar si experiencias lúdicas como los juegos corporales, enmarcados en un escenario simbólico que sirva como elemento de cohesión en el tiempo para el desarrollo de los mismos, permiten a los niños resignificar sus relaciones consigo mismos, los otros y el espacio, concibiendo y buscando potenciar a los infantes dentro de sus posibilidades creativas y significadoras de experiencias en el marco de lo que un juego puede propiciar a la trama vincular de los participantes. (Para ampliación de los talleres, ver Anexo A.)

Sujetos participantes.

Se agrupó una muestra por conveniencia de 3 niños en condición de protección, una niña de 5 años, un niño de 6 años y el estudio de caso construido con un niño de 2 años, residentes en la Fundación ayuda a la infancia hogar bambi chiquitines, institución donde realicé la práctica profesional supervisada y tuve la oportunidad de interactuar con los niños durante 8 meses. El grupo de niños cumple con las siguientes características: **Rango de edad** entre los 2 y 6 años, **situaciones vividas previo ingreso a la institución** de maltrato y negligencia, participación en una serie de **talleres de naturaleza lúdica corporal** como lo son el juego simbólico y los juegos de crianza.

Categorías de análisis.

- Relación consigo mismos, principalmente a través de las manifestaciones de la imagen corporal. Indicadores: juicios sobre el cuerpo, auto percepciones o valoraciones de sí mismos, lectura del movimiento bajo los supuestos de Laban (1987).
- Relaciones con los otros. *Indicadores:* ubicación, manejo y disposiciones del cuerpo para con los demás, tipos de vínculos que establezcan y sus formas de instaurarlos, empatía kinestésica, lectura del movimiento bajo los supuestos de Laban (1987).

- Relación con el espacio. *Indicadores:* Interocepción, exterocepción, ubicación, manejo y disposiciones del cuerpo en el espacio, lectura del movimiento bajo los supuestos de Laban (1987).

ANÁLISIS Y RESULTADOS.

CASO 1: ANA (5 años)

Historia familiar y de ingreso.

Ana es una niña de 5 años que ingresó a la institución el 18-12-2027 bajo medida de protección junto a sus hermanos Juan (7 años) e Iván (9 años) y su hermana Salomé (4 años) debido al maltrato por negligencia que recibían de su progenitora, tía y abuelo, también se reportó explotación laboral. Durante sus asistencias a la orientación psicosocial la progenitora se mostró con un alto nivel de ansiedad. Por otro lado, los niños se referían a ella como profe, no como madre. Ana, proviene de una tipología familiar monoparental, sin figura paterna ni redes de apoyo pues la familia extensa se encuentra en El Charco, Nariño, de donde son originarios. Residían en la invasión Mojica, en un contexto con riesgos psicosociales y mínimas condiciones habitacionales.

En la institución, Ana demandaba constantemente la atención de un adulto pidiendo abrazos o solicitando ser cargada. Durante la intervención se presentó dicha dinámica, si estaba sentado se recostaba sobre mí, a veces intentaba treparme o me abrazaba las piernas con fuerza. Desde su ingreso, la niña ha demostrado agilidad y control de su cuerpo en actividades físicas y artísticas como juegos, ejercicios y manualidades, además de buenas condiciones de salud. En general, Ana se ha adherido progresivamente a las rutinas y dinámicas de la institución. Respecto a la progenitora, esta mostró poco interés por el proceso que atraviesan sus hijos y asistió ocasionalmente a la defensoría de familia.

Observaciones generales de Ana en el transcurso de la práctica.

Al iniciar la práctica profesional supervisada, Ana se mostraba renuente a las propuestas realizadas por nosotros los practicantes en el juego simbólico propuesto de actores de teatro llamado: “Gigantes en escena”. Rechazaba los talleres incluso sin conocer la propuesta de los

mismos, lo cual, no sobra decir, sucedía con la mayoría de los niños. Sin embargo, en el transcurso del tiempo, al identificar la constancia de nuestra presencia y el lugar que se le daba en cada encuentro, ha mostrado más adherencia a las actividades propuestas. En general, como lo mencioné más arriba, ella busca en ocasiones adherirse al cuerpo de un otro, par o adulto, abrazando, trepando o recostándose en ese otro cuerpo. También, muestra alegría cuando es cargada o abrazada, en general, acogida.

Durante los primeros ejercicios realizados con los niños, de respiración y espejo, Ana los realizaba sólo con la asistencia del adulto, pocas veces conseguía realizarlos por su cuenta. Cuando se les pidió a los niños caminar al ritmo de una canción instrumental de ritmo lento, ella no lo hacía si no se la acompañaba tomándola de la mano. En general, durante todas las actividades, Ana siempre quiere permanecer al lado de quien la dirige o quien ella identifica como figura de autoridad.

RELACIÓN CONSIGO MISMA.

Durante la infancia se precisa de un otro que nos devuelva un sentido de continuidad existencial y una imagen con la que nos relacionaremos de manera determinante, dicho de otro modo “si la experiencia relacional con la madre es fundamentalmente buena, el niño o la niña se van a sentir buenos y amados, si por el contrario, la experiencia con la madre no es buena, el niño o la niña se van a sentir malos y rechazados.” (Herrera, 2014, Pág., 15). Si bien, es poco probable determinar en qué polo o matiz exacto de lo enunciado se encuentra Ana, en términos de la significación que dio a sus primeras relaciones y como estas encaminaron su relación consigo misma, se puede realizar un acercamiento teniendo en cuenta algunas manifestaciones corporales, comportamientos y actitudes observadas.

Teniendo en cuenta lo mencionado por Le Breton (2011) sobre la gramática social en uso que determina la concepción del cuerpo, se debe considerar que Ana, hasta su ingreso a la institución, no había sido convocada adecuadamente a la cultura, es decir, a un andamiaje de sistemas semióticos que le proporcionasen elementos para significar y dar sentido dentro de un orden social (Sampson, 2000), por lo que, sumado los vínculos negligentes tempranos, no disponía de los recursos necesarios para organizar un sentido de sí, situándose de acuerdo a las demandas contextuales y apersonándose de su experiencia. Su relación consigo misma se modifica totalmente ante un otro; para no confundir, Ana es una niña muy independiente durante las actividades de juego, capaz de valerse por sí misma, con un manejo ágil de su cuerpo, pero ante un otro esa disposición varía entre buscar que la acoja o rechazarlo

completamente, lo que hace cambiar sus estados de ánimo, generalmente de manera abrupta. En otras palabras, la forma en la que se relaciona consigo misma es muchas veces una respuesta a su disposición para con el otro.

Ahora bien, la relación consigo mismo es una relación con el cuerpo, somos cuerpo y, sobre todo, somos cuerpo representado, tras el estadio del espejo y nuestro ingreso al mundo simbólico, nos relacionamos con un cuerpo que es vivencia psíquica, es decir, con la imagen corporal que tiene como uno de sus componentes a las valoraciones sobre sí mismo. Ana, dependiendo de su relación con el otro se concebía o no dentro de la capacidad. Una vez que identificó mi continuidad y el tipo de vínculo que le ofrecía durante las actividades, mostró más apertura a las indicaciones y sin siquiera conocer las propuestas por completo manifestaba su capacidad de realizarlas.

Este posicionamiento mostraba nuevamente que su relación consigo misma respondía a su disposición con un otro de manera reactiva, como ciertamente es de esperarse durante la primera infancia, sobre todo con niños como los de la fundación que no han sido acogidos y lo manifestaban a través de constantes búsquedas intensas de contacto y fusión con alguno de los moderadores de las actividades. Así, teniendo en cuenta que el cuerpo es un mediador, la piel una bisagra y por ende, la relación con el mismo responde a un acto de sensibilidad con los elementos externos, con Ana sucede que no desconoce sus capacidades físicas, su esquema corporal y los límites del mismo tal como se pudo observar en el transcurso de las actividades, su corporalidad está influenciada por sus tempranos vínculos discontinuos y ambivalentes que no le posibilitaron la construcción de un auto sostén que le evite precisar constantemente del contacto directo con el otro.

Corporalmente, Ana mantenía una verticalidad constante, caminaba y se sentaba erguida. Dependiendo de las situaciones distribuía su peso hábilmente entre sus extremidades, como ya se mencionó era una niña ágil, en términos de Laban (1987) puede decirse que sus movimientos particulares tenían lugar aprovechando la capacidad de su *Kinesfera*, generalmente de un *flujo* libre, *peso* liviano cuando se desplazaba en la cotidianidad de manera directa en el *espacio* y pesado cuando se molestaba, desplazándose indirectamente por el *espacio*, cambio que tenía lugar de manera abrupta, cabe anotar que dos de sus tres hermanos presentaban las mismas manifestaciones en situaciones similares. En Ana, dependiendo de las actividades se evidenciaba una vivencia sostenida del *tiempo* con un ritmo que concordaba con las mismas, esto cuando lograba estar en las actividades, cuando despertaban su interés y se le convocaba particularmente a ella, no como miembro de un grupo, de no ser así entraba en disonancia y mantenía un ritmo diferente. De tal modo, si bien sus patrones de movimiento

eran oscilantes cuando aparecía un otro en la escena o su estado de ánimo cambiaba, Ana había adquirido una verticalidad corporal propia y constante

De tal modo, si bien sus patrones de movimiento eran oscilantes cuando aparecía un otro en la escena, Ana había adquirido una verticalidad corporal propia y constante que denotaba una presencia yoica, la cual, se mantenía en sus variaciones de *esfuerzo* y niveles de movimiento. Emocionalmente, cuando la niña se enojaba se tornaba pesada, con un *flujo* liviano y su desplazamiento en el *espacio* era indirecto, es decir, corporalmente no había una regulación o transición equilibrada de una emoción a otra, reflejando una imposibilidad de control total en el tipo de desplazamiento y los cambios súbitos de *tiempo*. Llama la atención que Ana, generalmente se desplazara de manera directa, pocas veces se interesaba por elementos de su entorno que no fueran las personas y, cuando se enojaba o rechazaba alguien su desplazamiento se tornara indirecto, al no contar, por su momento del desarrollo, con los recursos cognitivos necesarios para tramitar la emocionalidad del momento, su cuerpo la expresaba hasta que otro producía en ella otra emoción o esta se desgastaba.

Por otra parte, tal como se pudo apreciar en la historia familiar y de ingreso, Ana no contó inicialmente con quien le asistiera en este sentido emocional regulatorio. En ese sentido, Fischman (2005) plantea que durante la infancia el cuidador no sólo debe ser presencia física sino, estar disponible emocionalmente y la niña probablemente no contó con ninguna de las dos. El cuidador, dicho de otro modo, debe servir como un espejo en el que el niño vea reflejado más que en su emoción sin significado, sino, que divise una serie de herramientas como el lenguaje y vínculos estables que le ayuden a construir un sentido sí. De tal modo, yo no podía responder de manera punitiva ante los cambios de humor de Ana, sino ser claro en mis ofrecimientos y servirle como dicho espejo, aprovechando, además, el posicionamiento yoico que la niña logró construir por sí misma.

RELACIONES CON LOS OTROS.

Con los ejercicios de respiración de la primera fase de los talleres, se buscaba propiciar una mayor consciencia corporal a través de la experimentación de un estado de quietud y respiración profunda. El grupo de niños con el que se trabajó, mantenían un ritmo de vida vertiginoso, rápido, de la acción por la acción, lo que no dejaba espacio para la sorpresa en el juego, el asombro, el misterio, elementos propios y necesarios de la primera infancia para comenzar a representarse la realidad, organizarla y darle un sentido tomando una posición frente a la misma. La consigna era acostarse en el suelo, respirar inhalando por la nariz y

exhalando por la boca, manteniendo los ojos cerrados y el cuerpo distendido. Ana, como otros niños, era incapaz de mantenerse quieta y concentrarse en su respiración, no cerraba los ojos por más de cinco segundos y solicitaba constantemente la asistencia de alguno de los moderadores para realizar el ejercicio.

De tal modo, considerando los demás comportamientos de Ana como la búsqueda de fusión constante con el otro, y teniendo en cuenta la negligencia que vivió bajo la tutela de su progenitora, podría pensarse que su corporalidad no fue significada lo suficiente (en términos de cualidad) por un otro que le diera un sentido, le representara sus necesidades, temores, deseos y le ayudase a organizarlos, por lo que buscaba constantemente en el otro un sostén que por sí misma no había podido constituir.

Entonces, de por sí la inhibición, el estar quieto y con los ojos cerrados aunque parezca una acción sencilla, implica una representación de la corporalidad que haya sido capaz de devenir en esquema consciente del cuerpo, es decir, precisa de una imagen corporal erigida espacio temporalmente que si bien, por tratarse de un producto psíquico no es susceptible de ser medible o evidenciable, podría pensarse que su desorganización se manifiesta en estos actos en los que no se logra mantener una continuidad de sí sin la presencia de un otro.

De tal modo, las actitudes y comportamientos referidos de la niña, remiten a una cuestión vincular, es decir, al leer lo mencionado hasta el momento podría darse una idea equivocada de Ana, quien posee una gran agilidad y manejo de su cuerpo, o sea, no lo desconoce como tal, pero su constante demanda de la presencia de un otro o su búsqueda de fusión con el mismo indican que, además de no haber sido significada corporalmente lo suficiente por sus cuidadores, no hay una independencia constituida, en el sentido que aún precisa constantemente de un otro que le brinde sostén, la haga sentir acogida y además le sirva de referencia para desenvolverse en un espacio que le resulte seguro.

Por otra parte, cuando se les pidió a los niños dibujarse, Ana tardó unos segundos en empezar y para movilizar le dije que pensara en su cuerpo y lo dibujara, a lo que replicó que su cuerpo era feo, ante mi cara de asombro agregó: “sí, horrible”, este tipo de dinámica era una constante con la niña, es decir, inicialmente se resistía a ser significada por un otro, en ocasiones también deseaba que su deseo fuera la ley, por ejemplo, si quería dibujar debía ser ya o rápidamente se enojaba, estas actitudes de retirada o demanda y la resistencia a la significación podrían responder al hecho que sus primeras relaciones la dejaron sin saber qué esperar del otro, por lo que además de no haber contado con la asistencia de sus cuidadores para organizar un sentido de sí misma, sus cambios de humor y disposición para con el otro son bruscos.

Corporalmente, dichas oscilaciones en la disposición se expresaban explícitamente de manera gestual, Ana era una niña muy expresiva que disponía de su rostro, manoteos, sacudidas y saltos para comunicar emoción o descontento. Respecto a su *kinesfera*, aunque la niña mantenía su espacio personal, en ocasiones invadía el de los demás, pero no consentía que invadieran el suyo, es decir, los acercamientos o alejamientos se daban desde su potestad y tenían lugar cuando inicialmente se lanzaba sobre él otro pidiendo que la cargara o colgándose de brazos y piernas, en esos encuentros iniciales su *flujo* era contenido, se desplazaba con rapidez directamente en el *espacio* hacia la persona de la cual se iba a colgar con un *peso* pesado, continuando con ese tipo de acercamientos si veía la posibilidad, o sea, si la otra persona lo permitía.

Por otra parte, una vez la niña se cercioraba del vínculo ofrecido por el otro y, por ende, se hacía una idea de qué esperar de él, ese tipo de búsquedas de contacto tenían lugar pero con menor intensidad y frecuencia, cambiando sus disposiciones corporales; cuando abrazaba o pedía ser cargada su *flujo* se restringía y en cuanto a su *peso* tenía lugar una distensión muscular tal que se hacía liviano, se desplazaba en el *espacio* directamente hacia el otro y el *tiempo* sostenido se mantenía lento. Tal como lo menciona Calmels (s.f.) el cuerpo del adulto es para el niño pista de aterrizaje, cuando su presencia y el vínculo ofrecido son seguros, estables y coherentes.

Teniendo en cuenta que, según Laban (1987) cada movimiento se origina por una motivación interna, la cual, se puede interpretar en la lectura de sus cualidades de esfuerzo, en las relaciones con los otros, la cualidad que se transformó de manera más notable fue la del *peso*, que generalmente denota intención, en Ana, en un principio, mostró la intención de marcar de manera vehemente su presencia para ser vista y acogida. Posteriormente, al experimentar en nuestras interacciones que esa no era la única forma de obtener sostén, inicialmente desde un diálogo corporal tan simple como la forma de saludar, lo que acompañó la transición de su *peso* a la liviandad fue un *tiempo* sostenido, este último, establece Fischman (2005) se relaciona con el poder de decisión, es decir, las interacciones de la niña comenzaron a dejar de ser reaccionarias y pasaron a convertirse como tal en una relación, pues yo le devolvía una imagen de continuidad ante la cual Ana podía verse reflejada, sin precisar del contacto directo, originándose un sostén simbólico.

