

La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Autora

Nidia Patricia Cuadros Tenjo

Directora:

Mónica Adelaida Lovera Zuluaga

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá D.C.
2019

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas.
Autor(es)	Cuadros Tenjo, Nidia Patricia
Director	Lovera Zuluaga, Mónica Adelaida
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.86p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Palabras Claves	Corporeidad; Maestra de educación inicial; Práctica pedagógica; Intercorporeidad; Biografía corporal.

2. Descripción
<p>Tesis de grado vinculado a la línea de investigación de niñez, propone la comprensión de la biografía corporal de una maestra de educación inicial, las relaciones que entabla con las niñas y los niños que acompaña y los significados que emergen de lo que es e implica el ser cuerpo como mujer y como maestra. Se sustenta en referentes conceptuales desde autores como Merleau – Ponty, Duch & Mélich y Juan José Cuervo, entre otros, quienes conciben el ser-cuerpo como una forma de habitar en el mundo. Este proceso estuvo enmarcado desde un enfoque hermenéutico- interpretativo a través del uso de técnicas e instrumentos que recogieron las narrativas de la maestra desde una relación dialógica y horizontal entre investigadora y maestra, lo que llevo a que sea una investigación con un alto nivel auto-etnográfico.</p>

3. Fuentes
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). <i>Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital</i>. Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). <i>Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C (2011-2021)</i> Ángel, D (2011). <i>La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales</i>. Universidad Autónoma de Manizales.</p>

- Arráez, M; Calles, J y Moreno, L (2006). *La hermenéutica: una actividad interpretativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Barragán, D, Gamboa, A y Urbina, J (2012). *Práctica pedagógica*. Perspectivas teóricas. Colección Educación y Pedagogía. Universidad Francisco de Paula Santander, Ecoe ediciones, Bogotá.
- Bolívar, Castro, Díaz y Peñaloza (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*. Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Cinde.
- Camps, C (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Número 25. Volumen 7. Recuperado de <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/dialogo-tc3b3nico-y-construccic3b3n-identidad-cori-camps.pdf>
- Castañeda y Gómez (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí mismo. *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/viewFile/331934/20787916>
- Colegio Fernando Mazuera Villegas (2013). *Propuesta pedagógica del ciclo inicial incluida en el PEI*.
- Corbetta, P (2007). III parte: La recopilación de los datos: Técnicas cualitativas. *Metodología y técnicas de investigación social*. Mac Graw Hill: España. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologe3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Cuervo, J (2008). *Habitar: Una condición exclusivamente humana*. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/iconofacto/article/view/3057>
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Teoría de la observación en métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N (2015). *Haciendo auto etnografía políticamente*. Astrolabio Número 14. Universidad de Illionis.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf
- Dolto, F (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Recuperado de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/10/dolto-franc3a7ois-la-imagen-inconsciente-del-cuerpo-ed-paidc3b3s.pdf>

- Duch, L y Mélich, J (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Duch-Y-Melich-Escenarios-de-la-corporeidad.pdf>
- Freire, P (1966). Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Firenze, A (2016). *El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty*. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/270031/201861>
- García, D y Quintero, A (s.f). La calidad educativa y la corporeidad de los maestros y maestras. *A propósito del cuerpo como escenario de las resistencias y las adaptaciones*. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1579/1/Calidad_Educativa_Maestras_Garcia_2013.pdf
- Gallo, L (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/aproximaciones.pdf>
- Gallo, L y Martínez, L (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de Pesquisa. Cartografía del cuerpo en la Educación*.
- Galeano, E (1993). *Las palabras andantes*. Catálogos S.R.L .Primera edición para Argentina, 1993 Quinta edición, Diciembre de 2001.
- Gallo y Martínez (2011). Lo que nos da a pensar Shiller para la educación corporal. *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/viewFile/331936/20787918>
- González, J (s,f). *EL paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hurtado, D (2008). Corporeidad y motricidad. *Una forma de mirar los saberes del cuerpo*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2015). *Arte y Corporeidad*. Aula Urbana Edición N. 97-2015.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia* .Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/19065-67362-1-PB.pdf>
- Lindon (2006). *Tratado de geografía humana*. Editores: Anthropos. España.

