

## **CUANDO EL CUERPO “TOMA CUERPO” EN UN AULA DE EDUCACION INFANTIL**

When the body gains in presence in an early childhood classroom

Quando o corpo ganha presença em uma sala de aula na primeira infância

**Cristina Rodríguez Morante**

CEIP Pablo Picasso, Valladolid, España. Telf.: +34 627824820. Correo electrónico:  
[rodmorcr@gmail.com](mailto:rodmorcr@gmail.com)

**Lucio Martínez Álvarez**

Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. España. Telf.: + 34  
979108270. Correo electrónico: [lucio.martinez@uva.es](mailto:lucio.martinez@uva.es)

### **Resumen**

Las aulas de infantil componen un sistema social complejo en el que desde el primer día de escolaridad se van formando en paralelo la identidad propia de cada uno de sus miembros y las relaciones que entre ellos se establecen. Por otro lado, la naturaleza que define a los niños y niñas de 3 años es su cuerpo y el movimiento. Sin embargo, en no pocas ocasiones la escuela pasar por alto esta naturaleza y lo intelectual gana terreno a lo corporal. Ser consciente de ello permite articular espacios y tiempos en la jornada escolar para responder a esta necesidad.

En este artículo presentamos una forma de responder a esta necesidad, centrada en el masaje entre iguales. Partimos de la importancia del tacto como generador de bienestar físico y emocional, así como de la realidad de que en el aula de infantil es imposible que no se dé el contacto entre iguales y que éste se convierte en foco de conflicto en bastantes ocasiones. Así pues, el contacto con el otro lo convertimos en objeto de aprendizaje y de disfrute en el día a día del aula.

**Palabras clave:** *presencias corporales, sensaciones, sentimientos, bienestar físico y emocional, jornada escolar.*

### **Abstract**

Early childhood classrooms constitute a complex social system in which, from the first day of schooling, the identity of each of its member and the relationships between them are formed in parallel. In this process, their body and movement are of great

importance. However, the school often ignores this corporeal nature and mainly favors cognition. Being aware of this absence of the children body would allow teachers to articulate spaces and times throughout the school day to respond to this need.

In this article, we present a way of addressing this need, centered in the massage between pairs, starting from the importance of the touch as generator of physical and emotional well-being. At the same time, it is virtually impossible to avoid completely contact between classmates, what, in the absence of a pedagogical approach, often turns into conflict. Thus, contact between pairs becomes object of learning and enjoyment in the day-to-day school day.

**Keywords:** *body presences, sensations, feelings, physical and emotional well-being, school day.*

### **Resumo**

As salas de aula de educação infantil compõem um complexo sistema social no qual desde o primeiro dia na escola estão a formar-se concomitantemente a identidade de cada um dos seus membros e as relações que se estabelecem entre eles. Por outro lado, a natureza das crianças de 3 anos define-se pelo seu corpo e pelo movimento. No entanto, não é raro a escola ignorar essa natureza e assim o intelectual ganha terreno sobre o corporal. Ter consciência dessa realidade permite articular espaços e tempos no dia a dia da escola para atender essa necessidade.

Neste artigo apresentamos uma maneira de atender essa necessidade, com foco na massagem entre pares. Partimos da importância do ato de tocar como uma fonte de bem-estar físico e emocional, bem como da impossibilidade de evitar o contato entre pares como uma parte da realidade das crianças na sala de aula, que em muitas ocasiões torna-se inclusive foco de conflito. Assim, o contato com o outro é transformado todos os dias em objeto de aprendizagem e diversão na sala de aula.

**Palavras-chaves:** *presença corporal, sentimentos, bem-estar físico e emocional, dia escolar.*

### **1. Introducción**

En España, la etapa de Educación Infantil se organiza en torno a dos ciclos de tres años cada uno: de los 0 a los 3 años el primero, y de los 3 a los 6 el segundo. Este artículo se centra en el segundo ciclo. Durante estos tres cursos, los escolares suelen estar al cargo

de una maestra (en España, la inmensa mayoría de los docentes de esta etapa son mujeres) que acompaña al grupo desde el inicio hasta el final del ciclo, lo que hace que en no pocas ocasiones las maestras y maestros recuerden su vida en función de las promociones que han ido pasando por sus manos. El fin de cada promoción es un buen momento para hacer balance y para plantear nuevas propuestas educativas. En el momento en el que se inició este artículo, quedaban apenas cinco meses para que el primer firmante de este texto concluyera un “ciclo”, lo que permite contar el proceso vivido con cierta distancia y facilita la descripción de lo que se logró y lo que es necesario cambiar. Así, lo que se ha experimentado y analizado servirá como base para el nuevo ciclo que comenzará a la vuelta del verano.