Así, para el final de los talleres, Ana, comenzó a permitir un poco más el acercamiento de sus compañeros, durante el juego de persecución del lobo ella logró entrar en consonancia con el ritmo del grupo. Todos los niños cumplían una función particular en la ‘aldea’ y trabajaban juntos por la misma, construyendo las casas, preparando los alimentos, recogiendo

las cosechas y protegiéndose del lobo o huyendo de él. Así, Ana, al igual que los niños, hacía cuerpo, es decir, se daba sostén en el colectivo y comenzó a permitir el acercamiento de otros a su espacio personal. De tal modo, si bien el cuerpo no conlleva en todo momento el propósito explícito de expresar la vivencia interna, el cuerpo es en sí una manifestación de la misma, con unas razones particulares de ser.

En ese mismo orden, durante el ejercicio de respiración perteneciente a la primera fase de la actividad de movimiento espontáneo, ella se dispuso boca arriba, horizontalmente sobre el suelo, es decir con los brazos a los lados y los pies totalmente estirados, posiblemente porque de esta manera se guiaron algunos ejercicios de respiración durante la práctica profesional y, contrario a lo que sucedía cuando alguien invadía su *kinesfera* durante alguna actividad pedagógica en la que ella se había ubicado en un espacio determinado, durante el ejercicio de respiración, aunque un compañero se ubicó a su lado juntando sus brazos, Ana no se inmuto y continuó con el ejercicio sin mover su cuerpo o reclamar espacio.

Por un lado, en dicho ejercicio Ana no solicitó mi asistencia para realizarlo y se mantuvo totalmente apacible, manejando con delicadeza el ritmo de su respiración, es decir, comenzaba a mostrarse capaz de estar consigo misma a través de una imagen corporal más organizada y, por otra parte, incluso permitió mantener un sostén compartido con un compañero, lo cual, no había tenido lugar en las primeras actividades y continuó sucediendo en la cotidianidad con otros niños.

RELACIONES CON EL ESPACIO.

Cuando se tiene una relación con el territorio, cuerpo y espacio llevan una relación tan intrincada que el territorio parece ser una extensión del mismo cuerpo. Si la casa en la que toda la vida he habitado se derrumbara yo sentiría un profundo dolor. De modo que, la relación con el espacio responde a un estado de pertenencia con el mismo. Los niños en condición de protección, si bien no poseen todos una estructura psicológica abandonica, en investigaciones como las realizadas por Arango, Obando y Villalobos (2008) y en mi experiencia particular he observado que estos niños en su mayoría no desean estar en las instituciones que los acogen, hay un sentimiento de abandono y un deseo de regresar con la familia, así hayan sufrido maltrato dentro de la misma, o la petición de una nueva familia siendo conocedores de su condición de adoptabilidad. Éste último era el caso de Ana, quien al igual que sus compañeros habitaban un lugar que se les dificultaba recrear.

Durante los ejercicios de espejo, que consistían en seguir los movimientos de un compañero alternando el comando de los mismos al son de música tenue, además de ello, convocamos a los niños a imitar el movimiento de algunos árboles aledaños al salón, que más allá de ser un elemento más en el paisaje, se convirtieron en una atracción para los niños, después los observamos escalándolos, mirando los colores y texturas de las hojas que habían caído, así como las que se mantenían en el árbol, explicándoles que sus cambios se debían a cuestiones temporales lo que dio pie para comenzar a introducirlos a una lógica de tiempo externo. Ana, fue la más observadora y detallista durante el ejercicio, al iniciar intentó acercarse a uno de los moderadores, le preguntamos si los árboles estaban juntos o tenían su propio espacio a lo que respondió que estaban “solitos”, de ahí en adelante durante la actividad se mantuvo una exterocepción activa, al más mínimo movimiento del árbol ella cambiaba la posición de sus manos, postura, movimiento rápido o lento dependiendo de la intensidad del viento etc., De tal manera el espacio se fue presentando a la niña dentro de sus posibilidades, más allá de las recreativas como los columpios o la piscina.

En ese mismo sentido, en un principio, al no haber una relación con el espacio que se habita, el espacio personal es determinante. Como se registró en las observaciones Ana no soportaba que invadieran su *kinesfera* ni el sitio que ella había destinado para estar en un momento determinado. Durante los ejercicios de respiración, se evidenció que su interocepción precisa de un sostén (encontrado en un otro) para darse en plenitud, por lo que cuando alguno de los adultos no la acompañaban se invadía el espacio personal de algún compañero, así, su disposición del cuerpo en el espacio, al igual que su relación consigo misma y con los otros respondía también a una cuestión vincular, es decir, aunque su cuerpo había aprendido unas maneras de ser y estar en el espacio, como su ya mencionada agilidad corporal, éstas formas tomaban una disposición particular, generalmente reactiva, no de la acción por la acción, sino originándose por las necesidades de acogida, disposiciones que, como se mencionó en el apartado anterior, tuvieron una transformación considerable.

Respecto a sus patrones de movimiento, Ana se desplazaba regularmente de manera directa en el *espacio* de la fundación, por ejemplo, de camino al comedor, al salón, al baño, etc., si algo llamaba su atención lo miraba mientras seguía caminando, a menos que, como sucedía con todos los niños, si veía que estaban dando algo a alguno, ella también iba a pedirlo, sin importar que fuera. En aquellos desplazamientos su *peso* era generalmente liviano y su *flujo* libre, su ritmo variaba hábilmente dependiendo de la situación.

En cuanto a su manera de desplazarse por el espacio, no es tan común toparse con niños que en su mayoría se desplazan de manera directa, generalmente durante la infancia el

desplazamiento es indirecto, lo que probablemente indica una curiosidad despierta y un interés por el espacio habitado. En ese sentido, Fischman (2005) establece que las maneras de desenvolverse en el espacio dan cuenta de la atención que se tiene del mismo y la focalización que se toma para dominarlo. De tal modo, en términos de dirigirse a un lugar, Ana se encaminaba con pocas o nulas desviaciones, lo que conseguía generar una variación en su desplazamiento eran las personas conocidas para ella que pudieran encontrarse en los espacios, la misma variación tenía lugar cuando no entraba en consonancia con el ritmo del grupo durante las actividades realizadas. Respecto al tiempo y el flujo, según Fischman (2005) las variaciones controladas de estos elementos suelen sugerir, como se evidencia en la niña, un control corporal que responde a las intenciones, deseos y necesidades. Sin embargo, ello no significa una sintonía con las demandas contextuales o las disposiciones del otro para con la niña hasta que ella no se cercioraba de sus intenciones o lo que un espacio le permitía, lo que se manifestaba más claramente en las variaciones de sus desplazamientos en espacios compartidos.

Ahora bien, en la aldea creada para el juego del lobo, Ana tomó el rol de agricultora, o sea, era una de las encargadas de cultivar y cosechar los alimentos para llevarlos a los cocineros. Posiblemente, lo que la motivó a ello fueron las pequeñas pelotas de colores que representaban ciertos frutos como naranjas y mangos, las cuales, llamaron su atención, lo provechoso fue que en las tres sesiones del juego ella permitió progresivamente el acercamiento de sus compañeros y compartió el espacio en el que se desenvolvía incluso cuando el lobo aparecía, no tenía problema en compartir su refugio cuando algún par se lo pedía.

Así, tal como lo sugirieron Correa y Villalobos (2016) el juego simbólico crea un espacio propicio para la agentividad de los niños y la creación de relaciones, en este caso, ante un peligro común, el perseguidor, el lobo, que genera una serie de reacciones en cada niño las cuales varían dependiendo de su sensibilidad, Ana, no presentó miedo como otros compañeros, sus risas demostraban que estaba disfrutando la persecución. Cuando se percató del temor de algunos de sus compañeros compartió su refugio. Recordando, en las actividades iniciales la niña presentó dificultades para compartir su espacio, la transformación de esta disposición con el espacio y el otro pudo estar influenciada por el desarrollo progresivo de la empatía kinestésica, pues esta “implica saber qué siente el otro, conocer su situación y accionar en consecuencia. Surge del encuentro de elementos comunes a la experiencia de empatizador y empatizante, para luego reconocer y tolerar las diferencias.” (Fischman, 2008, pág., 10). En este caso, reconocer el temor en sus pares y actuar en consecuencia.

Después, en la actividad de movimiento espontáneo, En el ejercicio de respiración, como se sugirió en el apartado anterior, Ana no dispuso totalmente de su *kinesfera*, solamente

la utilizo en un sentido horizontal estando acostada. En las etapas siguientes sus brazos se extendieron horizontal y sagitalmente, pero no de maneras totalmente extendidas cuando se desplazaba. Pocas veces Ana utilizó toda la capacidad de su *kinesfera*, pero se desenvolvió ágilmente en el espacio que utilizó. Durante la segunda y tercera etapa del ejercicio sus desplazamientos eran inicialmente indirectos hasta que se le llamaba a crear grupo, de manera que todos nos desenvolvíamos en una formación circular, la niña era quien más resistencia mostraba a esta formación e insistía en realizar los movimientos por su cuenta, es decir, comenzó a mostrar aperturas para compartir el espacio, pero aún le costaba.

CASO 2: Cosme. (6 años)

Historia familiar y de ingreso.

A la edad de 5 años, Cosme, vivía con su abuela materna, un tío abuelo con retardo mental y un tío de 18 años, analfabeta por negligencia de sus padres. La familia es originaria de Ibagué, donde se encontraba bajo un programa de protección de testigos de la fiscalía. Tras el fallecimiento de su hermana a causa de desnutrición en el 2017, estando bajo el cuidado de la abuela, el niño fue remitido a un hogar sustituto por el centro zonal galán, de donde la abuela lo retiró sin los protocolos debidos. Por ello se buscó tomar medidas de protección por parte de ICBF quien lo ubicó en el medio institucional Bambi chiquitines. Cosme no se encontraba escolarizado, no contaba con atención médica periódica y se identificaron en la abuela pautas de crianza débiles. También, la madre estuvo ausente durante su crianza.

A su ingreso en la institución, el niño se encontraba en buenas condiciones de salud, con habilidades comunicativas a pesar que no poseía buena pronunciación, sin dificultades generales con la norma ni retraso en el desarrollo y sin deficiencias motoras. Se adaptó favorablemente a las rutinas y dinámicas de la institución, también, mejoró su pronunciación. Era ágil, mostró predilección por las actividades que exigían al cuerpo un esfuerzo como correr y trepar. En cuanto a su relación con los otros, generalmente buscaba un mediador para resolver las situaciones, antes que tomar justicia por su cuenta.

Observaciones generales de Cosme durante la práctica.

En palabras simples y, aunque este tipo de comentarios no le hagan justicia a la complejidad de un niño, podría decir que Cosme es el niño más tierno y alegre de la fundación, me transmiten tranquilidad sus gestos constantes de beneplácito. Por esto mismo, me hace enternecer cuando sufre alguna frustración, sea por la incapacidad para obtener lo que quiere o ser agredido de alguna forma por un compañero, pues se sume tanto en su tranquilidad que ante una pequeña invasión de la misma por parte de un otro puede abandonar cualquier actividad en la que se encuentre y comienza a desplazarse por el espacio sin un rumbo inicial aparente, con una gestualidad que parece combinar tristeza y rabia, más la primera que la segunda, o se dirige con quejidos ante la figura de autoridad presente para reportar lo sucedido.

No recuerdo alguna vez en la que Cosme haya rechazado algún ofrecimiento dentro del juego simbólico desarrollado con su grupo, es atento a las instrucciones para introducirse en lo que se le plantea y muestra disposición en las actividades, consigue estar en los espacios a los que se le convoca por largos periodos. En ocasiones da abrazos o los solicita a los adultos, pero no con tanta frecuencia como sus compañeros.

RELACIÓN CONSIGO MISMO.

En términos generales, Cosme se mostró como un niño tranquilo, lograba sin proponérselo explícitamente transmitir esa tranquilidad. El niño poseía una conciencia corpórea que se evidenció durante los primeros ejercicios de respiración, en la capacidad de control que mostró ante el reto en el que se puede convertir la quietud, pues era capaz de mantenerse en el ejercicio por un tiempo extendido sin precisar la asistencia de alguien, en su rostro se reflejaba incluso un disfrute del ejercicio, respiración regulada en un *tiempo* sostenido y una distensión muscular que reflejaba un sentimiento liviano del *peso*.

En tales sesiones de respiración, se observó que Cosme poseía una imagen corporal más organizada que los demás niños, en el sentido que había una consciencia de su cuerpo capaz de mantenerse aun en un escenario en el que no disponía de la vista para corroborar que seguía allí, ni de un otro que le devolviera un sentimiento de permanencia. De modo que, su esquema corporal, había sido capaz de devenir en representación, en vivencia psíquica del cuerpo, lo que le posibilitaba un sentimiento de continuidad existencial.

Sin olvidar que Cosme tenía un año más de edad que sus compañeros, éste había constituido ya una cierta independencia, sus patrones de movimiento no variaban de manera determinante ante un otro. Regularmente su *peso* era liviano, con variaciones de *flujo*, *tiempo* y *espacio* acordes a las situaciones cotidianas. También, poseía una verticalidad corporal que se desdibujaba cuando era transgredido, por ejemplo, al ser golpeado, empujado, o al serle arrebatado algún objeto, en particular este último. No le gustaba que tocaran sus pertenencias y cuando se le prestaba algo preguntaba si ya era suyo. Tenía dificultades para compartir y ser inducido a ello tornaba su rostro con expresiones claras de descontento, eran como gestualidades previas a un llanto que no llegaba mientras que se encorvaba un poco.

Así como custodiaba los objetos de los que se apoderaba, mantenía de manera acérrima su espacio personal y los sitios que ocupaba, por ejemplo, si algún compañero invadía su *kinesfera* durante alguna actividad, él lo alejaba o se cambiaba de lugar; también, si estaba dibujando en una mesa, se paraba a buscar un color y al volver había alguien en su puesto o tocando las cosas que él estaba utilizando, le reclamaba a la otra persona en tónica de quejido, no de imposición, o demostrando rabia, sino con las actitudes corporales descritas para cuando era transgredido.

Al igual que Ana, Cosme pasaba de un polo emocional a otro de manera abrupta, sólo que, para su caso específico, él no se enojaba, sino que se desanimaba, se quejaba y acudía ante alguna figura de autoridad cercana para que lo ayudara, mostrando una interiorización de la norma y la gramática social en uso sobre las formas de relación y resolución de conflictos. Cabe anotar que el niño no se quedaba desanimado por mucho tiempo, es decir, reaccionaba ante la pérdida de espacio u objetos, pero no se quejaba de ello más allá del momento, eventualmente encontraba una solución, la solicitaba a la figura de autoridad presente o cambiaba de actividad. En otras palabras, se movilizaba.

Ahora bien, como ya se mencionó, generalmente el *peso* del niño era liviano, incluso cuando se enojaba, quería hacerse notar o vivía alguna de las situaciones tratadas hasta el momento. Sin embargo, durante las actividades observé que la forma de distribuir ese *peso* podría dar la sensación que en el niño este se tornaba pesado, cuando más bien era una cuestión de *flujo*, es decir, más allá de si era restringido o libre, me refiero a la forma en que ese *peso* era distribuido corporalmente, sobre todo cuando dicha corporalidad era atravesada por una emoción como la frustración o el descontento. La tensión muscular se alojaba en el rostro de manera gestual, frunciendo el ceño, el resto del cuerpo se movilizaba de manera seccionada,

pero con una suavidad que no denotaba tensión corporal alguna del cuello para abajo. Los manoteos, de tener lugar, eran suaves, las sacudidas de tronco, pequeñas y la marcha se acentuaba hacia abajo, llegando a caminar arrastrando un poco los pies.

En vía de lo anterior, según Fischman (2005) el flujo alude a las variaciones con que se desplaza la energía. En un flujo restringido, dicha administración es controlada y se presenta con impedimentos, es decir, ante un obstáculo para la movilidad, que puede ser físico o psicológico, como una emoción que nos derrumba. Para el caso de Cosme, él se seguía moviendo, fácilmente un sentimiento de tristeza o desánimo puede aquietar una persona y ponerla en un nivel de movimiento bajo con un *flujo* restringido, o sea, en sí sin movimiento alguno de desplazamiento. Cuando digo que el niño se movilizaba con un flujo restringido o seccionado, me refiero a que incluso ante este tipo de situaciones referidas, él se movía con un ritmo más lento y un *flujo* interrumpido ante aquello que se le dificultaba tramitar en el momento, lo cual, de todas maneras, conseguía sin una tardanza considerable. Su *peso* se distribuía de esa manera expresando y siendo expresión, manifestando y siendo una manifestación en sí, dando cuenta que el cuerpo es una confluencia de la vida orgánica y psicológica en un sentido *Unidual*, como lo planteó en su momento Merleau Ponty (1975-1985) “bajo la lógica de la conjunción cuerpo/mente - mente/cuerpo, lo que permite concebir esas dos maneras de presentar lo humano sin la supremacía de una manifestación sobre la otra. Cuerpo y mente son un encabalgamiento entre el mundo subjetivo y el objetivo.” (Citado en Pateti, 2007, pág., 106).