- López, M (2004). *Intersubjetividad como intercorporeidad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/844/84400905.pdf>
- Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. Ed. Autentica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Llorca (2003). *La psicomotricidad como propuesta de intervención*. Recuperado de <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/psicomotricidad-como-propuesta-de-intervencic3b3n-educativa-miguel-llorca.pdf>
- Martínez, L (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Ministerio de Cultura (2018). *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia. Derechos y Orientaciones culturales para la primera infancia*.
- MEN (2014). Sentido de la educación inicial. Documento N.20. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*.
- MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje para transición*. Bogotá-Colombia.
- MEN (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá- Colombia.p.75-76.
- Ministerio de Educación de Bolivia (s,f). *Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial*. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/Educacion_Inicial_Bolivia.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Osorio, M (2017). *El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión*.
- Packer, M (s.f). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana*. Recuperado de <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Páez, R (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Infancias y escuela*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.htm>
- Pedraz, M (2014). La construcción social del cuerpo sano. *El estilo de vida saludable y de las prácticas corporales de la forma como exclusión*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440129A/25719>

- Pérez, M (2012). *Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1903/1877>
- Ponty, M (1945). *Fenomenología de la percepción*. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Sacristán (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*.
- Stake (1998). Manual de investigación cualitativa volumen III. *Estudios de casos cualitativos*.
- Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS y Secretaría de Educación Distrital-SED (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá D.C, Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS y Organización de Estados Iberoamericanos –OEI (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*.
- Vaca, B (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. *Análisis de la práctica como base para la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil*. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/rie39a08.pdf>
- Vega, V (2009). *Cuerpo, diálogo y educación*. Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Cinde.
- Rubio, E (s.f). Concepciones de la corporeidad. Aplicaciones pedagógicas en docentes de educación física en Bogotá. *La línea de investigación Dimensión corporal, pedagogía y movimiento del centro de investigaciones de la Universidad Libre*. Recuperado de [file:///D:/Documents%20and%20Settings/carlos/Mis%20documentos/Downloads/Mesa%2003_Rubio%20\(3\).pdf](file:///D:/Documents%20and%20Settings/carlos/Mis%20documentos/Downloads/Mesa%2003_Rubio%20(3).pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. *Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México.
- Tardif, M (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones, Madrid España.

4. Contenidos

La tesis de grado plantea como objetivo principal comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y las prácticas pedagógicas que esta promueve, a través del acercamiento a sus experiencias y narrativas personales. Este planteamiento llevo a reflexionar en torno al lugar del cuerpo en las prácticas pedagógicas que se proponen en la educación inicial desde una maestra en particular.

Para ello, se recurre al estudio de caso enmarcado desde el enfoque hermenéutico -interpretativo y al uso de técnicas participativas y colaborativas que permitieron vincular a la maestra como co -

investigadora desde un ejercicio dialógico y horizontal, en lo que se dio como un estudio de caso intrínseco.

El trabajo cuenta con cuatro grandes apartados, el primero muestra el encuadre de la misma dando cuenta de la intencionalidad y relevancia que tiene la propuesta investigativa, el segundo presenta un recorrido por algunos antecedentes que se revisaron para enriquecer la problematización inicial, dejándose ver en esta revisión la poca información respecto a la corporeidad de la maestra de educación inicial.

El tercer apartado presenta la fundamentación de la investigación cualitativa desde referentes propios al estudio de caso de carácter intrínseco. Finalmente, el cuarto y último apartado presenta el tejido analítico que se obtuvo tras volver sobre las narrativas e interpretaciones que se obtienen en el proceso y analizarlas en tres grandes categorías como son: biografía corporal de la maestra, la dialéctica corporal entre la maestra, las niñas y los niños y una última que hace referencia a los significados que otorga la maestra a su experiencia corporal y a su práctica pedagógica; llegando a las conclusiones de la investigación que están estrechamente relacionadas con los objetivos que la orientaron.