En estas páginas queremos centrarnos en aprendizajes del ámbito de lo corporal que siguen los escolares desde que los recibimos con 3 años hasta que, con 6, los despedimos para que comiencen una nueva etapa. Para ello estructuraremos este artículo en dos apartados. En el primero, se describirán los pilares básicos sobre los que se asienta nuestra forma de concebir la Educación Infantil. Tomando esto como base, en el segundo apartado se presentará una rutina corporal basada en el masaje infantil entre iguales que denominamos “práctica corporal emocional”.

## **2. Pilares básicos para plantear la acción educativa**

Para entender la práctica que se presenta en la segunda parte de este texto, hay que comenzar con una contextualización personal y profesional de la maestra que la ideó y la lleva a cabo (la primera firmante de este artículo). Como ocurre en el desarrollo profesional docente, desde que, en 1997 comenzó a dar clase se han ido acumulando experiencias, reflexiones, estudios, conversaciones y otras muchas fuentes de conocimiento profesional. Queremos destacar, en concreto, la búsqueda de un ambiente de aprendizaje donde reine la calma y el sosiego, la persistencia y repetición de los aprendizajes para que se pueda ir creciendo en complejidad, así como la búsqueda del respeto a las necesidades y capacidades individuales. Con esto se pretende no forzar aprendizajes que no correspondan al momento evolutivo o estado emocional de los niños.

En España, el segundo ciclo de Educación infantil es impartido por personas graduadas en Educación infantil. Es posible, sin embargo, tener un trayecto diferente, siendo el más habitual el haber estudiado un grado en educación primaria. Este fue el

caso presente, ya que sus estudios iniciales fueron como maestra en educación primaria con especialidad en Educación Física, aunque en su desarrollo profesional pronto ejerció como maestra de educación infantil. Su formación inicial favoreció el pensar en el cuerpo y su potencial educativo como parte esencial en cualquiera de las etapas educativas y momentos escolares. Es decir, no solo en la clase de Educación Física, sino a lo largo de toda la jornada escolar.

Pudo ser esta mirada la que provocó el plantearse cómo procurar el bienestar físico y emocional dentro del aula y atender las exigencias corporales que los horarios exigían a quienes, con tan solo tres, cuatro o cinco años de edad acudían a su aula cada mañana. En España, uno de los tipos de jornada escolar es la denominada “continuada”, que se prolonga para los escolares a lo largo de cinco horas (generalmente, de 9 a 14h). A esta jornada lectiva, hay que añadir, para los casos en los que hay necesidades laborales de la familia, un tiempo extra antes o después del tiempo escolar normal, lo que provoca que haya casos en los que niños de tres años pueden permanecer en el colegio hasta ocho horas.

Vaca y Varela (2008) destacan cómo a lo largo de la historia el cuerpo fue siendo relegado en la escuela a un segundo plano, con el fin de controlarlo y adiestrarlo para que no entorpeciese los aprendizajes intelectuales. En el equilibrio entre relegar el cuerpo y responder a sus necesidades, de forma consciente o inconsciente, la mayoría de los docentes promueven diferentes formas de estar el cuerpo de niños y niñas en el aula, lo que podríamos llamar presencias corporales. Vaca y Varela (2008: 35-39) las identifican y definen del siguiente modo:

- **Cuerpo Silenciado:** Se da en situaciones en las cuales se solicita inmovilidad y quietud a los cuerpos, de manera que centren su pensamiento en una determinada cuestión. El prototipo de esta presencia corporal sería cuando el docente reclama la atención (e inmovilidad) del alumnado para que escuchen algo que quiere decirles. El que los escolares estén sentados individualmente en pupitres orientados en la dirección del maestro facilita este “silenciamiento” corporal, si bien en la práctica resulta muy complicado mantener esta presencia durante mucho tiempo y con alta intensidad.
- **Cuerpo Implicado:** se da en situaciones en las cuales hay tolerancia al movimiento, para realizar otras actividades como en el momento de cambio de atuendo o traslado

de un lugar a otro. También hay cuerpo implicado cuando el estudiante está centrado en una tarea que está realizando (por ejemplo, cuando está pintando o modelando arcilla) que requiere una aproximación más holística.