Generalmente, se suele atribuir un sentimiento pesado del cuerpo cuando sobreviene una emoción que nos frena el desplazamiento, como si una carga fuera puesta sobre nuestros hombros y llegase a derribarnos o hundirnos. Considerarlo de esta manera con Cosme, significaría dejar de lado la organización corporal particular que él expresa, más la forma de resolución y asimilación de estas situaciones. El hecho que él niño se mueva habla sobre la diferencia en la tramitación de este tipo de emociones de acuerdo a los niveles de desarrollo. Un adulto en dicha situación, aunque quieto, posee los recursos cognitivos para razonarla en sus posibles resoluciones, en el niño su cuerpo es el que se encarga de la tramitación (o intento de) y expresión. Estas manifestaciones corporales, regularmente no son tenidas muy en cuenta como la palabra y ante ellas se suele preguntar al niño a través de la misma por lo que le sucede, cuando lo más probable es que ni él mismo lo sepa. Por ello, nuestra palabra debe intervenir como herramienta de significación más que de pregunta, nominar, narrar, dar sentido a los movimientos, lo cual, ni siquiera necesita explícitamente de la palabra como tal, pues el diálogo puede ser corporal, como se verá de manera más amplia con el caso de Juan.

Seguido a lo anterior, en el ejercicio de respiración de la actividad de movimiento auténtico, Cosme, dispuso su cuerpo boca arriba de manera vertical y abierta en el espacio, con sus extremidades extendidas diagonalmente. Esto, durante la primera mitad del ejercicio, después, se recostó boca abajo en un columpio amplio donde cabía su tronco y la mitad de sus piernas, la otra parte quedó colgando fuera al igual que sus manos. El ordenamiento de sus acciones era sucesivo, giraba sin dificultades sobre su eje, acomodaba su cuerpo con anticipación para redistribuir su peso de ser necesario; saltaba, se flexionaba y retraía con facilidad cuando lo necesitó, por ejemplo, para agacharse y pararse durante la ronda.

En la tercera etapa, con la canción de currulao, Cosme utilizó todo su cuerpo para bailar a su manera, posiblemente ha visto en alguna actividad en la fundación como se interpretan estas canciones, ya que sus movimientos se asemejaban a la agitación de un pañuelo en diferentes direcciones como generalmente se hace al bailar ritmos del pacífico colombiano. Dancísticamente podría decirse que no lo hacía con mucha destreza o control, pero no se trataba de una situación de clase, sino más bien de atestiguar las posibilidades del movimiento que cada niño mostró y, en este caso, Cosme, mostró una notable capacidad para apoyarse en sí mismo, al menos, corporalmente hablando, desde el recostarse en el columpio y, como lo diría Calmels (2007) realizar una estimulación laberíntica, hasta resolver situaciones en las que debía cambiar sus puntos y formas de apoyo para cambiar de un movimiento a otro o finalizar uno.

En cuanto a su *kinesfera*, Cosme utilizó todas sus posibilidades en cada una de las etapas de la actividad. Durante el ejercicio de respiración, se dispuso de tal manera que ninguno de los otros niños invadiera su espacio y siguiendo el ritmo de las canciones siguientes, busco ubicarse de tal manera que pudiera utilizar su *kinesfera* sin dificultades, es decir, tampoco estaba interesado en invadir el espacio personal de los otros. Respecto al *flujo*, durante el ejercicio de respiración el este fue restringido, pues no implicaba movimiento de desplazamiento. En las etapas que implicaban movimiento el *flujo* era libre y sus cambios de ánimo, por ejemplo, de la exaltación al quejido o la calma, iban acompañados de transiciones de movimiento suaves. A pesar de atravesar situaciones en las que la tensión muscular que debía ejercer era fuerte, por ejemplo, para agarrarse de sus compañeros en la ronda y para no caer, su *peso* fue liviano, lo que le facilitaba el manejo que le daba para distribuirlo y organizarse para los movimientos que ejercía.

Paralelamente, los desplazamientos en el *espacio* se realizaron de manera directa cuando Cosme se dirigía hacia algún juguete, y sus movimientos al ritmo de las canciones se realizaron de forma indirecta, a excepción de cuando era llamado a realizar los movimientos en conjunto, también, al igual que sus compañeros, los realizaba de manera directa, frente a mí,

cuando yo lo espejaba. En cuanto al *tiempo*, el niño logró mantenerse en el ejercicio de respiración cuando encontró una posición propia para ello y atendía mis ofrecimientos cuando tomaba el mando para dirigir los movimientos y espejar los suyos. Cuando él ejecutaba movimientos al son de las canciones, seguía el ritmo de las mismas y al parecer no se contenía para realizar los movimientos que las canciones le suscitaban sin que esto le ocasionara una disonancia entre su ritmo y el de la canción, denotando en un *flujo* fluido y una variación armónica del *peso* entre lo liviano y lo pesado, dependiendo de lo que su cuerpo precisara para mantenerse en sintonía con la música.

RELACIONES CON LOS OTROS.

Los niños de la fundación preguntaban constantemente si en algún momento trabajaríamos con ellos, Cosme no era la excepción. Sin embargo, en él había una diferencia para hacer esta petición, contrario a los demás niños, la mayoría de las veces él preguntaba sin abalanzarse sobre uno buscando fusionarse y cuando lo hacía a través de abrazos su *peso* se hacía liviano, acompañado por una gestualidad de agrado marcada por una sonrisa. Aunque se diera en contadas ocasiones había una confianza en ese otro que aparecía y en su cuerpo él se distendía. Desde lo mencionada en el apartado anterior, dicha confianza es notable, por ejemplo, cuando acude con alguna figura de autoridad para resolver una duda, pedir ayuda o solucionar un conflicto. El niño ha comprendido que si la respuesta no está en él puede buscarla en el otro.

Ahora, si bien el niño generalmente mantenía un *peso* liviano, este variaba en la relación con los otros, sobre todo cuando había algún papel de líder en las actividades. Durante los ejercicios de espejo, cuando era el niño quien debía dirigir el movimiento y su compañero seguirlo, si este último no entraba en sincronía Cosme se molestaba, llamaba su atención verbalmente y con pequeñas pero fuertes pisadas que afirmaban su presencia y tenían lugar con un *flujo* interrumpido y un *peso* pesado que acentuaba su reclamo, también empleaba manoteos más fuertes de lo normal que se originaban y dirigían hacia abajo, es decir, él niño no subía los brazos y los movía con fuerza hacia el frente o abajo, sino que los agitaba como si los dejara en peso muerto, a la vez que acompañaba la acción con una expresión facial de reclamo. Si dado el caso su compañero disenta del ejercicio o no seguía su mandato, se dirigía hacia alguno de los moderadores para comunicarle la situación, pero en esa queja su *peso* se tornaba liviano.

Es decir, tenía lugar una modulación de las actitudes corporales acordes a la intencionalidad del niño, lo que expresaba y lo que deseaba conseguir, siendo esto una sincronía

entre su emocionalidad y lo que su cuerpo decía, además, bajo las formas en que socialmente estas interacciones se dan, en términos de la forma en que se dirigía hacia la persona a cargo.

De tal modo, aunque en su relación consigo mismo Cosme era un niño tranquilo, podía inquietarse fácilmente cuando una situación, por ejemplo, de juego, se le salía de control o sus compañeros no le permitían liderarlo. En las actividades con sus compañeros siempre abogaba por tener el liderato, poner las reglas, las condiciones. Si había una figura de autoridad presente dirigiendo la actividad, él sugería modulaciones, pero no con el mismo ímpetu y estaba en más disposición de participar de la actividad a merced de ese otro. Era más propicio a buscar sostén y respuesta en el adulto que en sus pares, si el adulto no respondía él resolvía qué hacer movilizándose con desplazamientos indirectos en el *espacio* hacia una actividad u objeto que lo acompañara en ese tránsito hacia el auto-sostén.

En vía de lo tratado, teniendo en cuenta la confianza que la mayoría de los niños, incluido Cosme, presentaban con los adultos, se planteó el juego de persecución del lobo para plantar en los niños actitudes de prevención ante los ofrecimientos de un otro, además de tratar el sentimiento de grupo. Los niños fueron convocados como miembros de una aldea en la que todos cumplían un papel para con los otros, constructores, agricultores, cocineros, etc. En la primera sesión, cuando nos encontrábamos creando la aldea, sin decirles, varios niños mencionaron haber escuchado que venía un lobo, otros tomaron ese papel e intentaron perseguir a sus compañeros, entre ellos Cosme, quien, como ya se sugirió era propicio a tomar estas posiciones de poder frente a sus compañeros.

Sin embargo, primero debíamos construir los refugios para protegerse del lobo, Cosme construyó el suyo y no permitía que nadie entrara. Hecho lo anterior, cuando el lobo apareció por primera vez, varios niños sintieron una angustia real, Cosme no compartió con alguno su refugio. A la siguiente sesión sucedió lo mismo, varios niños sintieron un temor real por el lobo, uno de los niños se aferró a mis piernas y tenía el pulso acelerado, otra comenzó a llorar sin moverse; al niño lo mantuve conmigo e intenté llevar a la niña con Cosme, quien tras mi insistencia para que observara el temor de la niña, al detallar por un momento la angustia de su compañera la dejó entrar con cierto descontento hasta que el lobo se fue. Unos minutos después cuando la bestia volvió a aparecer Cosme permitió de nuevo que su compañera se refugiara con él, pero realizó una división en el espacio.

Así, aconteció el compartir parcial de un espacio y el acercamiento con una de sus compañeras al presenciar su temor en términos de lo que Fischman (2008) llama *Empatía kinestésica*, que refiere “la capacidad de una persona de comprender a otra. El intento de vivenciar la vida interior ajena. Implica saber qué siente el otro, conocer su situación y accionar

en consecuencia.” (Fishman, 2008, pág., 10). En Cosme tuvo *resonancia* la evidente angustia manifestada por su compañera, es decir, fue testigo de una experiencia ajena, lo que lo movilizó en su ayuda y le permitió flexibilizar su espacio personal. Cabe considerar que cuando estaba bajo la tutela de su abuela, el niño pertenecía a un programa de protección de testigos, no se encontraba escolarizado y, por ende, salía poco de su casa donde convivía con cuatro adultos más y ningún otro niño. Él sabía que probablemente podría buscar respuestas en un otro adulto, pero no qué podría encontrar en sus pares.

En cuanto al juego de persecución, tal como lo menciona Calmels (2008) en el juego el cuerpo es motor y objeto, es decir, no solamente lo produce, sino que se reproduce en el mismo, expresando sus vivencias internas, de modo que en este tipo de juegos -no solamente de persecución, sino en los juegos corporales como tal- existe la posibilidad de elaborar tensiones en la trama vincular, para el caso de Cosme, con sus pares, de quienes comenzaba a comprender lo que podía esperar. Para ello fue necesario que los niños, incluido él, se vieran envueltos en la misma situación, la de ser perseguido que implica la escenificación de la huida más el ‘temor’ de ser atrapado por el persecutor, emoción que se manifestó con más intensidad en unos que en otros, pero que le permitió a Cosme a través de la experiencia propia suponer sobre la ajena por medio de la mencionada empatía kinestésica. También, cabe anotar que para prever la intensidad del miedo en los niños y para que este se elabore en la ficción del juego sin repercutir en ese sentido sobre la realidad corpórea del niño al experimentar el miedo de ser perseguido, según Calmels (2008) el perseguidor debe ser un adulto de confianza, para que los infantes sepan que se trata de un juego y actúen en consecuencia con seguridad dentro de la ficción persecutoria escenificada.

Tras el juego del lobo tuvo lugar la actividad de movimiento auténtico en la que Cosme dejaba colindar su *kinesfera* con la de otros cuando se trataba de una situación compartida, es decir, en la que él daba el consentimiento para compartir su espacio personal con los demás, de otra manera lo evitaba desplazándose por el espacio en búsqueda de un lugar para sí en el que pudiera participar por su cuenta de la actividad o algún juguete del cual apoderarse. El niño no era renuente al contacto o la interacción con sus pares, sólo que prefería que este se diera bajo sus términos, de otra manera podía llegar a desanimarse o frustrarse. Finalizada la actividad, Santiago, uno de los niños, comenzó a dramatizar el cuento de caperucita ayudándose de pequeños títeres de los personajes que se encontraban en la sala. Cada uno, excepto Ana, tomó un papel, él era el lobo, yo el cazador ante el cual los niños podían acudir por protección y Cosme tomó por un momento el rol de la abuelita, quien después hizo a un lado para personificar el lobo.

Una vez tomó el papel del lobo, le pregunté por la abuelita, al ver su vacilación modifiqué la pregunta a si la abuelita se había perdido, sí respondió el niño, seguro que ella está bien, le enfaticé. Cosme estuvo de acuerdo y prosiguió a comportarse como el lobo. Me gruía e intentaba irse contra mí, yo me mantuve indemne diciéndole: “no podrás contra mí, pues yo protego los niños”, acto seguido, el niño subió a una pila de colchonetas quedando más alto que todos los demás y dijo con una voz grave mientras sostenía el títere estando erguido: “yo soy el lobo feroz, yo soy el lobo feroz y no podrán contra mí”.

Con base en lo anterior, teniendo en cuenta lo mencionado por autores como Calmels (2007) Levin (2013) y Villalobos (2014) en el juego se dramatiza o manifiesta la vivencia interna y las tramas afectivas del niño. Cuando Cosme eligió interpretar inicialmente la abuelita, supuse que dicha elección no era gratuita y podría estar relacionada con una figura tan esencial en su proceso de desarrollo como lo fue su abuela, quien estuvo a su cargo previo a su ingreso a la vida institucional, por ello, aunque no supiera explícitamente lo que se estaba movilizando internamente en el niño, no consideré prudente dejar que simplemente se desechara el personaje y convine con él que seguramente la “abuelita” aunque no estuviera presente, de seguro estaba bien. Así, aunque la situación de juego tuvo lugar con títeres como mediadores, las actitudes corporales de los niños se acoplaron a los personajes con posturas, formas de desplazamientos y modulaciones de voz. Esto dio cuenta de cómo el niño era un sujeto capaz de representar, simbolizar y reconocerse en la experiencia de ser creador de fantasías que se reflejan en su realidad corpórea.

Cosme, además de mostrar su capacidad para asumir la persecución en el juego del lobo que tuvo lugar con todos los niños, también mostró de cierta forma, en esta ocasión, su capacidad para realizarla, así como varias veces lo he mencionado hasta este punto, a él le gustaba liderar, asumir posiciones de poder sobre un otro y esta vez no quiso ser perseguido sino perseguir, pues asumió el papel del lobo, persiguió por un momento a sus compañeros y después intentó atacarme al identificarme como el refugio pero más allá de ello, al ver que no podría conmigo, mencionó que con él tampoco podrían pero dejó de perseguir a los otros dos niños y actuó como un lobo en solitario.

RELACIÓN CON EL ESPACIO.

Tal como lo sugiere Villalobos (2014) el niño transforma el mundo y lo convierte a su medida, una mesa puede convertirse en un refugio, el patio de juegos en un bosque encantado, el suelo en un mar, una rama en un avión, una roca en un tesoro y un largo etc.,que

progresivamente demuestra la capacidad de simbolización que el infante va desarrollando. Pero, incluso sin haber desarrollado completamente la capacidad de simbolizar, un niño acopla el espacio a su medida, sus deseos e intenciones. Cosme, además de proponer juegos o nuevas direcciones para los mismos, planteaba paralelamente los escenarios en los que sus propuestas se desarrollarían.

Por otra parte, había una constante respecto a la forma en la que el niño transformaba el mundo para sí, pues siempre intentaba apoderarse de algún lugar o hacer explícito que, en ese espacio, en ese momento, junto a los objetos que estuvieran allí, ello le pertenecía. Le frustraba que otro no respetara ese posicionamiento a pesar de sus insistencias verbales y físicas en acentuarlo, esto era observable en la cotidianidad, cuando jugaba, almorzaba o realizaba alguna actividad pedagógica. Cuando tenían lugar estas situaciones de apropiación, el niño parecía manejar un *peso* liviano, *flujo* controlado en un *tiempo* sostenido con un ritmo que variaba cuando un par intentaba, por ejemplo, quitarle algún objeto. Se mantenía alerta y reaccionaba rápidamente. Su *kinesfera* se reducía de una manera notable, no porque se encerrará, sino porque Cosme se desplegaba generalmente en toda su capacidad cuando se movía y en estas situaciones su repertorio de extensiones se reducía manteniendo con mayor atención el espacio circundante más cercano.