5. Metodología

El desarrollo de la tesis se dio en el marco de una investigación cualitativa a través del enfoque hermenéutico-interpretativo, con el objetivo de comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y las prácticas pedagógicas que esta promueve, a través del acercamiento a sus experiencias y narrativas personales. Lo que dio lugar al uso de técnicas de carácter colaborativo y participativo como fueron: la observación participante, la entrevista semi-estructurada apoyada de una línea de tiempo y la auto-observación de la maestra. Por ende, los instrumentos implementados fueron: la bitácora del cuerpo, diario de campo de la investigadora y de la maestra, en donde se retomaron fotografías, dibujos, auto-retrato, entre otros para abordar diversos lenguajes como fuentes de información.

Así mismo, el desarrollo del análisis de la información se dio a partir del proceso de categorización y triangulación, desde tres categorías principales: biografía corporal de la maestra, la dialéctica corporal entre la maestra, las niñas y los niños y una última que hace referencia a los significados que otorga la maestra a su experiencia corporal y a su práctica pedagógica, lo que llevó a la organización de la información en un informe final que da cuenta de cada uno de los objetivos planteados en la presente investigación por categoría y sub-categorías emergentes propias del estudio de caso abordado.

6. Conclusiones

La biografía corporal de la maestra no tiene fin, se encuentra en diálogo y construcción permanente con su historia, personas y contexto y a su vez le permite situarse y repensarse desde su rol, configurando otros escenarios para descubrirse y visibilizarse ante otras personas, esto a propósito de los nuevos descubrimientos y posibilidades que encuentra la maestra en la relación con los niños y niñas desde la personificación y la expresión dramática.

En cuanto a la intercorporeidad, vale la pena volver a retomar la importancia que cobro en esta investigación la disposición corporal de la maestra de educación inicial, la cual está en estrecha relación con las intencionalidades pedagógicas que ella persigue y la propia institucionalidad que tiene unos formatos pre- establecidos que regulan tiempos, lugares y relaciones.

Se rescatan las posibilidades de encuentro que se dan entre las niñas y los niños, siendo una necesidad hablar, jugar, conversar y explorar diversas manifestaciones de movimiento y de búsqueda constante de intercambio y relación entre pares.

Finalmente, se evidencia que la práctica pedagógica no es del todo consciente y es una construcción permanente derivada de una serie de experiencias vividas, imaginarios, formación profesional, entre otros, es decir, es un acto eminentemente humano, pues no se puede dejar ser lo que se es para ser maestra o maestro, presentándose dicotomías constantes entre lo que se es, se piensa, se dice y se hace.

Elaborado por:	Cuadros Tenjo, Nidia Patricia
Revisado por:	Lovera Zuluaga, Mónica Adelaida

Fecha de elaboración del Resumen:	12	08	2019
--	----	----	------

Dedicatoria

A la vida por brindarme días y caminos para recorrer.

A mi ser-cuerpo por inquietarme y retarme a dar lugar a otros lenguajes.

A mi hijo por enseñarme la inmensidad de la vida, el tiempo y el amor.

A mi esposo por creer que lo que soy y lo que hago es importante.

A mi tutora Mónica, a quien admiraba de lejos y ahora de cerca. Gracias a ella porque me dio la confianza de no callar lo que quería decir, organizó mis ideas y me acompañó en este viaje.

A Karen, una maestra de la vida real...por contarme su historia de vida y permitirme

darla a conocer en este trabajo, ha sido maravilloso conocerte y descubrirte.

A las niñas y los niños, quienes son la razón de mi búsqueda y re-pensar como maestra de Educación Inicial. Gracias a ellas y a ellos se apodera de mí la inquietante pregunta

por el cuerpo, la vida y el camino a la utopía.

A todas las maestras de Educación Inicial que he conocido y conoceré en este caminar.

Reflexiones personales

El ser-cuerpo nos marca y nos identifica a todos, por eso al preguntarme por la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, estaba preguntándome por mi propia corporeidad y por la de las niñas y los niños. Reafirmo la idea de que la Educación Inicial debe ser corpórea, porque el cuerpo es cercanía, conexión, es cuidar, acompañar, es sentir, es estar presentes.

Es difícil que en una investigación de corte interpretativo como esta, el investigador permanezca intacto, de una u otra forma mi corporeidad también fue provocada y atravesada durante el proceso, encontrando nuevos lugares de enunciación que considero necesario presentar a continuación:

Eso es el cuerpo

Desde mi experiencia personal puedo decir que el cuerpo me traspasa y me atraviesa. Y es que la corporeidad marca para siempre.