- **Cuerpo Instrumentado:** Este cuerpo aparece cuando se usa el cuerpo para comprender algún concepto que, de otra manera, pudiera resultar muy abstracto o muy ajeno.
- **Cuerpo Objeto de tratamiento educativo:** se da en situaciones en las cuales la actividad motriz va a protagonizar la intervención educativa, como por ejemplo cuando utilizamos canciones que reclaman gestos o movimientos rítmicos, y/o los juegos motores, pequeñas danzas, prácticas de control y conciencia corporal. En este caso, la motricidad es lo que se propone como aprendizaje.
- **Cuerpo Objeto de atención:** Durante el tiempo escolar, continúan los procesos fisiológicos y los docentes deben atenderlos y respetar los límites físicos de cada edad. De una u otra forma, el cuerpo de niñas y niños se hace presente en los descansos, en la atención a los ritmos de evacuación, la higiene, la alimentación...
- **Cuerpo Suelto:** se da en situaciones en las que se explora de forma autónoma las posibilidades motrices, “el cuerpo a su aire”. En la versión más radical, los niños y niñas no tendrían restricciones de movimiento por parte de los adultos. En la mayoría de las escuelas esto se da, en todo caso y casi siempre con limitaciones, en el recreo.

Con esta somera presentación del concepto de las presencias corporales vemos que, en buena medida, la intención de la escolarización consiste en tratar de incrementar la presencia del cuerpo silenciado según se va subiendo de etapa educativa. El “ideal” parecería ser que el cuerpo pasara desapercibido, aumentando la tolerancia de los escolares al silenciamiento corporal en las clases, con el aprendizaje de unas rutinas de alimentación y regulación evacuatoria, o una contención corporal generalizada de la que solo se sale en momentos concretos marcados por el horario como “tiempo para moverse”. Sin embargo, defendemos que los alumnos son cuerpo; que aprenden de él, a partir de él, gracias a él. El cuerpo es la realidad que caracteriza a las personas y con la que se relacionan con su entorno natural y social.

En este proceso de escolarización de los cuerpos (Kirk, 2007), la educación infantil tiene con frecuencia un papel propedeúico (Richter et al, 2015) al querer anticipar

formas de estar en la escuela que originalmente eran propias de edades superiores, siguiendo una tendencia de academización de la etapa de infantil. Sin embargo, la identidad propia y el valor intrínseco de la etapa infantil no solo es defendida por las corrientes pedagógicas más prestigiosas, sino también por el marco legal. En el caso español, todas las leyes que la han regulado en los últimos 25 años la Educación Infantil la definen como una etapa con identidad propia que debe desarrollar al alumno de modo integral sin que predominen unas capacidades en detrimento de otras.

Siendo conscientes de esa realidad y, amparados en la ley vigente, buscamos responder a la naturaleza del niño; esto es, a su **cuerpo** y su **movimiento**. Ambos se convierten en ejes sobre los que ir organizando los tiempos, ya que cuerpo y movimiento en estas edades son objeto de conocimiento, necesidad básica que se debe atender y el vehículo por el cual niñas y niños acceden al mundo que los rodea.

Esta idea de identidad de la etapa ha de ser recordada para no convertir los 3 años del ciclo en una “preparación para...”, que al final siempre se traduce en que ese ciclo sea aprender a leer y escribir cuanto antes mejor, convirtiéndolo en mero instrumento que prioriza lo intelectual. Esto no supone renunciar al trabajo de requisitos para futuros aprendizajes, tales como orientación espacial, control personal, atención, gestión de tareas, conocimiento y gestión de las emociones. Pero supone una firme oposición a la visión academicista de la práctica que busca el entrenamiento intelectual (o, peor aun, el automatismo de ciertos procesos pretendidamente cognitivos).