Por ejemplo, en los primeros ejercicios de respiración el niño buscó una parte del salón en la que pudiera recostarse tranquilamente sin que nadie se le acercara, en una ocasión cuando un compañero intentó hacerlo, él se corrió. También, durante los ejercicios de espejo no permitió que su compañero transgrediera su espacio personal al intentar llevar las manos de ambos hacia él, se corría para que esto no sucediera o ejercía la misma fuerza como respuesta, manteniendo el punto medio. Lo que parecía una competencia de fuerza eran dos niños manteniendo al margen el uno al otro de su espacio personal. Así mismo, durante el juego del lobo tuvo lugar la situación en la que dejó entrar a su compañera asustada al refugio, sin tardar en realizar una división.

Así, propioceptivamente Cosme se ubicaba en el espacio de acuerdo a sus disposiciones particulares para con el mundo, en el sentido que él lo transformase. Sirviéndose de su exterocepción para custodiar activamente su espacio personal. Esta organización de su corporalidad podría responder a las posibilidades que durante sus primeros años de vida, enmarcado en sus relaciones interpersonales iniciales, el niño tuvo un espacio que sólo le pertenecía a él o no lo poseía y le tocaba hacerse uno en los espacios disponibles ya que no salía de su casa, contando con un mundo reducido que tal vez se acostumbró a mantener en sus

dimensiones, lo que se vio reflejado en las disposiciones corporales que adoptaba en su *kinesfera* cuando se apropiaba de un espacio. Cabe anotar que esto no limitaba su capacidad de apertura hacia lo exterior, disposición que generalmente está precedida por una relación de cercanía y disponibilidad que permitió referenciarse e irse distanciando en un espacio significado como seguro.

Durante el juego del lobo, como se mencionó en el apartado anterior, tuvo lugar una pequeña apertura del espacio apropiado, cabe resaltar que esta flexibilidad inicial evidencia una de las maneras en que el juego simbólico puede favorecer transformaciones en lo real, pues surgió en un escenario creado, construido con los niños en el imaginario, respecto a un peligro latente que ocasionó un temor real en una de las niñas, la cual, hizo a Cosme vibrar con su emoción y sensibilizarse para compartir su espacio, así fuese de manera parcial. De modo que, el niño había construido un autosostén en una *kinesfera* que se mantenía en su amplitud, aún sin extender las extremidades en cualquier dirección, es decir, su manera de mantenerla y desenvolverse en ella dan cuenta de cómo la misma “incluye el espacio alrededor del cuerpo que sirve como puente individual hacia el mundo” (Reca, 2005, pág., 44; citado en Reca, año, pág. 167). Para el caso de Cosme, un puente por el que no todos pueden transitar y que el usa activamente para conectarse con el mundo y transformarlo.

Después, en la actividad de movimiento espontáneo observé como el niño era capaz de ponerse en sintonía con los ritmos de las canciones desplazándose armónicamente con las mismas, realizando además movimientos consecuentes con la musicalidad. Aunque su desplazamiento por el *espacio* era inicialmente indirecto cuando se cambiaban las canciones, atendía sin tardanza al llamado de grupo estableciendo un acuerdo tónico marcado por la canción de turno, las formas de movimiento convenidas con los niños para interpretar la melodía y el intercambio dialéctico corporal que establecía al espejar sus movimientos. También, durante la ronda se formó un grupo en el que cada uno de los participantes, incluido Cosme, permitió el contacto con el otro, compartiendo un espacio amparados en una relación tónica marcada por el juego de curio cucaña (“Cuqui cucanan”) recitado por los niños, al tiempo que ejercían los movimientos que en otras actividades habían aprendido que acompañaban la canción. Mostrando así, cómo este tipo de propuestas lúdicas corporales generan escenarios capaces de propiciar transformaciones en el ámbito relacional, pues inicialmente era difícil que los niños realizaran este tipo de acercamientos.

CASO 3: Juan (2 años)

A continuación, se presenta el caso de un niño con el que trabaje de manera individual, privilegiando los juegos corporales, principalmente los de sostén, planteados por Calmels (2008).

Historia familiar y de ingreso:

Juan es el menor de tres hermanos, antes de ingresar se encontraban ubicados en el hogar de una de sus tías, ninguno de los ambientes en los que estuvo fue plenamente seguro, se presume que su hermana mayor fue abusada sexualmente por el compañero sentimental de la tía que los tenía a cargo, además se presume que los niños fueron maltratados físicamente. Su madre es consumidora de SPA (marihuana), según su hermana, ella consumió marihuana, alcohol “y quién sabe qué más”, según refirió en la entrevista, durante el embarazo de Juan. La madre, a pesar de marcar reiterativamente que estaba en un proceso de rehabilitación, no mostró realmente una adherencia al mismo y no dio signos de poseer las capacidades parentales ni económicas para asumir con responsabilidad el cuidado de sus hijos. Hace más de un año los niños no son visitados por ningún familiar.

A su ingreso, Juan presentó polidactilia, un dedo de más en cada mano, estos fueron retirados quirúrgicamente. Según los informes de ingreso se encontraba en condiciones nutricionales adecuadas, desde el área de estimulación se identificó una falta de estimulación para el gateo, la cual, se resolvió en poco tiempo con intervenciones de estimulación adecuada por parte de dicho equipo de estimulación. Juan, presentó episodios intermitentes por síntomas respiratorios los cuales fueron tratados con inhaladores, también a su entrada en la fundación realizaba movimientos repetitivos de balanceo, o agitación de objetos que cesan al contacto con el otro. Dichos movimientos se mantuvieron hasta que el niño cumplió un año y seis meses de edad, desde ahí comenzaron a disminuir, lo cual se registró en su informe de seguimiento tres meses después, sin embargo, estos movimientos se han vuelto a presentar.

Observaciones generales de Juan en el transcurso de la práctica.

Cuando me hablaron de Juan, él se encontraba en una de las salas de cuna de la institución, resaltaron su constante balanceo corporal cuando estaba sentado o se apoyaba en sus cuatro extremidades, hacia adelante y hacia atrás por una cantidad considerable de tiempo.

Tal como pude comprobarlo después, dichos balanceos cesaban al contacto con el otro, el llanto por manifestación de alguna necesidad o cuando agitaba algún objeto que se negaba rotundamente a soltar hasta que él lo dejara a un lado o lo tirara por voluntad propia, esto último sucedía más veces.

En ocasiones, cuando le cambiaban el pañal o lo estaban cambiando manoteaba a las cuidadoras y otras veces se adhería a ellas, llorando intensamente cuando suspendían el contacto. Cabe anotar que los balanceos corporales no aparecían ante la frustración, el enojo o el miedo, sino que se daban de manera espontánea e incluso continuaban cuando se lograba captar la atención del niño y se establecía contacto visual. Juan, generalmente no se juntaba con sus compañeros durante los momentos de recreación. Por otra parte, el niño también presentaba momentos en los que se derrumbaba en llanto en el suelo, se quitaba los zapatos y se estiraba serpenteando en un mismo punto con una tensión corporal notable, este comportamiento surgía ante la frustración y la prohibición.

RELACIÓN CONSIGO MISMO.

Como se ha sugerido hasta el momento, la construcción de la imagen corporal desde los primeros años, depende en gran medida de la imagen que el otro le devuelve al niño, no solamente a través de la palabra, sino, a través de la calidad de sus interacciones y prácticas de crianza que apunten al desarrollo integral; en ese sentido, desde su vida intrauterina, Juan tuvo que soportar un trato contraproducente para su crecimiento en general. Es probable que el consumo de marihuana y alcohol por parte de su progenitora durante el embarazo hayan generado en Juan alteraciones de su conducta y dificultades en su desarrollo, tal como lo señalan González y Martínez (1999) quienes mencionan que el consumo de alcohol durante el embarazo puede producir alteraciones en el desarrollo y la conducta, incluso hasta años escolares, además de malformaciones y/o alteraciones corporales. En este caso, Juan nació con polidactilia en ambas manos, presentaba balanceos de manera hiperactiva y en ocasiones sarpullidos o ronchas en el cuerpo.

A su entrada a la fundación, según el reporte de ingreso, Juan presentaba un “gateo sin adecuada estimulación”, el cual, podemos interpretar como un tipo particular de arrastre desarrollado por el niño, que consistía en arrastrarse usando sus extremidades sin conseguir levantar su cadera para apoyarse de manera más directa en sus extremidades, al presuntamente no haber contado con el apoyo de sus cuidadores para lograr un gateo como tal, dicha forma

de desplazamiento fue tratado con éxito por el equipo de estimulación de la fundación, consiguiendo que el niño gateara apoyándose propiamente en sus extremidades. De aquí puede suponerse que el niño no había vivido las experiencias de movilidad suficientes para desarrollar tal habilidad común en ese momento del desarrollo.

Juan casi no se movía, a excepción de sus enérgicos balanceos, se la pasaba la mayor parte del tiempo sentado agitando algún objeto, sin utilizar completamente las posibilidades de su *kinesfera*. La estimulación laberíntica que menciona Daniel Calmels (2008) arroja algunas luces sobre dichas características, esta refiere un tipo de estimulación tipo balanceo que tranquiliza al ser humano y está presente en interacciones tempranas como mecimientos y arrullos. En ese sentido, en Juan, si bien inicialmente su acción de balanceo pudo estar enmarcada en una forma de calmarse o sentirse a sí mismo a través de ese tipo de movimiento, para cuando comencé a interactuar con él parecía que no había ningún tipo de calma. Sentado, el niño se veía pesado, el *flujo* de los balanceos era restringido, rápido y su rostro denotaba incomodidad, como si el niño hubiera quedado atrapado en la acción, lo que también sucedía cuando agitaba objetos, tales actos no llevaban un sentido u objetivo aparente.

De tal modo, las últimas dos conductas mencionadas de Juan podrían considerarse como estereotipias, las cuales, han sido definidas como “una actividad motora organizada, involuntaria, repetitiva, rítmica, no propositiva de segundos de duración, que conserva siempre un mismo patrón de amplitud y localización” (Eymann et al, 2013, pág., 263). Generalmente, este tipo de movimientos está presente en diagnósticos de autismo, sin embargo, el niño progresivamente fue logrando reorganizaciones en la atención conjunta y reciprocidad en la comunicación, contribuyendo a su capacidad para expresar sus necesidades y establecer vínculos con el otro.

Entonces, para encauzar al niño tras el dique de su acción, es decir, movilizarlo de su atasco en acciones repetitivas, busque ampliar sus patrones de movimiento, espejando el balanceo con variaciones que poco a poco Juan fue incorporando, al tiempo que prestaba atención a mi gestualidad. Poniéndome a su nivel realicé variaciones de intensidad en cuanto al *tiempo* y *flujo*, conduciéndolo a movimientos de balanceo más suaves, hasta que me permitió tomar sus manos y que lo ayudara a mantenerse parado mientras nos balanceamos de lado a lado en una especie de baile, para finalmente ayudarlo a desplazarse al interior de la cuna y, más adelante, caminar juntos por la institución. Lo anterior sumado al progresivo establecimiento de una triada que se erigió, esencialmente, a través de la iniciación de atención conjunta realizada por mí ante objetos del paisaje como árboles o césped o juguetes de los

salones por medio de su señalización, nombramiento y resaltando sus bondades, ocasionó en el niño mayor interés por lo que podía realizar y hallar en su entorno, comenzó a desplazarse un poco más por su sala cuna, aunque seguía acumulando objetos, como juguetes, para sí y agitándolos.

Así, las intervenciones se fueron modificando de acuerdo a lo que el niño mostraba predilección, es decir, aunque originalmente se planeaba alternar los tipos de juegos de crianza de sostén, ocultamiento y persecución planteados por Calmels (2008), terminamos realizando en su mayoría juegos de sostén, los cuales, consistían en interrupciones momentáneas del contacto en las que el cuerpo del adulto era pista de despegue y aterrizaje para el niño, pues esto era lo que Juan demandaba, ya que al parecer no había sido acogido lo suficiente; le costaba desprenderse, separarse, despedirse, lloraba intensamente cuando me iba y ante ello aparecían también sus desvanecimientos corporales, que podrían considerarse bajo los términos de lo que Winnicott (1963) llamó en su momento *el miedo clínico al derrumbe*, el cual, es un miedo ya experimentado que se ubica en el inconsciente y no ha tenido cabida en la integración yoica, puesto que el yo es muy inmaduro para ello, en este caso, la incertidumbre sobre el regreso del otro en el cual el niño se ha apoyado.

En vía de lo anterior, dicha vivencia corpórea aparecía también ante la prohibición, cuando, por ejemplo, no se le prestaba un juguete o se le impedía arrebatar el de algún compañero. Tras meses de mediación en los que verbalmente le explicaba porque no podía o no debía tomar ciertos objetos y llamando su atención sobre el efecto que tenía en sus compañeros el perder un juguete, a través de la iniciación de atención conjunta por parte del niño con el establecimiento de triadas que consistían en la señalización, él comenzó a servirse de su gestualidad, mirada y manos para preguntar señalando si podía tomar algún objeto. De modo que, el aprendizaje de esa forma de comunicar sus deseos sirvió de puente para cruzar de la acción a la mediación, lo que implicó, al mismo tiempo, un reconocimiento del otro.

Por otra parte, sus conductas de derrumbe solían aparecer también durante la separación, dicho de otra forma, la persona en la que él se estaba apoyando lo dejaba sin sostén al marcharse, al notarlo marqué mi presencia de la manera más constante posible acompañándolo fuera de nuestros encuentros en sus actividades cotidianas (alimentación, recreación, etc.), buscando disminuir la incertidumbre sobre mi regreso, es decir, inicialmente, cuando noté la dificultad del niño para separarse, comencé a explicarle antes de irme el por qué lo haría, a asegurarle que volvería y darle un abrazo de despedida para después despedirme agitando mi mano, mientras continuaba asegurándole que volvería dentro de determinado tiempo, resaltándole además la presencia de la formadora. De ahí, en los últimos meses de

encuentros el niño evidenció una disminución de su incertidumbre tras la separación, pasó del llanto a unos cuantos quejidos y después a despedirse moviendo de un lado a otro la palma de su mano derecha al igual que yo lo hacía, para después buscar qué hacer con sus compañeros. Así, Juan, al señalar, gestualizar, mirar, despedirse, comenzaba a servirse de sus posibilidades corpóreas para expresar, comunicar e interactuar, gracias a que él logró identificar el vínculo ofrecido como coherente, continuo y estable en el tiempo, lo que le daba más seguridad sobre el regreso o capacidad de referenciación que angustia tras la incertidumbre de la separación.

Tal como sucedió con Cosme, el cuerpo de Juan era la vía de expresión y resolución de aquello que lo aquejaba y que su organización psicológica no le permitía resolver por medio de la razón u otros recursos psicológicos debido a su momento del desarrollo, por lo que las dolencias, alegrías y vivencias en general devenían en manifestaciones corporales que no lograban tramitar por completo lo que intentaban sopesar, dejando al niño atrapado en la acción o el movimiento del que se servía para manifestar una sensación de la cual él no sabía su origen ni tenía claros sus efectos, más allá de los que su cuerpo inconscientemente recordaba y repetía en acciones estereotipadas que comenzaron a disminuir una vez el niño amplió sus patrones de movimiento, en otras palabras, su cuerpo comenzó a aprender otras formas de vivir. Dicho de otra forma, Juan comenzó a desenvolverse y aprovechar más las posibilidades de su *kinesfera*, extendiendo sus extremidades superiores para señalar en distintas direcciones, arriba, abajo, a los lados, atrás y al frente, esta última, sobre todo, para interactuar con el otro, pidiendo su mano, ser cargado o su asistencia para obtener objetos que por sí mismo no podía alcanzar y finalmente, para preguntar, como ya se indicó, si podía tomar o no ciertos objetos.

También, el niño comenzó a desplazarse más activamente por la fundación, de manera más *rápida*, con menos timidez y más curiosidad, prestando más atención a lo que sucedía a su alrededor, por lo que su rostro y en especial su mirada comenzaron a mostrar sorpresa de manera más constante, no solamente cuando jugábamos sino también durante su cotidianidad. Inicialmente si algo llamaba su atención lo observaba por un segundo y seguía de largo, al finalizar nuestras actividades se detenía a detallar aquello que llamaba su atención. En síntesis, sus extremidades, cabeza y rostro tomaron más protagonismo en su exploración del mundo y su relación con el otro. Por otra parte, los balanceos agresivos comenzaron a disminuir según los reportes de las formadoras. En general, de manera progresiva Juan se fue convirtiendo en un niño más atento a lo que sucedía a su alrededor, apareció el asombro y la sorpresa de lo que otros, el espacio y su propio cuerpo le permitían, no sólo en desplazamientos por el espacio, sino en términos relacionales, pues fue construyendo la noción que podía tener un efecto en el

otro a partir de determinadas acciones como la señalización, o, dicho de otra forma, el establecimiento de atención conjunta.