Por ejemplo, mi madre hace más de 20 años murió, sin embargo, aún recuerdo su cálida sonrisa y su mirada, que ha trascendido durante tantos años, sigue viva en mi memoria. Eso es el cuerpo...memoria viva.

Para mí, el cuerpo trasciende lo físico, otro ejemplo, mi padre perdió la pierna hace tres años y debemos cuidar de no pisarle el pie, es el miembro fantasma dicen, sin embargo, yo le llamo el cuerpo habitado.

Eso es el cuerpo... habitar más allá de lo físico y palpable.

El cuerpo es conexión...

Por ejemplo, cuando mi hijo necesita mi presencia, puedo sentir su llamado, algo se inquieta en mí y cuando llego a casa, efectivamente expresa su necesidad por mí, por mi presencia, por la contención que le ofrezco.

Eso es el cuerpo...la posibilidad de conectarme con el otro, sin utilizar las palabras.

El cuerpo también es reflexión...

Otro ejemplo, vivo mi corporeidad a diario, no puedo alejarme de ella dentro de mi ejercicio profesional, para mí es esencial porque me permite dotar de sentido lo que hago; cada lectura, cada palabra, cada taller, es traspasado por mi cuerpo, al cual le urge entablar diálogo con otros cuerpos; para intercambiar, para construir, para sentir que lo pedagógico es vivencial porque de qué otra forma podría ser maestra.

El cuerpo a la vez es esperanza...

Es el camino a la utopía, la resistencia contra lo hegemónico; es la contrapropuesta y el sueño andante.

Eso es el cuerpo...eso es mi cuerpo.

Tabla de contenido

1. Introducción	
2. Problema.....	1
2.1. Planteamiento del problema.....	1
2.1.1. Otros senti-pensares que aportan a esa problematización inicial.....	3
2.2. Antecedentes a manera de estado del conocimiento.....	4
2.2.1. Corporalidad y corporeidad.....	5
2.2.2. El cuerpo del maestro y su relación con los otros.....	6
2.2.3. El cuerpo de la maestra de preescolar.....	8
2.2.4. Aportes de los antecedentes revisados.....	9
2.3. Preguntas de investigación.....	10
3. Objetivos.....	11
3.1. Objetivo general.....	11
3.2. Objetivos específicos.....	11
4. Referentes conceptuales.....	12
4.1. Hablar de corporeidad.....	12
4.1.1. La corporeidad de la maestra: una forma de habitar.....	14
4.1.2. Las biografías corporales: Un recorrido por la experiencia corporal que nos configura y reconfigura.....	15
4.2. Intercorporeidad.....	17
4.2.1. La corporeidad de la maestra de Educación Inicial y su relación con las niñas y los niños.....	18
4.3. Las prácticas pedagógicas: una manera de ser y estar del maestro.....	19
4.3.1. El currículo como concurrencia de prácticas pedagógicas.....	20
4.3.2. El currículo oficial de la educación inicial en Colombia.....	23
4.3.3. Algunos ejemplos de currículos oficiales o formalizados alrededor de la corporeidad de las niñas y los niños.....	25
4.3.4. El cuerpo de la maestra en el currículo oficial de la Educación Inicial....	28
4.3.5. El cuerpo de las niñas y los niños en el currículo oficial de la Educación Inicial	29

5. Ruta metodológica de la investigación.....	31
5.1. Fundamento metodológico: Enfoque y método.....	31
5.2. Participantes y maestra co- investigadora.....	33
5.3. Técnicas e instrumentos de recolección: Acudiendo a la imagen y a la palabra .	34
5.3.1. Entrevista Semi estructurada.....	34
5.3.2. Observación endógena o Auto- observación.....	35
5.3.3. Observación participante.....	36
5.4. Ruta para el trabajo de investigación.....	37
6. Construcción de tejidos analíticos.....	38
6.1. Recorrido por los principales hallazgos de la investigación.....	40
6.1.2. La biografía corporal de la maestra como experiencia de vida.	40
6.1.3. La dialéctica corporal entre la maestra, las niñas y los niños: una mirada desde la Intercorporeidad vivida.	50
6.1.4. Significados otorgados desde la experiencia corporal de una maestra: un diálogo a partir de su práctica pedagógica.	59
7. A manera de discusión.....	71
7.1. ¿Qué relación existe entre la biografía corporal de una maestra y las prácticas pedagógicas que esta promueve?	71
8. Conclusiones de la investigación.....	77
9. Preguntas y proyecciones	80
10. Lista de referencias.....	82