En las propuestas legislativas que se han ido sucediendo en España, también se mantiene el objetivo básico de la etapa. Este viene definido como *el desarrollo*, de forma equilibrada sin preponderancia de ninguno de ellos, de los *aspectos físicos, afectivos, sociales e intelectuales* del niño. Esta idea de **globalidad** se traduce, en la visión aquí defendida, en que todos y cada uno de ellos deben ser explícitos y tener su lugar. Así en las prácticas corporales, se insiste en la individualidad de lo que cada uno es capaz de hacer con su cuerpo y su movimiento, en cómo el movimiento personal influye en el grupo, así como el respeto a los límites y capacidades propias y ajenas. En el comienzo de esta etapa es muy patente la diferencia de logros y desarrollo motor que cada niño trae a la escuela, fruto en parte de su vivencia en el núcleo familiar y de la edad cronológica con la que se incorpora al centro.

La formación recibida como maestra de Educación Física unido a la convicción de que el ser humano es un ser único, global, complejo y miembro de distintos grupos sociales ha derivado en unos ejes que marcan las propuestas y la organización del aula, entendiendo siempre que la escuela pertenece a un contexto más amplio que la condiciona y al que la escuela transforma (o lo intenta). Puesto desde la perspectiva de los escolares, estas premisas se podrían resumir en unas formas con las que cada niño y niña debería entender su presencia y participación en el aula:

- Soy ser individual, único y valioso (*“aprender que soy yo y yo puedo”*).
- Soy “yo” en la medida que soy diferente a “ti” (*“aprender la identidad junto a otros que me definen”*)
- Soy “yo” junto a “ti”, “yo” soy “junto a vosotros” (*“aprender a ser miembro de un grupo”*)
- Soy miembro de un grupo porque me comunico y compartimos significados. (*“aprender lenguajes con los que entendernos”*)

Atravesando todos ellos, estaría la idea de que “soy un ser corporal” que se construye en interacción con el otro. Esa corporeidad nos define e identifica, con unas posibilidades y limitaciones de acción, que tiene unas necesidades y unas preferencias, que siente y hace sentir al otro.

Estos pilares son utilizados para organizar el ciclo y la jornada escolar de los grupos durante los tres años en la que la maestra acompaña a cada promoción de escolares de infantil. En realidad, son una forma de reinterpretar, desde un juicio profesional, las áreas del currículum español de la de la etapa infantil: a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, b) Conocimiento del entorno; y c) Lenguajes, comunicación y representación.

Consideramos que desde lo corporal se puede hacer una gran contribución al trabajo y logro de dichos pilares, así como a la adquisición de los conocimientos incluidos en dichas áreas. Para ir provocando este aprendizaje se diseñan y desarrollan tres tipos de prácticas corporales dentro del aula ordinaria a lo largo de la jornada, además de sesiones de psicomotricidad en una sala especial. En el aula llevamos a cabo las siguientes acciones de manera cotidiana y prolongada:

1. Mimarte, un proyecto de masaje entre iguales

2. Yoga o prácticas de conciencia corporal.
3. De la vivencia de la música y el movimiento al desarrollo de una danza.

En las siguientes páginas nos limitaremos a la primera de estas prácticas. Nos detendremos a describirla, explicar sus razones y finalidades y destacaremos algunos avances que observamos a lo largo del ciclo.

### **3. MIMARTE: o un modo de comenzar el trabajo corporal en el aula**

Con la mente puesta en los tipos de presencias corporales que señalan Vaca y Varela (2008, p.39 a 48), unida a la necesidad de no intelectualizar en exceso la etapa, surge la necesidad de introducir el cuerpo como “objeto de atención educativa” en el día a día del aula.

Desde el primer día en que los escolares asisten a la escuela comienza una rutina<sup>1</sup> de “masaje infantil entre iguales”, ya que asumimos las premisas de autores como Cazes (2013) o Atkinson (2009) que han demostrado que el masaje infantil provoca beneficios tanto a nivel fisiológico como emocional. Con esta rutina buscamos que aprendan que su cuerpo es fuente de sensaciones y sentimientos, para que sepan (re)conocerlos, gestionarlos y proporcionárselos a otros.