RELACIONES CON LOS OTROS.

El bebé, tal como lo menciona Levin (2013) no diferencia entre lo sensorio y lo motor, es decir, no ha desarrollado una organización psicológica que le permita diferenciar los estímulos provenientes del exterior y sus sensaciones corporales, para que esto se dé, precisa de un otro que lo ayude a establecer tal diferenciación significando sus sensaciones, reacciones y devolviéndole una imagen de sí, tal como ya se mencionó de manera más extensa en los casos anteriores. En este caso, hasta su llegada a la fundación, Juan no contó con un ambiente propicio para su desarrollo integral, incluso desde su vida intrauterina soporto un entorno hostil debido al consumo de sustancias por parte de su progenitora. Por ello, se encontraba en un impase en la relación con el otro que se evidenciaba en sus manifestaciones corporales, o sea, aunque sus movimientos de balanceo o agitación de objetos cesaban al contacto con el otro, dudaba si aferrarse o no, no sabía qué esperar del otro, como sucedía con Ana, en un momento permitía el contacto y al otro era renuente.

En un sentido corporal, posiblemente él sentía que el otro le devolvía una imagen y le brindaba una sensación de acogimiento, pero es probable que lo llamado por Thomas Fuchs (2014) como la *memoria del dolor*, que se refiere al efecto aversivo del cuerpo que lo aleja de los peligros de manera “instintiva”, le generaba al niño una vacilación entre el acercamiento y la lejanía con el otro, como si este último fuera un souvenir de sus experiencias prenatales hostiles y su presunto poco acogimiento postnatal, que se podía atisbar en las visitas cuando el niño no consentía el contacto con ellos y era totalmente renuente a sus ofrecimientos de acogida, arqueándose hacia atrás cuando buscaban abrazarlo, mostrándose gestualmente incómodo y/o manoteando para que lo soltaran, evidenciando que, por lo menos, no había un vínculo establecido con quienes se supone, estuvieron encargados de la crianza durante sus primeros años.

Cabe aclarar, que con instintiva el autor no refiere un comportamiento de base filogenética igual en toda la especie, sino una configuración de actitudes, tensiones y disposiciones corporales que se crean con base en las experiencias corporales ante la vida y que erróneamente podría pensarse como una serie de reacciones ante la misma vida, cuando más que otra cosa, se trata de respuestas ante las posibilidades que el entorno, el otro y el propio

cuerpo le brindan al niño, es decir, no son acciones carentes de significado, sino las formas en las que el cuerpo ha aprendido a vivir.

En consideración de lo mencionado hasta el momento, decidí compartir con el niño durante su cotidianidad, antes de intervenir como tal, para que él asimilara la continuidad del vínculo que le estaba ofreciendo. Estuve varios meses compartiendo con Juan durante su almuerzo, refrigerio, espacios de recreación, etc., hasta que tuvo la confianza de salir conmigo de su sala para jugar. Inicialmente, tomaba su mano para guiarlo, paulatinamente, en lugar de llevarlo de esa manera lo invitaba a que me siguiera, buscando establecer un sostén indirecto, en el que el niño sintiera la seguridad de andar por sí mismo, cobijado por mi compañía, construyendo, al mismo tiempo una diferenciación corporal en la que Juan experienciara que no era necesario sujetarse del otro para que este le devolviera una imagen o un sentimiento de continuidad.

También, una vez establecidos los espacios de juego a los que regularmente nos dirigíamos, le pedía que me indicara hacia donde quería ir, buscando establecer una triada a través de la señalización, la cual, se indicó parcialmente en el apartado anterior y que a continuación ampliaré: durante nuestras primeras interacciones, como la cuna del niño se encontraba junto a una ventana, lo convoqué a fijarse en lo que desde ella se podía divisar, señalándole y nombrándole juegos, árboles, césped, otros niños y demás, sobre todo convocaba su atención hacia elementos que aparentemente captaban la misma por un momento, describiendo con cambios de entonación sus características y resaltando sus bondades buscando que le resultaran atractivos en su contemplación. Inicialmente Juan imitaba adrede la señalización de manera estereotipada, es decir, tal acto no conllevaba un significado para él, por lo que tuve que ser enfático en preguntarle que me quería mostrar cuando señalaba y seguir la dirección de su dedo para que él comprendiera el efecto y objeto de esa acción en particular. Por ende, podría decirse que nuestros primeros encuentros se basaron en crear dinámicas relacionales en las que él asimilara que yo estaba para él, se diferenciara corporalmente y experimentara los efectos que tenía en el otro, como la atención conjunta.

Tras lo anterior procedí a realizar juegos de sostén, que como ya se mencionó, según Calmels (2008) estos se basan en una interrupción momentánea del contacto, en la que el niño se desprende del cuerpo del adulto, pero con la seguridad que volverá a él. Los columpios y rodaderos eran propicios para este tipo de actividad, en los primeros hubo un disfrute evidente por parte de Juan, el columpio era ideal para el sostén por la seguridad y la contención que brindaba, tenía un seguro delantero de madera que calzaba en un agujero en la parte delantera del columpio “abrazando” al niño. Primero, no me desplace con él tomándolo de la mano sino

invitándolo a seguirme o a que me indicara hacia que columpio quería ir, para ello el niño inició varias veces la atención conjunta estableciendo triadas a través de la señalización. No simplemente lo empujé y no lo hice desde atrás. Me ubique en frente para que hiciera la relación de mi empujar con su movimiento y lo detenía en la altura de la columpiada cuando regresaba a mí para preguntarle si me detenía o seguía, consiguiendo que asintiera con la cabeza o emitiera sonidos de desaprobación por haberlo detenido y sonrisas cuando continuaba, es decir, realicé interrupciones momentáneas del contacto, como es propio de los juegos de sostén a la vez que buscaba movilizar en el niño el uso de sus facultades de expresión y comunicación corporal, principalmente las gestuales

Respecto al uso del rodadero, Juan mostró inicialmente cierta vacilación para deslizarse hasta abajo donde yo lo esperaba. Sentado en la cima del rodadero, el niño sonreía, se balanceaba hacia los lados y hacia adelante y mecía sus manos de un lado a otro mientras yo *espejaba* sus movimientos indicando a la vez, verbalmente, que lo atraparía al deslizarse. Contrario a los balanceos que comúnmente el niño ejecutaba, estos eran menos abruptos en los primeros su *flujo* era restringido, en estos libre, el *peso* era pesado, en estos ligeros, mientras que el *tiempo* era igualmente sostenido, pero menos veloz.

Entonces, teniendo en cuenta que el *espejamiento* es un diálogo corporal en el que a través de la sincronía del movimiento se puede establecer una conexión con el otro, para esta ocasión, pretendía mostrarle al niño mi atención hacia él y la continuidad que desde la cotidianidad venía construyendo para que tuviera lugar la confianza en que yo sería su pista de aterrizaje tras el descenso, lo que resultó en que finalmente Juan se deslizó hasta mis brazos, cada vez el ejercicio se hizo más dinámico y divertido para ambos. De aquí en adelante según los reportes de las formadoras los balanceos comenzaron a disminuir, pero aún se presentaban, sobre todo cuando el niño se encontraba en su cuna sin ser asistido por algún adulto. Cabe anotar que, según Fischman (2008) el *espejamiento* “facilita la expresividad del self y posibilita una respuesta diferente a la vivida originariamente, restaurando los aspectos del self dañados, enriqueciendo las modalidades interactivas”. (pág., 8)

Por su parte, los “derrumbamientos” continuaban apareciendo ante la prohibición y, mayoritariamente, por la renuencia al contacto; cuando iniciaron las visitas de su tía y madre, con quienes el niño no evidenciaba algún vínculo en particular y se comportaba como con cualquier otro adulto, dicha conducta estuvo presente en varias ocasiones, ante sus invitaciones de contacto, muestras de afecto, juegos y demás acciones por las que el niño no mostraba interés alguno. Tal como se mencionó en el apartado anterior, esta vivencia corporal comenzó a disminuir ante la prohibición, una vez que el niño comenzó a confiar en mí y posteriormente

me ubico como figura de autoridad, pero ante muestras de contacto que él no había pedido aún era renuente.

Pero, lo anterior merece más que una mera mención, es clave diferenciar que ante figuras como su madre o su tía, esta última quien ejerció por más tiempo como su cuidadora, con las que se supone, él niño debería tener un vínculo establecido, mayor confianza y facilidad para el contacto, sucedía todo lo contrario, lo cual, sugiere que sus primeras interacciones, probablemente no hayan sido las más propicias para sus relaciones interpersonales, en términos de lo que se puede esperar o no del otro.

Ahora bien, respecto a las relaciones con sus compañeros, si bien en un principio Juan no se relacionaba para nada con ellos, paulatinamente comenzó a participar de sus ofrecimientos. Aunque para llegar a eso, el niño tuvo que sintonizarse con el ritmo del grupo y a su rutina en particular. Juan, fue trasladado de sala cuna al grupo en cuestión, ‘exploradores’, compuesto por niños entre los 2 y 3 años de edad que ya tenían un primer uso del lenguaje, se llamaban por sus nombres y lograban comunicar sus necesidades a las formadoras, lo que a su vez favoreció en Juan su construcción del lenguaje. El grupo, como todos los demás, tenía sus horas para comer, dormir y salir a jugar. Como ya se mencionó, Juan solía quitarle los juguetes a sus compañeros, lo que comenzó a disminuir una vez que, por llamado de quienes interactuamos con él, se percató de lo que producía en sus compañeros.

De tal modo, varias veces Juan vio a sus compañeros quejarse cuando les quitaba algún juguete, pero miro por primera vez a uno cuando se detuvo a observar su llanto y su rostro hizo un gesto de incomodidad arrugando la frente sobre su mirada atenta, acto seguido, le devolvió el juguete, hecho que podría considerarse a la luz de la *empatía kinestésica*, debido al intento por vivenciar la vida interior ajena que reflejó su rostro ante el llanto de su compañero, lo cual, dio pie para que Juan tomará para sí los juguetes que nadie estaba utilizando y comenzará a introducirse en el ritmo del grupo, con el que a largo plazo comenzaría a establecer juegos de persecución en los que se correteaban los unos a otros sin un peligro aparente o un perseguidor fijo, sino en la espontaneidad de movilizarse en compañía.

Así, aunque el niño comenzaba a mostrar apertura hacia el otro, siendo este un par o adulto cuidador, en ocasiones continuaba mostrándose renuente, pero, sus paulatinas aperturas al contacto, el juego espontáneo con sus compañeros y la disminución de la angustia tras la separación, sus balanceos y desvanecimientos corporales, indicaron el comienzo de una reorganización en sus dinámicas relacionales, que comenzaban a pasar de la satisfacción de sus necesidades a la interacción y el intercambio intersubjetivo, visible en su corporalidad, en tanto que se disponía a la interacción entrando en sintonía con su grupo, específicamente en términos

de *tiempo*. Además, propioceptivamente comenzaba a ubicarse en el *espacio* con referencia al cuidador que le brindará un espacio seguro, más allá de deambular indirectamente acaparando juguetes para agitar, lo que a su vez lo cobijaba en la exploración del entorno tal como se ampliará en el apartado siguiente.

RELACIÓN CON EL ENTORNO.

Cuando comencé a interactuar con Juan, observé que él pasaba la mayor parte del tiempo sentado en su cuna, con apariciones espontáneas de sus balanceos. Lo mismo sucedía cuando lo llevaban a las zonas de juego. El niño no se movía de su sitio, no evidenciaba curiosidad o interés por el entorno y quedaba, como se mencionó en apartados anteriores, atrapado en la acción pendular. Afortunadamente, su cuna se encontraba junto a una ventana desde la cual se divisaba un agradable paisaje, el cual, se lo fui presentando elemento por elemento cada vez que lograba captar su atención, hasta que, con los días, era él quien iniciaba la atención conjunta sobre los árboles, el columpio, niños, el cielo, etc. De igual manera, en las zonas verdes le presenté flores, hojas, césped, hasta que él comenzó a mostrarmelas a mí y progresivamente a interesarse más por explorar sin separarse en gran medida del cuidador presente.

Lo anterior, sumado al cambio de grupo del niño a uno que se movilizaba más por la fundación, con compañeros que lo incitaban al juego, fomento su curiosidad por los diferentes espacios que habitaba y la exploración de los mismos, abarcando cada vez más distancia de sus cuidadores. Cabe resaltar que durante los primeros años de vida, el ser humano se debate entre la cercanía con la madre o cuidador y el interés por el espacio, en este sentido, Lewin K. (1969, citado en Fuchs, 2014) plantea el concepto de *espacio vital*, el cual, “se caracteriza por cualidades como la proximidad o la distancia, la estrechez o la amplitud, la conexión o la separación, la accesibilidad o la evitación, y está estructurado por límites físicos o simbólicos que ofrecen resistencia al movimiento” (pág., 40).

Dichos límites son marcados inicialmente por regulación del cuidador y se van ampliando en la medida que este lo va permitiendo o incitando a través de la exploración del espacio, lo que nos sugiere que previo a su ingreso en la fundación, el niño no había tenido las experiencias suficientes en calidad y cantidad para atreverse a explorar su entorno, lo que, por otra parte, se reflejó también en el gateo sin adecuada estimulación con el que ingresó a la institución.

De modo que, el espacio vital de Juan era reducido, considerando su poco desplazamiento e interés inicial por el entorno, podría decirse que, prácticamente, estaba limitado a su *kinesfera*, por lo que una vez comenzó a ampliar sus patrones de movimiento teniendo que estirar sus brazos para agarrar las hojas o señalar, desplazarse de una parte del césped a otra, aprovechando las posibilidades que su espacio personal le propiciaba para interactuar con el entorno, demandándole principalmente cambios de *peso* y *flujo* su espacio vital se fue ampliando. Podría decirse que Juan comenzaba a vivenciar más su *peso* como una experiencia activa, en situaciones de desplazamiento de *flujo* libre y *peso* liviano, en las que su cuerpo debía realizar cambios en las posiciones corporales como caminar cada vez con más libertad por el espacio, agacharse para tomar algún objeto, devolverse y estirar su mano para entregármelo, al tiempo que calibraba el uso de la energía muscular que debía emplear para ello, tomando de esta manera más consciencia sobre su cuerpo. El cuerpo se hace, y el niño comenzaba a restituir en la exploración, abrigado en la referencia de un otro de confianza.

Cabe anotar, que en ocasiones a Juan le costaba explorar, sobre todo cuando no contaba con la presencia de un otro a quien él reconociera como su cuidador o tuviera un vínculo continuo y estable. Por ejemplo, al intentar realizar juegos de ocultamiento, yo podía haberme escondido a dos metros de distancia tras una columna y él se quedaba parado, quieto, con la mirada perdida sin atender a mi llamado de búsqueda. Para esos primeros momentos no era suficiente mi voz, él necesitaba la certeza visual y clara de mi presencia con la cual poderse referenciar en el espacio.

Así, comencé a propiciar un sostén que inicialmente fue directo, es decir, interrupciones momentáneas del contacto con el niño sirviéndome de las áreas de juego, e incluyéndome en su cotidianidad para generar un vínculo de confianza que progresivamente proporcionara un sostén simbólico, por ejemplo, caminando juntos mermando paulatinamente la necesidad imperante que él niño manifestaba de tomar mi mano con fuerza cuando nos desplazamos, variando entre la lejanía y la cercanía e instaurando juegos de persecución cortos en los que doblaba en una esquina unos segundos antes que él, para que fuera construyendo la noción de mi permanencia. Entre tanto, su curiosidad fue aumentando, se mostraba más atento al medio, el cual, comenzó a explorar progresivamente con sus compañeros. En dichos desplazamientos, su *flujo* era seccionado, la distribución del *peso* si bien, se daba acorde a lo esperado para su edad, demostraba cierta rigidez en el área pélvica, la cual, fue discurriendo a medida que el niño organizaba su cuerpo para expandir el repertorio de movimientos que le permitían interactuar con el medio y los otros.

Por otra parte, su abordaje del *espacio* fue directo la mayoría de las veces, incluso cuando despertó su curiosidad. Cuando el observaba el medio, podría decirse que esta observación era indirecta, pero, al fijarse en un objeto particular, la obtención del mismo o su desplazamiento por el espacio para llegar a él era directo, sin vacilaciones o distracción alguna. No llamaba su atención, explícitamente, aquello que otro poseyera; los objetos que despertaban su curiosidad eran coloridos, de diversas formas y tamaños, a veces los amontonaba para sí y los sostenía en su presencia como inicialmente sostenía de manera vehemente mi mano.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta este punto, al igual que Levin (2008) postula que en el bebé, lo sensorio y lo motor se encuentran amalgamados, es decir, no hay una diferenciación entre lo que se origina interna o externamente, puede deducirse que el sostén y el apoyo que provee el cuidador durante los primeros años se encuentran igualmente fusionados de manera indiferenciada durante esta etapa de la vida, por lo que a menos que se produzca una vinculación que le muestre al pequeño la diferencia entre el apoyo que cualquier objeto y/o espacio le puede dar y el sostén que sólo el acogimiento le puede brindar, el infante no llegara a constituir, como sucedió en este caso, un autosostén que le permitiera devolverse a sí mismo un sentimiento de continuidad existencial, terminando atrapado en las acciones que empleaba para ello.