Hannaford (2008) insiste en la necesidad de contemplar el aprendizaje como un proceso global en el que se pone en juego no solo la actividad cognitiva. Esta autora destaca la necesidad de implicar al cuerpo y a todos los sentidos en cada uno de los procesos. De esto modo el “tacto” y el “contacto” se convierten en una necesidad diaria dentro del aula, ya que afirma que “el contacto ayuda a afianzar la conducta y el aprendizaje” (p. 41) hasta el punto de que “durante toda la vida, el uso de las manos y el contacto en el proceso de aprendizaje incrementa enormemente la eficacia de éste” (p.40).

Asumiendo este planteamiento, damos un paso más al tratar de convertir el “contacto” en objeto de aprendizaje y disfrute. Sabemos que hay una gran variación en el contacto que recibe cada escolar en su entorno familiar, lo que condiciona los significados y emociones que tiene el contacto para cada niño y la manera en la que se

---

<sup>1</sup> Creemos relevante señalar la importancia de la idea de rutina como una actividad que se mantiene en el tiempo, que crece con los avances de los escolares gracias a la seguridad que les aporta la repetición de rituales, palabras y gestos que pasan a formar parte de lo cotidiano del aula. Por tanto, estamos lejos de entender la rutina como algo inmóvil o estático.

relaciona con los otros. Por otro lado, el contacto entre iguales es inevitable en el día a día escolar y en no pocas ocasiones se convierte en origen de conflicto y queremos abordarlo en lugar de tratar de evitarlo en el tiempo escolar.

El contacto con los otros se convierte en un contenido social que construimos dentro del grupo y, con ello, en objeto de aprendizaje. En este proceso de aprendizaje se va adquiriendo un lenguaje propio: mimos, caricias, cuidado, abandono..., y por otro lado, los niños se apropian de unos modos de tocar a los demás con el fin de proporcionar bienestar. Vemos un gran potencial a que este proceso forme parte no solo del proyecto escolar, sino de que no esté limitado a un horario concreto y reducido, a menudo incluso aislado, como es la clase de Educación Física, sino que forme parte de la cotidianidad del aula y del planteamiento docente generalista.

### *3.1 Estructura y desarrollo de la rutina en el aula*

A lo largo de este subapartado, se describirá el modo en que implementamos el trabajo de “masaje entre iguales” dentro de la jornada escolar. Comenzaremos describiendo la filosofía o el modo en el que entendemos esta rutina corporal y luego los hitos por los que vamos pasando. El planteamiento que se presentará es deudor de ciclos realizados en momentos previos y ha de considerarse como un proyecto en marcha que, sin duda, evolucionará en sucesivos ciclos. Cada nuevo proceso se alimenta de los resultados obtenidos con grupos previos y se ajusta a las características del grupo que en ese momento lo comienza.

La rutina del “masaje” es un quehacer diario que va creciendo y evolucionando a lo largo de todo el ciclo, según se va construyendo con el grupo-clase, sus intereses y sus necesidades. El objetivo básico es poner al niño en una situación donde se priorice el cuidado del cuerpo del otro, la entrega y disposición al otro. Pero también se trabaja la capacidad de “decir” al otro por diferentes canales. Podemos comunicar que nos gusta estar con otros (o que no nos apetece en un momento dado), no solo de forma verbal sino con el lenguaje propio del cuerpo, que niños y niñas van reconociendo y dominando. Ser capaz de leer y hablar corporalmente, atendiendo y respetando al otro es la aspiración que nos mueve. Así mismo, el ser capaz de ir regulando el nivel de activación y disfrutar de momentos de sosiego y calma corporal son otros fines que, en mayor o menor medida, van logrando.

La rutina del masaje, siendo una práctica corporal, va acompañada de un ritual o un envoltorio necesario para que se desarrolle en armonía. Pretendemos que sea una práctica en pareja entre iguales, donde el adulto sea mero facilitador. En los primeros contactos, el grupo se dispone en círculo y la maestra muestra un modo de acercarse a la cara del otro comenzando a ejecutar las caricias, o a verbalizar el modo y dónde tocar, e invitando a los alumnos a realizarlo con quien tienen al lado. A medida que se pierde el miedo a ser tocados, se les invita a formar parejas: “busca un niño o niña con quien ponerte”. En días siguientes se irá modulando esta conducta mostrándoles cómo pedir a otro que se ponga con uno. El pedir ser pareja, el asumir la negativa de algún compañero, o ver que escoge a otro, el superar la frustración de tener que estar con alguien que no es el que hoy te apetecía, van siendo aprendizajes sociales que adquieren colateralmente a esta rutina corporal.

Al señalar en páginas precedentes los pilares básicos de esta forma de ser docente, destacábamos la importancia de la Autonomía en cada una de las actividades que los niños realicen en el aula. Por este motivo, la maestra comienza mostrando unos pases/toques de masaje, que comienzan apoyados en unas canciones y verbalizaciones para, gracias a la repetición, ir dejando que sean ellos quienes los realicen libremente. Este modo de actuar, basado en el modelaje, busca dar recursos para que puedan llegar a ser ellos mismos los que hagan un momento de masaje al otro. Los logros los hemos podido ver cuando en momentos de libre elección de tarea dos alumnos buscan un lugar en el que comenzar a dedicarse “mimos”, como expresan ellos, o cuando hemos realizado esta dinámica en contextos externos al centro escolar y los escolares son capaces de estar en la tarea ajenos a los ojos de observadores externos repitiendo el ritual tal y como lo realizamos en el aula.

Subyace en estas prácticas un concepto de escuela como un lugar donde se va a ser acogido, cuidado y donde se le espera cada día. Zavalloni (2011: 23) se pregunta “¿y por qué no dedicarse el tiempo justo a uno mismo y a los demás?” y luego afirma:

“las relaciones auténticas y profundas, que nos guían positivamente y dan sentido y significado a nuestra existencia, tanto en la escuela como en la vida, son capaces de irradiar humanidad, profesionalidad, compromiso y bienestar, si no nos obsesionamos por la impaciencia ...” (p.24)

Esa premisa aplicada a las prácticas corporales crea la necesidad de que éstas tengan continuidad en el tiempo y sin prisas por cambiar de propuesta. Se mantiene el mismo tipo de caricias durante un trimestre; el cambio temporal en el curso marca la zona corporal del otro que vamos a cuidar. Con el fin de ir presentando el “masaje” como algo realizable por todos y cada uno de los que forman el grupo, nos centramos en una parte del cuerpo cada vez (cara, manos, espalda, cuerpo completo en los más mayores). La forma de presentárselo es anunciarles que vamos a centrarnos en una parte del cuerpo del compañero y que lo vamos a cuidar con nuestras manos (en algún caso, puede ser también con un objeto), pero que debemos hacerlo con un contacto respetuoso, que no haga daño, que mime al otro y le haga disfrutar.

Indirectamente, y de un modo vivencial, aumenta el conocimiento del cuerpo propio en tanto que lo contrastan con las características del otro, surgiendo comentarios de “yo tengo más mofletes que Andrea”, “la cara de David está siempre fría”, “mis dedos son delgaditos y los de Julia, no”...

La progresión, como señalamos anteriormente, es lenta y pausada. Entendemos que es importante no apresurarnos y aprovechar los tres años con los que cuenta el ciclo. Para que el disfrute se pueda dar es necesario un clima de confianza. En el primer trimestre del primer curso, comenzamos el masaje con el peluche que traen de su casa como objeto transicional (Winnicott, 1982), siendo el enlace entre el entorno familiar y el escolar. Y por otro lado, da seguridad al niño que recibe el masaje por parte de compañero, ya que no podemos olvidar que es una situación que expone el cuerpo al otro y en un principio desconocida para ellos.

Adquirida la seguridad necesaria el masaje se estructura del siguiente modo:

1. Masaje en la cara: tumbados boca arriba realizamos pases que se caracterizan por los contrastes de presión o velocidad. Este masaje le repetimos cada año al comienzo del curso.
2. Masaje en la espalda: sentados apoyados en una mesa y con la cabeza ladeada, lo que permite ver qué hacen otras parejas.
3. Masaje en las manos: sentados uno frente a otro, con crema.

4. Masaje en todo el cuerpo: de pie, utilizando movimientos de balanceo y pases con las manos enérgicos de liberación de tensiones en la espalda, brazos, piernas y cabeza.
5. Masaje en todo el cuerpo con objetos: tumbados boca abajo usamos pequeños rodillos, pequeñas pelotas para realizar pases lineales o circulares. Primero de forma dirigida y después según las aportaciones de cada uno.