Por ejemplo, una vez Juan tuviera la confianza para acercarse y ejercer contacto, era sumamente difícil terminar ese acercamiento, él se adhería al otro, fortificando su espacio vital. Cuando me sentaba a acompañarlo durante el refrigerio o durante actividades en las que todos los niños de la fundación se reunían, él solía sentarse entre mis piernas cruzadas, con una tranquilidad notoria que se esfumaba ante la separación terminando en llanto. Fue motivándolo a explorar el entorno y lo que este le ofrecía como conseguí mermar paulatinamente dicha conducta de fusión, es decir, expandiendo su espacio vital a través de un vínculo que le brindó sostén más que sólo apoyo, aceptando inicialmente su forma de contacto para mostrarle progresivamente otra posibilidad.

Finalmente, respecto al juego de persecución, este se estableció de manera espontánea finalizando nuestros encuentros. En un principio, cuando intenté que Juan me persiguiera llamando su atención con objetos o simplemente, pidiéndole desde la distancia que llegara hacia mí el niño se quedaba quieto, hasta que en una ocasión, tras realizar los juegos de sostén, cuando me encontraba jugando con otros niños la ronda del lobo (“juguemos en el bosque, mientras el lobo no está aquí, ¿lobo estás?”), interpretando a este último, Juan observó primero la dinámica del juego y después imitó a sus compañeros huyendo de mí. La diferencia radicó en que esta última era una experiencia dotada de sentido en la que, además, el niño contaba con

un ejemplo a seguir de sus pares y aunque no entendiera totalmente la ronda, logró captar la dinámica, se aventuró a ello, pues ya existía la confianza para ser perseguido y mayor conocimiento del espacio. Días después lo encontré jugando a perseguirse con sus compañeros de sala y me permitieron ingresar al juego, cuando los atrapaba les hacía cosquillas y les facilitaba el escape para seguir, en Juan aprecié un disfrute exteriorizado en un *flujo* libre. El espacio vital de Juan se había expandido.

SÍNTESIS COMPRENSIVA.

Cuando se trata de relaciones en la infancia, generalmente, autores como Calmels (2008) Levin (2013) y Villalobos (2014) retoman de manera transversal tres dimensiones elementales: consigo mismos, los otros y el espacio. Si bien, cada una de esas dimensiones puede conceptualizarse por separado, adquieren realmente un sentido en función de las otras, obrando como una trama vincular (Calmels, 2008) que se manifiesta corporalmente a través del movimiento. Teniendo en cuenta lo tratado hasta este punto, puedo decir que en las intersecciones de dichas dimensiones se encuentran las respuestas a los objetivos y la problemática de investigación planteados al inicio de este trabajo.

La **relación consigo mismo**, tal como se indicó en los supuestos iniciales del marco teórico, está direccionada por la imagen corporal, como vivencia psíquica del cuerpo, la cual, se actualiza constante y continuamente a partir de las experiencias de vida en las que el cuerpo se significa, una de esas experiencias es, precisamente la **relación con los otros**. Tal como fue visible en los tres casos, el otro, juega un papel fundamental en la significación propia, la cual, es inicialmente una imagen devuelta que se adopta como tal y tiene influencia sobre la auto percepción, en este caso, hasta edades escolares. Aunque, autores como Bruner (2003) plantean las fuentes externas de la propia historia como una de sus vertientes continuas a lo largo de la vida.

Dicho lo anterior, en cuanto al primer objetivo específico, se observó como la relación de los niños consigo mismos estaba influenciada por sus primeros vínculos y la forma en que estos fueron significados, así como también por la posibilidades “resignificadoras” de los vínculos actuales, lo cual, les generó una serie de disposiciones corporales; Ana, en un principio encaminaba su relación consigo misma dependiendo de la disposición del otro para con ella, esto era visible en sus variaciones abruptas del estado de ánimo y las actitudes corporales de renuencia o búsquedas de fusión con el otro que ello le generaba. Cosme, por su parte, ya había constituido cierta independencia y establecido formas de relación consigo mismo notables en

sus manifestaciones corporales; cuando él pasaba de un estado emocional a otro, su cuerpo era medio de expresión y resolución de aquel conflicto ocasionado por alguna variación abrupta de su estado de ánimo, generalmente originada en la relación con el otro.

Respecto a Juan, este precisaba del balanceo o agitación de objetos de manera constante como una acción en la que posiblemente buscaba *estimulación laberíntica* (Calmels, 2008) o un sentimiento de continuidad existencial, pero en la que había quedado atrapado, comenzando a liberarse a partir de la relación con los otros. Posteriormente, los niños mostraron otras formas de interacción erigidas sobre el tejido de un vínculo estable y seguro a través de la ampliación de sus patrones de movimiento; Ana, comenzó a acercarse con más indulgencia; Cosme, dio una primera apertura en su espacio seguro; y Juan, disminuyó las conductas de balanceo y agitación y comenzó a servirse de sus extremidades para establecer triadas e indicar sus necesidades y deseos.

Respecto al segundo objetivo específico, se encontró que las formas en las que estos niños en condición de protección se relacionan con el otro, están directamente relacionadas con el hecho que, sus primeras relaciones los dejaron sin saber qué esperar del otro, manifestándose corporalmente la asimilación de tal incertidumbre de acuerdo a su sensibilidad, momento del desarrollo y repertorio de movimientos con los que su cuerpo contaba para expresar su trama vincular, es decir, aprendiendo una manera de vivir, la cual, no necesariamente les permitía establecer relaciones de bienestar y que a través de las actividades planteadas comenzó a expandirse hacia otras posibilidades de vivenciar las experiencias personales y compartidas, puesto que dichas circunstancias relacionales tempranas pudieron generar en los niños un sentimiento de abandono, el cual, se mantenía presente así no deviniera en una organización psicológica abandonica, tal como lo sugirió en su momento Villalobos (2007).

Dicha autora, menciona que los niños que han vivido situaciones de abandono o desprotección por negligencia, generalmente, tratan de adherirse a cualquier adulto, sin importar que este sea desconocido, abalanzándose sobre ellos, buscando abrazos y caricias constantes o aferrándose a su cuerpo. Mientras que, por otro lado, se les ve desafiar la autoridad, cuestionar sus reglas, oponiéndose a los ofrecimientos que estos les dan y mostrando desconfianza a todo aquel que se acerca a ellos, tal como en un principio sucedió de manera más marcada en los casos abordados. Todas estas dificultades según Villalobos (2007), indican que ha habido perturbaciones en la construcción de una consciencia de sí que les permita diferenciar y comprender sus sentimientos y emociones, percatarse de los modos en que se relacionan con ellos mismo y con los demás. Es por esto que se observa en ellos una impulsividad que los dirige a constantes pasajes al acto, gran fragilidad emocional y fuertes

perturbaciones relacionales en las que, sobre todo, los niños quedaban sin saber qué esperar del otro.

Cabe anotar, que si bien los niños no sabían qué esperar del otro, sentían con seguridad qué buscar en él. Sus búsquedas de sostén, sobre todo en Ana y Juan, eran una constante que denotaba un autosostén no constituido, por lo que precisaban de un otro para suplir esa carencia. Corporalmente, estas conductas consistían en disposiciones de cercanía, lejanía o renuencia, influenciando a su vez la relación personal de los niños, teniendo en cuenta que la vivencia de estas interacciones sería, como ya se sugirió, un afluyente de la relación que los niños tendrían consigo mismos de acuerdo a la imagen que en dichas experiencias les había sido devuelta. Ana, buscaba ser cargada o abrazada; Cosme, acudía a figuras de autoridad o las rechazaba a conveniencia; y Juan, se movilizaba entre un impase en la relación con el otro y/o un rechazo rotundo del contacto.

En general, dichas conductas se evidenciaban en variaciones del *peso* y el *flujo*, elementos que, según Fischman (2005) están relacionados con la acentuación de la presencia o ausencia de una persona y el discurrir de la emocionalidad a través del cuerpo, respectivamente. En el caso de Ana, cuando pedía ser cargada su *peso* se tornaba pesado y el *flujo* restringido, es decir, ejercía contacto resaltando corporalmente su demanda y, al mostrarle progresivamente otras formas de interacción, esta necesidad imperante de marcar su presencia se transformó en acercamientos en los que su *peso* era liviano y el *flujo* fluido. Respecto a Cosme, cuando acudía a figuras de autoridad con una queja su *peso* era pesado y el *flujo* restringido, acentuando corporalmente su demanda, pero cuando se trataba de una petición lo hacía con una actitud indulgente, *peso* liviano y *flujo* fluido, mostrando así, congruencia entre la emocionalidad sus actitudes corporales. Por otra parte, Juan, cuando variaba abruptamente entre el contacto y la lejanía o se encontraba en un impase, inicialmente su *peso* no cambiaba mucho, excepto algunas pocas veces que se tornaba liviano al contacto aterrizando en el cuerpo del adulto y generalmente su *flujo* era restringido, tornándose paulatinamente liviano en el transcurso de los encuentros, cuando fue tomando más confianza.

Ahora bien, para dar respuesta al tercer objetivo específico se debe revisar **la relación con el espacio**, que más allá de sus términos propioceptivos y la disposición general de la *kinesfera* dispuesta por los niños durante las actividades, se erige con base en las relaciones interpersonales, es decir, **la relación con el otro**. Calmels (2008) ya sugirió esta intersección entre ambas dimensiones al mencionar que el cuerpo del adulto durante los juegos de sostén y, en general, durante los primeros años, es pista de aterrizaje para el niño. Por su parte, Lewin k. (1969) también lo trató en su concepto de *espacio vital* al postular al cuidador como el eje

referencial para el desplazamiento en el espacio, quien a través de sus regulaciones e interacciones generaba barreras o curvaturas simbólicas que podían restringir o direccionar el movimiento de los niños.

De modo que, al no tener esa figura de referenciación, **la relación con el espacio** en los casos abordados se dio sin esos límites simbólicos en el espacio vital que les permitieran realizar una diferenciación, en primera instancia, porque sin dicho vínculo ni siquiera estaba realmente constituido como tal un espacio vital, es decir, el espacio personal se mezclaba en las búsquedas de sostén con el espacio del otro, como sucedía inicialmente de manera más marcada con Ana o por su parte Cosme y Juan tenían dificultades para acatar los límites espaciales que el adulto les ponía, pero consiguiéndolo al final, aunque en Juan ello tomó más tiempo, no fue sino hasta nuestros últimos encuentros cuando el niño me reconoció como un otro en quien confiar y, finalmente, como una figura de autoridad cuando, por ejemplo, a través del establecimiento de una triada solicitaba mi permiso para tomar objetos o desplazarnos hasta ciertos lugares, lo cual, inicialmente no sucedía, pues ante los límites espaciales sobrevinieron sus desvanecimientos corporales hasta que me ubico como un referente de espacio seguro.

Así, las formas en que estos niños en condición de protección se relacionaban con el espacio, si bien eran particulares, tal como se registró para cada uno en los apartados anteriores respecto a los movimientos ejercidos en el desplazamiento, la exploración del entorno o su recreación en el mismo, comúnmente esas formas variaron en las búsquedas de contacto o alejamiento con el otro y en cuanto al tipo de vínculo establecido con la figura presente, es decir, si los niños habían aprendido qué esperar de ese otro, actuando en consecuencia. De modo que, progresivamente, se tejió un espacio vital con cada uno de los niños en el que se desplazaban de acuerdo a las regulaciones establecidas y dinámicas planteadas con más facilidad y menos variaciones abruptas del *tiempo*, lo que indicaba un mayor grado de sintonía en los intercambios, en contraste con su poca frecuencia en el inicio de las actividades. Además, se presentó menor necesidad de contacto directo para el sostén, el cual, comenzaba a erigirse simbólicamente por la creación del espacio seguro.

También, se debe tener en cuenta que las formas en que los niños se relacionaban consigo mismos y, por consiguiente, abordaban de manera singular el *espacio*, así como también su desenvolvimiento en su espacio personal y su invasión o respeto del espacio ajeno, eran dinámicas influenciadas por la imagen que en sus interacciones les había sido devuelta, imagen deducida de la forma en que se respondía a las interacciones de los niños y/o la manera de iniciar algún tipo de contacto con ellos, como sucedió con Ana, quien en un principio se abalanzaba sobre mí y, si bien, inicialmente acepté dichos acercamientos para no hacerla sentir

rechazada, encuentro tras encuentro le fui mostrando otras formas de contacto, como abrazos más tranquilos en los que no había necesidad de invadir mi espacio, sino compartirlo en una sintonía dual. Dicho de manera general: el sujeto es el que hace el espacio y ese sujeto ha precisado de un otro para erigirse como tal, referenciarse y convivir con el espacio que crea en conjunto.

En cuanto a los supuestos de Laban (1987), en los tres casos las variaciones de la categoría *espacio*, entre directo o indirecto, tuvieron lugar principalmente por las transformaciones en **la relación con el otro**, tal como en su momento lo sugirió Lewin k. (1969, citado en Fuchs, 2014) el cuerpo, a través de su memoria crea curvas, desviaciones o referencias espaciales desde los otros creando disposiciones de acercamiento, lejanía, conexión, desconexión, etc., a lo que yo agregaría: transformando esas configuraciones simbólicas desde la significación de experiencias presentes y la resignificación de las pasadas. Como sucedió con Juan, cuando su *memoria del dolor* le generaba inicialmente una aversión al otro, lo que resultaba en la no construcción de un espacio que le resultara seguro con el que, por ende, no interactuaba en gran medida y que se atrevió a explorar desde que fue estableciendo progresivamente más puntos de referencia en sus compañeros, las formadoras y conmigo en el transcurso de los juegos de crianza.

También, cabe mencionar que para el caso de Juan, hubo un notable cambio en el abordaje de los planos de movimiento (Laban, 1969) pues sus desvanecimientos corporales y movimientos de agitación o balanceo corporal sin sentido aparente, mantenían al niño en un nivel bajo, del que fue transicionando a partir de mi llamado de su atención hacia elementos que se encontraban más arriba de ese plano como los arbustos en las zonas verdes o los paisajes en su ventana, así como en las ocasiones en que nos desplazamos por la institución, tomando o no mi mano mientras el niño gradualmente se interesaba más por los elementos del entorno y a través de las interacciones que poco a poco fue teniendo con sus compañeros, que se vieron más que todo en las interacciones finales de los juegos de persecución espontáneos, que demandaban intercambios en un plano alto del movimiento, más directo en la relación con el otro. De tal modo, la verticalidad ganada por Juan, además de permitirle interactuar con el otro y su entorno, denotaba el inicio de la construcción de un autosostén, que bajo los supuestos de Winnicot (1963) se leería como una defensa ante un miedo ya experimentado al derrumbe.

En cuanto al cuarto objetivo específico, las experiencias lúdicas corporales ofrecidas, más precisamente: el juego simbólico y los juegos de crianza, brindan posibilidades de intervención en cuanto a la expresión y reelaboración que los niños pueden llegar a hacer de su trama vincular, tal como se evidenció en los casos de Cosme y Juan; el cuerpo del niño es a su

vez medio de expresión y reelaboración de las experiencias vividas en lo ficcional, con repercusiones sobre lo real, es decir, al surgir conflictos en el juego que finalmente el niño tramita y continua, sin bien, dicha vivencia tuvo lugar en una dimensión simbólica, las sensaciones, actitudes y disposiciones corporales fueron un efecto real sobre la corporalidad del niño, que, como ya se mencionó, éste organiza en la ficción, tal como en su momento lo sugirieron Villalobos (2009) y Levin (2013), quienes también postularon que el juego, como una experiencia dotada de sentido, en este caso, simbólico, moviliza lo irrepresentable, el miedo, la angustia, el abandono, etc., propiciando que el niño se reconozca en la experiencia y su cuerpo mismo se convierta en un referente de sus procesos de simbolización, tal como sucedió en los casos de *empatía kinestésica*, en los que los niños, a través de su propio cuerpo, hacían un intento por vivenciar la vida interior ajena, como sucedió con Cosme en el juego del Lobo y con Juan al reflejar con su rostro el malestar de sus compañeros al quitarle los juguetes, transformando los significados de sí mismos y de la relación con los otros.