Los pasos que planteamos son fruto de pruebas y ajustes a lo largo de las distintas promociones en las que hemos puesto en práctica estos masajes entre iguales. Hemos comprobado que, a esas edades, comenzar boca arriba les permite ver y saber qué les van a hacer, lo que les da seguridad. Por otro lado, retrasamos el uso de objetos (salvo el peluche del comienzo, por su valor emocional y segurizante) para el final de la etapa, cuando ya tienen interiorizado el masaje como una rutina de cuidado y no de juego, y así mismo tienen más capacidad de permanecer en la tarea, de ese modo el objeto es más difícil que se convierta en válvula de escape de la situación.

Apoyamos esta decisión en los resultados de las primeras prácticas que realizamos, cuando comenzábamos por un masaje de espalda tumbados en el suelo con pelotas. En ella comprobábamos que el estar tumbados boca abajo era muy exigente para los niños porque limitaba mucho su movilidad, y que realizarlo con pelotas hacía que aquellos alumnos con menos capacidad de estar centrado en el otro, dejaran rodar la pelota lejos del cuerpo del compañero y de ese modo una y otra vez debían salir corriendo a por ella. Por otro lado, la pelota tenía tanta carga simbólica para ellos que era difícil desligar el masaje de la idea de “juego”

La progresión es lenta y propia de cada grupo, si bien con todos buscamos crear un clima de acogida que permita el paso de un masaje a otro, pero no hay una meta concreta a la que llegar. Compartimos con Montagu (2004, p.142) que a través del tacto y el masaje “los niños prueban y aprenden muchas de las modulaciones de la conducta interpersonal”. La repetición en el tiempo nos permite observar cómo van modificando sus conductas a medida que van conociendo más de la práctica del masaje, así podemos ver cómo niños que inician con grandes reticencias al contacto comienzan a expresar al otro la forma en que quieren ser tocados. O el caso quienes presentan ciertas dificultades para tocar al otro y cuidarle, que recurren en los inicios a juegos como pellizcar o a tomar la cara del otro como si fuera un juguete, poco a poco, contagiados

por le entorno del aula, comienzan a dar algunos pases lentos y superficiales y van aumentando el tiempo de implicación en la tarea. De este modo el “masaje” se convierte en un vehículo de comunicación entre dos, ya que como señala Caplan (2014, p. 114) “el contacto se comunica en un nivel que excede el intelecto”.

#### **4. A modo de conclusión**

En este artículo se ha pretendido exponer una práctica concreta ligada al cuerpo y sus implicaciones emocionales. La misma naturaleza de la práctica expuesta hace difícil transmitir, en tan poco espacio, las múltiples dimensiones y matices que surgen en la misma. Queríamos acercar el día a día de un pequeño grupo de escolares de edades muy tempranas y cómo ese quehacer diario va conformando su identidad personal, su concepción de la escuela, así como entrelazando y tejiendo lazos interpersonales gracias al *contacto con tacto*, que sin duda les conformarán como personas adultas.

Para concluir, hacemos hincapié en la motivación que justifica este tipo de prácticas y que nos gustaría fuese un punto para la reflexión: los escolares son cuerpo y movimiento, e ignorarlo supone buscar el aprendizaje sin partir de la esencia misma del niño. Si nuestro objetivo es lograr aprendizajes, ¿merece la pena reflexionar qué aprender y cómo llegar a ello?

#### **Referencias bibliográficas**

- Atkinson, M. (2009). *Terapias naturales para niños. Masaje, digitopuntura y reflexología para niños de entre 4 y 12 años*. Barcelona. Grijalbo.
- Caplan, M. (2014). *Tocar es vivir: la necesidad de afecto en un mundo impersonal*. Vitoria: La llave.
- Cazes, M. (2013). *Masaje infantil. Amor a mano*. Barcelona. Obelisco.
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro*. México: Pax Mexico.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades (inter)nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Montagu, A. (2004). *El tacto: la importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Richter, Ana Cristina; Bassani, Jaison José; Vaz, Alexandre F. (2015) Disciplinamiento de los cuerpos y de las prácticas pedagógicas en educación infantil: ritos e interdicciones de la acción docente. En *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1 (1) pp. 178-197.

Vaca, M y Varela, M.S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.

Winnicott, D.(1982, 2ªed.). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.