En ese mismo sentido, en cuanto a los juegos de crianza (Calmels, 2008) estos aportaron en los niños a su **relación consigo mismos** desde una **relación con el otro** que planteó los juegos desde escenarios que buscaban la percatación de sus propias posibilidades corpóreas para desenvolverse en su trama vincular, como los juegos de sostén con Juan o los de persecución con Ana y Cosme. Para comprender lo anterior, se debe tener en cuenta que el autor postulante de dichas prácticas no las reconoce también de manera gratuita como *Juegos corporales*, lo que se debe a la corporización dada en los mismos. Nacemos con posturas, pero no con actitudes posturales, con una cara, pero no con un rostro, hacemos cuerpo en interacción con un otro que nos devuelve una imagen corpórea, actualizando constantemente experiencias del pasado.

Por su parte, los juegos de persecución aportaron al desarrollo psicomotriz, persiguiendo o siendo perseguido, además de permitir en los niño la elaboración de la persecución en la ficción, por parte de una figura confiable de la que se sabía, no haría daño; los juegos de ocultamiento, contribuyeron al control corporal en la quietud y la estimulación de otros sentidos diferentes al visual, como la escucha del que viene, el que es buscado o de quien el niño se esconde; los juegos de sostén, propiciaron en cierta medida la creación de un autosostén que permitiera a los niños desarrollar autonomía corporal, al tiempo que el sostén, más allá de los juegos, es extrapolable a lo que se brindó a los niños con un vínculo que les resultó comprensible, constante y benéfico para su desarrollo, por lo que dicho vínculo estuvo directamente relacionado con una actitud de acogimiento, transversal en el desarrollo de las actividades.

De tal manera, las experiencias lúdicas corporales ofrecidas influenciaron la resignificación de las relaciones consigo mismos, los otros y el espacio, en niños que se encuentran en condición de protección, puesto que durante los encuentros los niños comenzaron a desarrollar la noción de que podían tener influencia sobre el otro, bajo una sintonía de intercambios que resultara provechosa para las partes implicadas, es decir, sin que su propio bienestar, necesariamente, tuviera que erigirse en detrimento del bienestar del otro. Siendo así, **la relación con los otros**, la dimensión que en la trama vincular de los niños cumple el papel de eje referencial y creador de espacios, vínculos y resignificaciones propias con base a la imagen devuelta, interiorizada y transformada a partir de las experiencias de vida, resultando en disposiciones o formas de vivir que el cuerpo de los niños expresó a través de sus propias manifestaciones y, que sirviéndose de sí mismo, transformó en alguna medida a partir de la ampliación de su repertorio de movimientos.

Continuando, cabe destacar que es factible utilizar la lectura del movimiento bajo los supuestos de Laban (1987) sobre las manifestaciones corporales de la población en cuestión para comprender sus modos de relación, considerando que tal como lo postuló en su momento Fischman (2005) las lecturas sobre el *espacio, tiempo, peso y flujo* son más que meras descripciones de las percepciones físicas sobre el cuerpo, sino, que estas llevan consigo un componente emocional, el cual, habla sobre la vida interior de la persona y es fundamental tener en cuenta durante la infancia, ya que “en el nivel interpersonal la coherencia de las emociones es organizada en el contexto de compartir significados con otros.” (Fishman, 2005, pág., 37), es decir, esa parte emocional, fundamental en **la relación consigo mismos** estuvo todo el tiempo influenciada por **la relación con los otros** en términos de la respuesta que ese otro le dio a la manifestación de las emociones y el proceso identificadorio que tiene lugar durante las primeras interacciones a través del cual el niño aprende, con base en el otro, las formas de manejar y expresar esas emociones.

Dicho de otra forma, las manifestaciones corporales de los niños eran expresión y, como se observó en el presente trabajo con la población tratada, resolución o intentos de tramitación de conflictos internos que tenían efecto sobre su emocionalidad, pues su cuerpo dispuso de los recursos de movimiento disponibles y aprendidos, a través de la ampliación de su repertorio de movimientos, para construir otras formas de relación consigo mismos, el otro y el espacio. Por ejemplo, Juan, al expandir el uso de su *kinesfera* a través de un mayor uso de sus extremidades en un plano alto del movimiento, comenzó a servirse de ello para explorar más su entorno de formas directas y relacionarse con los otros de manera más activa. Cosme, a través de la

empatía kinestésica comenzó a ser un poco más flexible con su espacio vital. Mientras que Ana, comenzó a acercarse a otros sin invadir su espacio.

Ahora, en cuanto a la **pregunta de investigación**, las experiencias lúdicas corporales pueden propiciar la resignificación de las relaciones consigo mismos, los otros y el espacio en niños en condición de protección, siempre y cuando esas experiencias estén dotadas de sentido, sean claras para los niños y se planteen teniendo en cuenta sus realidades particulares, significaciones de la trama vincular expresadas en sus manifestaciones corporales y su momento del desarrollo, en este caso, juego simbólico para los niños que se ubicaban sobre los cinco años y poseían una capacidad de simbolizar, necesaria para introducirse realmente ese tipo de propuestas y, por otra parte, juegos de crianza con el niño que precisaba de sostén, acogimiento y que, por demás, no comprendería realmente una propuesta simbólica en los términos de escenificación planteados, en últimas, sin resultarle beneficiosa.

Retomando, el juego no resultará provechoso para intervenir en los niños y sus relaciones si se juega por jugar, es decir, por entretener. Para que resulte útil en la intervención, el juego simbólico debe erigirse operando bajo las mismas regulaciones culturales que el juego desde su ficción demandaría en lo real, lo cual, fue lo que en esencia se planteó con las propuestas realizadas, atravesando constantemente un proceso de adaptación a lo que en su aplicación surgía con los niños, es decir, si resultaban beneficiosas o no para sus necesidades particulares, al enmarcarlas en un escenario que a los niños resultara comprensible, más el ofrecimiento de un vínculo de confianza que les sirviera de base para movilizarse hacia otras formas de interacción.

En este orden de ideas, es clave tener en cuenta que al realizar propuestas lúdicas corporales, el vínculo ofrecido para niños en condición de protección debe ser claro, confiable y continuo, permitiéndoles restituir esas interacciones tempranas que los dejaron sin saber qué esperar del otro, al haber contado con experiencias ambivalentes en sus ofrecimientos, con actitudes oscilantes entre el amor y el odio, en ocasiones de manera abrupta, tal como lo sugirió en su momento Villalobos (2007), sin brindar procesos de identificación beneficiosos para el propio manejo de las emociones por parte de los niños, además de haber recibido respuestas a sus manifestaciones emocionales que no fueron las adecuadas, pues seguramente no consistieron en devoluciones comprensivas, acogedoras y organizadoras sobre las mismas emociones, posibilitando un ordenamiento del sentido de sí mismos. Devoluciones que, por demás, deben tener lugar en las actividades en cuestión, para devolver a los niños una imagen valorada de sí mismos que les permita organizarse y comenzar a resignificar, como sucedió en el presente trabajo, sus dinámicas relacionales consigo mismos, los otros y el entorno.

CONCLUSIONES.

Generalmente, los niños en condición de protección ingresan a las instituciones que los acogen por situaciones de maltrato y negligencia. Tal como se evidenció en el presente trabajo con los tres casos tratados, este tipo de relaciones durante la infancia pueden ocasionar una percepción de incertidumbre y desconfianza del otro, pues no se sabe qué esperar de él. Además, bajo relaciones de maltrato la imagen de sí puede erigirse desvalorizada o difusa, lo cual, a su vez, repercute en las dinámicas relacionales de los niños no solamente consigo mismos y los otros, sino también con el espacio, pues durante la infancia, este se explora, construye y percibe o no con seguridad dependiendo de la referenciación que posibilite un otro de confianza, el cual, permita tejer en conjunto un espacio seguro.

Ahora bien, dicha trama vincular que tiene como eje unificador la relación con el otro se expresa en las manifestaciones corporales, más precisamente, en el movimiento, que leído bajo los supuestos de Laban (1987) y Fischman (2005) arroja luces sobre el correlato psicológico del mismo, como las disposiciones corporales de fusión, cercanía, alejamiento, rechazo o impase en la relación con el otro, al no saber qué esperar de él, pero sentir qué se podría encontrar, en este caso, un sostén que no ha podido constituirse como propio y, en ocasiones no ha conseguido des-amalgamarse del apoyo, tal como en su momento lo sugirió Calmels (2008) denotando una relación desorganizada consigo mismos y un desenvolvimiento en el entorno direccionado a la satisfacción de sus deseos más inmediatos, en ocasiones en detrimento del deseo de otros, sin percatarse en la amplitud de lo que el espacio habitado les ofrece.

Por ello, aprovechando el movimiento no solamente como vía de comprensión, sino también, de transformación, las experiencias lúdicas corporales ofrecidas - juego simbólico y juegos de crianza - posibilitan en cierta medida la resignificación de la trama vincular de los niños a través de la ampliación de su repertorio de movimientos para expresarse y relacionarse, en encuentros dotados de sentido que fueron comprensibles para ellos, direccionados por la *empatía kinestésica* y el ofrecimiento de un vínculo de confianza constante que buscaba restituir sus interacciones tempranas, a su vez, vehiculando la actualización de la imagen corporal con base en las experiencias relacionales presentes, sin dejar de lado la influencia de las pasadas.

Dicho lo anterior, cabe mencionar que mi cuerpo como investigador practicó en todo momento la *empatía kinestésica*, pues *espejaba* o reflejaba a través de mi propia experiencia

corpórea lo que percibía del cuerpo de los niños. Tal como sucedió más específicamente con el caso de Juan, cuando lo intentaba movilizar hacia otras formas de expresión diferentes a su acción de balanceo sin sentido y como ocurrió en general con los tres casos, pues además de *espejar*, se es partícipe de la experiencia del otro *resonando* a través del contagio emocional proferido por las manifestaciones corporales de los infantes, actuando durante nuestros encuentros orientado no solamente bajo el entramado teórico, sino también guiado por mi propia sensibilidad corpórea a la luz de tales supuestos.

Así, mi cuerpo, en un sentido fenomenológico, fue también generador de conocimiento e interpretación en el compartir con los niños y la lectura de sus manifestaciones corporales a la luz de los elementos teóricos en los que ha sido enmarcado el presente trabajo. Además, se debe tener en cuenta el cuerpo del interventor se convierte en un sustituto simbólico del cuerpo de los padres del niño, permitiendo un desbloqueo de la expresión simbólica de los fantasmas a través de la movilización de la situación relacional, es decir, en este caso, bajo los presupuestos teóricos tratados desde Calmels (2008) Levin (2013) y Villalobos (2014), la expresión de la trama vincular y su resolución en lo simbólico con efectos reales sobre la corporalidad del niño.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta este punto, el cuerpo es vía directa de expresión, resolución o intentos de tramitación de las huellas que la vida deja sobre una humanidad que no olvida y se configura con base a la significación de sus experiencias. El cuerpo y el espacio se hacen en la relación con el otro, generando conocimientos relacionales implícitos e inconscientes que derivan en actitudes, disposiciones corporales y en general, movimientos particulares ante la vida.

Lo anterior, sugiere que la propiocepción, entendida como integración sensorial que dispone al cuerpo en el espacio, al tiempo que le devuelve un sentimiento de ubicación, está directamente influenciada por la calidad de las relaciones ofrecidas a los niños, por lo cual, esta puede tomarse como una manifestación de su vivencia interna, así como también, una referencia de las significaciones que los niños han hecho sobre los elementos de su trama vincular, en términos de cómo se disponen y ubican ante los mismos, que para el caso presente, resultó inicialmente en formas de relación oscilantes entre una exagerada cercanía donde su necesidades inmediatas debían ser saciadas como si su deseo fuera la ley, un rotundo rechazo a los ofrecimientos de un otro incierto, o un impase en la relación; y que terminó, tal como se registró con cada uno de los niños, con la ampliación de sus patrones de movimiento, lo que les propició nuevas formas de relacionarse y restituir en cierta medida sus primeras relaciones a través de un vínculo de confianza.

También, puede decirse que el cuerpo es la confluencia de la vida psicológica, orgánica, anímica, en otras palabras, somos cuerpo, pensamos y sentimos con toda la extensión de nuestro ser, sensible e inolvidable así sea desde lo implícito e inconsciente. Somos cuerpo que se manifiesta y a la vez es sus manifestaciones, la voz, los gestos, las posturas, las actitudes corporales, las sensaciones, el movimiento, dicen y son, comunican y se desenvuelven en un entramado de relaciones corporizantes que pueden ser externamente iguales para todos, pero internamente significadas de manera distinta con base en la sensibilidad individual.

Por ende, las manifestaciones corporales deben ser tomadas más en cuenta en las intervenciones con la infancia, ya que dan cuenta de las formas en las que los niños se han dispuesto ante la cultura, el otro y, en general, la vida, formas que regularmente durante dicha etapa no son tan accesibles a través de la palabra para su comprensión y transformación, precisando de experiencias lúdicas corporales como los juegos ofrecidos, simbólico y de crianza, como escenarios de expresión y resignificación de las experiencias de vida, espacios que, además, para erigirse como tal deben resultar estéticos y estar llenos de vitalidad para atraer a los niños desde su sensibilidad. Por ello, es importante que las personas que trabajan con la infancia, incluidos los psicólogos, nos formemos en el conocimiento de la corporalidad de los niños para poder precisar de él como una herramienta de comprensión y, sobre todo, la base de intervenciones que produzcan transformaciones en su trama vincular, cumpliendo una función corporizante, es decir, construyendo y restituyendo su cuerpo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albert Camus (1942) El mito de Sísifo. Alianza editorial, edición de 1985. Madrid.

André Lapiere (S.f.) Psicomotricidad relacional.

Ayres, Jean (1998) La integración sensorial y el niño. Editorial Trillas. México.

Arango, Sandra; Obando, Olga, Villalobos, Mra. Eugenia (2010) Resiliencia en niños con experiencias de abandono. Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a13.pdf>

Barcenilla, Martha; Levratto, Valeria (2019) Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: un análisis comparativo entre instrumentos. Tomado de: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e203634.pdf>

Backes, Bernardete María; Porta, María Elsa; Difabio de Anglat, Hilda Emilia (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, vol. 19, núm. 64, septiembre-diciembre, 2015, pp. 777-790. Universidad de los Andes. Merida, Venezuela. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544010.pdf>

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Colmenares, M.E. (1999). El jugador, construcción identitaria del sujeto y valores de su rol como agente cultural. En: *Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie*. Cali: CEIC-Rafué.

Calmels, Daniel (Sin fecha) *El juego corporal: El cuerpo en los juegos de crianza*.

Calmels, Daniel (2008) *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Ediciones Paidós.

Cobos, Martha; Ladera, Valentina; Perea, Mrs. Victoria; García, Ricardo (2016) *Percepción táctil, visual y auditiva en niños víctimas de maltrato intrafamiliar*. Tomado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4761/476151468005/html/index.html>

Correa, Miralba; Villalobos, Mrs. Eugenia (2016) *La escenografía, una puesta en escena del funcionamiento simbólico en la primera infancia*.

Daniel Stern (2010) *Las formas de la vitalidad. Psicología, arte, psicoterapia y desarrollo del niño*. Traducción hecha por Ana Eugenia Villalobos. Documento de trabajo para el grupo desarrollo y simbolización de “Stern, D (2010) *Les formes de vitalité. Psychologie, arts, psychothérapie et développement de l’enfant*.”

Donald. W. Winnicott (1963) El miedo al derrumbe. Tomado de: <https://es.scribd.com/doc/272140034/El-Miedo-Al-Derrumbe-Winnicott>

Döll, Aurora y Gálvez, Ana (2013) La piel como camino al pensamiento. Revista Átopos, núm 14, pp. 24-34.

Eymann, Alfredo; Luckich, Mra. Verónica; Yofre, Mra. Sol; Llera, Julián; Maxit, Clarisa (2013) Prevalencia de las estereotipias en pacientes sin enfermedades crónicas. Tomado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v84n3/art03.pdf>

Fischman, Diana (2005) Tesis doctoral: “La mejora de la capacidad empática en profesionales de la salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia.” Universidad de Palermo. Argentina.

Fischman, Diana (2008) Relación terapéutica y empatía Kinestésica. Tomado de: https://brecha.com.ar/_files/200000302c51d5c616f/Relacion_terapeutica_y_Empatia_Kinestesis_Por_Diana%20Fischman_PhD_BC_DMT.pdf

Fuchs, Thomas (2014) La memoria del cuerpo y el inconsciente. En Heidrun Panhofer y Assumpta Ratés (Ed.) *Encontrar – Compartir – Aprender Master en Danza Movimiento Terapia*.

Gil, Isis; Pérez, Víctor (2008) El funcionamiento cognitivo en la vejez: atención y percepción en el adulto mayor.

Herrera, Manuel (2014) Psicopatología y ‘Teoría de las relaciones objetales’. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333872009.pdf>

ICBF (2018) ICBF atiende 68 casos diarios de violencia contra la niñez en todo el país. Tomado de: <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-atiende-68-casos-diarios-de-violencia-contra-la-ninez-en-todo-el-pais>

J. Gonzales-Hachero; M.C. Martínez, Malagón (1999) Repercusiones en los hijos de la drogadicción en los padres. Tomado de: <http://www.aeped.es/sites/default/files/anales/51-1-2.pdf>

Lacan (1949) El estadio del espejo como formador de la función del Yo. Comunicación presentada ante el xvi Congreso Internacional de Psicoanálisis, en Zurich.

Laban, Rudolf (1987) El dominio del movimiento. Editorial fundamentos. Madrid.

Levin, Esteban (2008) La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 91-112. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.

Levin, E. (2013). El acto de jugar: la representación en escena. Imago Agenda, 167. Tomado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1854>

Le Breton (1990) Antropología del cuerpo y modernidad. Ediciones nueva visión Buenos Aires.

Le Breton (2011) La sociología del cuerpo. Ediciones nueva visión Buenos Aires.

Mandoki, Katya (2013) El indispensable exceso de la estética. Grupo editorial Siglo Veintiuno.

Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y Gestión, núm. 20. pp. 165-193 Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

M. Montenegro, C. Ornstein y P. Tapia (2006) Cuerpo y corporalidad desde el vivenciar femenino. Acta Bioethica. Académicos del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Universidad de Chile. Chile.

Morelato, Gabriela (2011) Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. Tomado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>

OMS (2020) Maltrato de menores. Tomado de: https://www.who.int/topics/child_abuse/es/

Otero, Beatriz; Angarita, Marisol; Arias, Patricia (2010) Percepciones de terapeutas ocupacionales sobre el lenguaje y la comunicación de los niños con déficit de integración sensorial. Revista de la facultad de medicina, núm. 58, pp. 263-271. Universidad del Rosario.

Pallasma, Juhani (2005) Los ojos de la piel. La arquitectura de los sentidos.

Pateti, Yesenia (2007) Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela. Hacia la despedagogización del cuerpo. Tomado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006

Patro, Rosa; Limaña, Rosa (2005) Víctimas de violencia familiar. Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. Tomado de: https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/02-21_1.pdf

Pons Rodríguez, Rebeca; Arufe-Giráldez, Víctor (2016) Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de educación infantil. Universidade da Coruña. Tomado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17711/SPORTIS_2_1_2016_8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

República de Colombia (2006) Ley 1090 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología.

Reca, Mra. Amalia (2005) Tesis doctoral: “Danza Movimiento Terapia en la reconstrucción del mundo de sobrevivientes de tortura.” Universidad de Palermo. Argentina.

Revista Semana (2018) Maltrato infantil ¿Qué nos está pasando? Tomado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/maltrato-intantil-abuso-sexual-ninos-en-colombia/566977/>

Ruiz, Analia (2010) Los juegos de crianza y el holding corporal. EDUCAR, vol. 45, 2010, pp. 37-49 Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130834004.pdf>

Sampson, Anthony (2000) Funciones y sentidos de la cultura. Tomado de Pautas y Prácticas de crianza en Familias Colombianas. Serie de documentos de investigación del ministerio de educación y la OEA. Editora, Ana Cristina Tenorio, Pág., 259-268. Bogotá, Colombia.

Vazquez-Arevalo, Rosalia, Rodríguez Nabor, Alberto, López Aguilar, Xochitl, y Mancilla-Díaz, Juan Manuel. (2018). Valoración de la imagen corporal en preescolares: Percepción de padres e hijos. Revista mexicana de trastornos alimentarios, 9(2), 208-220. Tomado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmta/v9n2/2007-1523-rmta-9-02-208.pdf>

Villalobos, M.E. (2007). Conferencia de la Investigación titulada Elementos resilientes en niños abandonados.

Villalobos, M.E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. Revista Diversitas - Perspectivas en psicología, 2, 269-282.

Villalobos, Ana Eugenia (2014) Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico psicológica de la ontogénesis. Programa editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.

ANEXO A.

Talleres.

Inicialmente, se había planteado con los sujetos participantes el desarrollo del taller de juego simbólico y juegos corporales *Exploradores del Pacífico Colombiano*, se trataba de un

estudio longitudinal exploratorio de tipo descriptivo en el que se realizarían observaciones no participantes y participantes en la cotidianidad y el juego y se daría seguimiento a las manifestaciones corporales y posibles transformaciones que los participantes presentasen en el desarrollo de los talleres. Sin embargo, debido a la pandemia del COVID-19, tan sólo alcancé a realizar las observaciones iniciales y la primera sesión de los talleres como tal, descritos a continuación:

EXPLORADORES DEL PACÍFICO COLOMBIANO. TALLER DE JUEGOS CORPORALES.		
Los niños serán convocados como exploradores del pacífico colombiano, aprovechando que entre los proyectos de práctica hay un juego simbólico en marcha sobre las comidas tradicionales de esa región del país. El objetivo de cada sesión es encontrar una parte del mapa que contiene la ruta hasta un tesoro, tres de esas partes serán buscadas en equipo y las otras en sesiones individuales con cada participante. Al final de cada sesión los niños deberán registrar sus experiencias en sus bitácoras de exploradores. Cabe anotar que durante todas las sesiones se indagará por las tres categorías de análisis, pero, en cada una se direccionará la observación a la ampliación de una en particular.		
ETAPA DE DIAGNÓSTICO.		
NOMBRE DE LAS SESIONES.	EXPLICACIÓN.	¿QUÉ ES LO QUE SE PRETENDE OBSERVAR?
Primera observación (participante)	Se observará el movimiento, el manejo y la disposición del cuerpo de los participantes en su cotidianidad, es decir, su aula de formación.	A través de estas observaciones se indagará más que todo sobre dos categorías de análisis, relaciones con los otros y propiocepción.
Segunda observación (no participante)	Se observará el movimiento, el manejo y la disposición del cuerpo de los participantes durante sus actividades de recreación.	
Creación de figura humana.	Antes de dar inicio a los juegos corporales se realizará una sesión en la que se les pedirá a los niños armar una figura humana con arcilla.	Esta sesión se focalizará en la primera categoría de análisis, relación consigo mismos.
DESARROLLO DE LOS TALLERES: EXPLORADORES DEL PACÍFICO COLOMBIANO.		
Convocatoria de los niños a los talleres como exploradores del	Se convocará a los participantes como exploradores de un bosque en el que se encuentra escondido un tesoro que la fundación nos ha encomendado	Durante esa sesión se se observarán más que todo las relaciones de los niños con los demás a través de los juegos de

bosque. <i>Juegos de sostén.</i>	encontrar. Yo me presentaré como un explorador más experto y su guía en esa travesía donde los juegos corporales tomarán lugar, comenzando por los juegos de sostén. Ya que durante la exploración se tendrán que sortear obstáculos del terreno (adecuados previamente) se realizarán interrupciones momentáneas del contacto, mecimientos y giros mientras los ayude a atravesarlos y para celebrar que los sorteamos haremos la ronda ‘Cuqui cucanan’ que va así: “Cuqui cucanan cantaba la rana, cuqui cucanan debajo del agua, mírame este ojo, mírame este otro, mírame esta oreja, mírame esta otra, mírame esta mano, mírame esta otra, mírame esta pierna, mírame esta otra, y empezamos a jugar, el cho el cho, los niños del Chocó, el cho el cho los niños del Chocó, zumba que zumba, zumba, los niños el Chocó, ¡je!, zumba que zumba, zumba, los niños el Chocó, ¡je!” Después buscaremos una parte del mapa del tesoro.	sostén.
Continuación de la exploración. <i>Juegos de ocultamiento.</i>	El marco general de los talleres es en sí un Juego de ocultamiento, pues su finalidad es encontrar un tesoro. Continuando con la exploración se llegará a un lugar con muchos árboles donde los invitaré a jugar escondite. Posteriormente, anochecerá y entraremos a un cuarto oscuro previamente organizado donde deberemos buscarnos y al finalizar encontrar otra pieza del mapa.	Aquí se direccionará la observación, especialmente a la relación de los niños consigo mismos.
Continuación de la exploración. <i>Juego de persecución.</i>	En este taller se llegará a una parte del pacífico donde habita una criatura, se sugerirá dos animales, un oso, un lobo y, un monstruo, se les preguntará a los niños cuál de las tres opciones creen que habita el lugar, ¿qué han escuchado de él? ¿cuáles piensan que son sus intenciones?, mientras que un colaborador estará atento para salir a perseguirnos con la máscara correspondiente tan pronto se cante el estribillo del lobo: “Juguemos en el	Durante esta sesión se indagará sobre la relación de los niños con los otros, el perseguidor será una persona de confianza que brinde la seguridad a los niños que no sucederá nada malo permitiéndole manejar la angustia (Calmels, s.f.)

	bosque mientras el lobo no está, ¿lobo estás?” pero, adaptado a la criatura que los niños hayan elegido. Habiendo demarcado previamente un sitio seguro al que la criatura no podrá acceder. Al final, los participantes deberán resolver qué hacer con la criatura para conseguir la pieza del mapa que está en la guarida del mismo.	
Sesiones individuales <i>Juegos corporales</i>	A través de la danza se escenificarán con cada niño de manera individual los diferentes escenarios del pacífico colombiano, las selvas y sus vientos, el mar y su brisa, los ríos y su fluidez que se han explorado hasta este punto, al final de la escenificación cada uno encontrará, por su cuenta, otra pieza del tesoro.	Durante esta sesión se representarán las sesiones anteriores y se indagará sobre la experiencia particular de cada niño en la actividad
Cierre. Encuentro del tesoro.	Antes de iniciar las actividades de la etapa de exploración del pacífico y habiendo planteado a los niños el fin último de la expedición, es decir, encontrar un tesoro, este se generará teniendo en cuenta sus pretensiones, deseos y significaciones alrededor del mismo, teniendo en cuenta que estas pueden modificarse sobre la marcha. De igual forma el tesoro estará compuesto básicamente por una foto de cada niño tomada en el transcurso de las sesiones y un poema original para cada uno direccionado hacia la significación particular de su experiencia.	

Ahora bien, debido a la imposibilidad de realizar las actividades anteriores, se dispondrá de la información recolectada de los talleres realizados durante la práctica profesional supervisada con el grupo de niños de transición, en el cual se encontraban los sujetos seleccionados y de los que se puede dar cuenta de ciertos cambios en el desarrollo de una propuesta con las mismas bases teóricas, el juego simbólico *Gigantes en escena*, un grupo de actores de teatro, actividad desarrollada con mi compañera Daniela Fernanda Ortiz Sánchez y descrita a continuación:

TALLER TRANSICIÓN: GRANDES CREADORES.

MARCO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

El taller se desarrollará desde un escenario simbólico llamado Club de teatro: *Grandes creadores*, en el que los niños serán convocados como actores y actrices en formación. Lo anterior implica que pasarán por tres etapas: reconocimiento y toma de conciencia sobre el propio cuerpo y el de los demás, creación de personajes y puesta en escena como actores de voz.

Primero, se realizarán ejercicios de respiración y movimiento para el reconocimiento y vivencia del cuerpo, su relación con otros y consigo mismo. Enfatizando en que un actor debe conocer su cuerpo para expresarse y comunicar al público.

En la segunda etapa los niños realizarán de forma manual personajes en foami y durante el proceso se hará énfasis en la responsabilidad y el lugar que cada uno tiene en la construcción de su propia figura. Se busca que los niños vivan un proceso de reconocimiento del cuerpo humano que afiance lo trabajado anteriormente y se centre en la representación de este, elaborando ellos mismos y poco a poco cada parte de su cuerpo.

Posteriormente, se les propondrá a los niños realizar una obra de teatro en la que las figuras construidas serán los personajes principales y ellos les darán voz, es decir, serán convocados como actores de voz. El guión será elaborado por nosotros y los niños tendrán el lugar de actores y actrices de voz, nosotros en papel de guionistas y directores podremos intervenir durante la obra, siendo a la vez guías en las situaciones propuestas.

OBJETIVOS

Objetivo general: Propiciar que los niños reconozcan la importancia del respeto hacia su cuerpo y el cuerpo de los demás.

Objetivos específicos:

-Favorecer que los niños reconozcan su cuerpo e identifiquen la importancia y el cuidado que requiere cada parte de este.

-Posibilitar que los niños reconozcan los límites corporales y practiquen el respeto hacia el espacio propio y el del otro.

-Contribuir a que los niños identifiquen y tomen posición frente a situaciones que amenacen su integridad.

MOMENTO	EXPLICACIÓN
1. Introducción al taller y ejercicios de reconocimiento corporal (3 sesiones).	En esta sesión convocaremos a los niños como actores en formación, quienes primeramente deberán conocer su cuerpo para disponer de él en el escenario,

	comunicando y expresando al público los sentimientos de sus personajes. Con los niños acostados y con sus ojos cerrados se realizarán ejercicios de respiración, pues estos permiten tomar conciencia del cuerpo, después, aún acostados de pies a cabeza se les pedirá ir sintiendo cada parte de su cuerpo. Luego, se les pedirá a los niños moverse sin salirse del espacio dispuesto para el encuentro y sin estrellarse con sus compañeros, esto en los tres niveles corporales del movimiento planteados por Laban (1987): bajo, medio y alto (relacionados con el sostén, la conexión y las relaciones, respectivamente).
2. Ejercicio de espejo y cierre de la primera etapa.	En esta sesión se buscará propiciar una vivencia del cuerpo armónica consigo mismo y con el otro a través de ejercicios de espejo. Primero se les pedirá a los niños caminar por el espacio, luego, detenerse junto a un compañero y seguir los movimientos que el otro comande al son de música tenue de fondo, alternando en quién comandará los movimientos, pasando de parejas a subgrupos cada vez más grandes, hasta que todo el grupo esté imitando un mismo movimiento. Para concluir la primera etapa se realizará una obra de teatro narrada en la que los niños, tras haber experimentado su cuerpo en la quietud y la confluencia con sus compañeros en las sesiones anteriores, escenificarán un bosque tomando el papel de árboles, ya que estos, más que quietud, significan permanencia en un sitio y fluidez con el ambiente.
3. Elaboración de figura humana en foami.	Se les entregarán los materiales de la figura humana y se iniciará su elaboración. Finalmente, los niños decidirán cómo vestir a sus muñecos utilizando tela, foami, cartulina, cintas, etc. Durante este proceso se abogará por el reconocimiento y cuidado del cuerpo, además se pretende que los personajes elaborados sean una representación del cuerpo que se ha reconocido en las primeras sesiones.

4. Puesta en escena del guión teatral protagonizado por las figuras humanas creadas.	Se preparará una historia con situaciones de abuso, cuidando que no resulten disruptivas para los niños. Esta será dramatizada por ellos a través de sus muñecos y otros personajes externos que estarán a cargo de nosotros. Con la particularidad, que ellos serán convocados a responder a estas situaciones y, de ser necesario intervendremos explicando a todo el grupo los factores de riesgo de la situación y la acción o respuesta pertinente.
5. Cierre de talleres	En esta sesión se repasará con los niños las situaciones de riesgo identificadas anteriormente y se concluirá haciendo un mural en el que se ubiquen los personajes hechos en foami; dicho mural llevará como nombre “Guardianes” con el objetivo de que el final de la actividad sea abierto y los niños tengan presente las acciones que pueden contribuir a velar por su el bienestar de su propio cuerpo y el de los demás.

En cuanto al estudio de caso, se planteó incluir a ‘Juan’ en experiencias que propiciarán una experienciación vibrante de su cuerpo, lo que le proporcionara una mayor conciencia de sí que al tiempo le permita diferenciarse del otro, para ello se utilizaron juegos de crianza, es decir, de sostén, ocultamiento y persecución, dando seguimiento a las transformaciones y manifestaciones corporales del niño. Las sesiones fueron planeadas de la siguiente manera:

ESTUDIO DE CASO, ‘JUAN’.	
Se realizarán siete sesiones de juegos corporales, tres de sostén, dos de ocultamiento y dos de persecución, alternadas en su mismo orden de enunciación.	
TIPO DE JUEGO.	EXPLICACIÓN.
Juego de sostén	A través de estos juegos que consisten en interrupciones momentáneas el contacto se busca generar escenarios de juego en los que el niño experimente su cuerpo en un vínculo seguro, constante y continuo en el tiempo
Juego de ocultamiento	A través de estos juegos que consisten en la búsqueda de alguna persona, animal o cosa, se busca generar escenarios que demanden al

	niño servirse de sus sentidos para buscar dichos elementos.
Juego de persecución	A través de estos juegos que consisten en perseguir al niño o ser perseguido por él dentro de un escenario de confianza y con sentido, se busca trabajar en las formas de relación con el otro, pues hay una diferenciación del perseguidor y un acercamiento con el cuerpo protector.