Listado de figuras

FIGURA 1. FOTOGRAFÍA DE KAREN Y LAS COMPAÑERAS EN LA UNIVERSIDAD RETOMADA EN LA ENTREVISTA	41
FIGURA 2. MAPA CORPORAL DE LA MAESTRA EN EL QUE SEÑALA SUS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS RESPECTO A LAS PARTES DE SU CUERPO. TOMADA DE LA BITÁCORA DEL CUERPO.	44
FIGURA 3. FOTOGRAFÍA DE LA FAMILIA DE KAREN RETOMADA EN LA ENTREVISTA.....	44
FIGURA 4. FOTOGRAFÍA DE LA FAMILIA DE KAREN RETOMADA EN LA ENTREVISTA.....	45
FIGURA 5. FOTOGRAFÍA DE KAREN Y SU HERMANA RETOMADA EN LA ENTREVISTA.	47
FIGURA 6. FOTOGRAFÍA DE KAREN RETOMADA EN LA ENTREVISTA.	47
FIGURA 7. FOTOGRAFÍA DE KAREN Y SU MAESTRA DE PRIMARIA RETOMADA EN LA ENTREVISTA.	48
FIGURA 8. FOTOGRAFÍA DE KAREN Y EL GRUPO DE NIÑAS Y NIÑOS TOMADA DURANTE LAS OBSERVACIONES PARTICIPATIVAS.	53
FIGURA 9. FOTOGRAFÍA DE KAREN Y EL GRUPO DE NIÑAS Y NIÑOS TOMADA DURANTE LAS OBSERVACIONES PARTICIPATIVAS	53
FIGURA 10. FOTOGRAFÍA DEL GRUPO DE NIÑAS Y NIÑOS DURANTE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES.	56
FIGURA 11. FOTOGRAFÍA DE LOS NIÑOS TOMADA DURANTE LAS OBSERVACIONES PARTICIPATIVAS.	57
FIGURA 12. AUTORRETRATO DE LA MAESTRA EN EL AULA. TOMADO DE LA BITÁCORA DEL CUERPO.	58
FIGURA 13. FOTOGRAFÍA DE LA MAESTRA KAREN PERSONIFICANDO SU PERSONAJE ANTE EL GRUPO DE NIÑAS Y NIÑOS DE JARDÍN 3.	60
FIGURA 14. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA MAESTRA. TOMADO DE LA BITÁCORA DEL CUERPO.	62
FIGURA 15. FOTOGRAFÍA DE EXPERIENCIA CORPORAL AL AIRE LIBRE.....	63
FIGURA 16. FOTOGRAFÍA DE EXPERIENCIA CORPORAL EN EL AULA;¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
FIGURA 17. FOTOGRAFÍA DE EXPERIENCIA CORPORAL EN EL AULA.....	67
FIGURA 18. FOTOGRAFÍA DE EXPERIENCIA CORPORAL AL AIRE LIBRE.....	69
FIGURA 19. FOTOGRAFÍA DE EXPERIENCIA CORPORAL AL AIRE LIBRE.....	70

1. Introducción

Este trabajo de investigación recoge el interés por comprender la biografía corporal de una maestra de Educación Inicial y la relación que esta guarda con las prácticas pedagógicas e interacciones que promueve con las niñas y los niños vinculados al grupo de jardín 3, del Colegio Fernando Mazuera de Bosa, jornada mañana. Para ello, se recurre al estudio de caso y al uso de técnicas participativas que permitieron vincular a la maestra como co - investigadora y protagonista en la presente investigación.

El trabajo cuenta con cuatro grandes apartados, el primero muestra el encuadre de la misma dando cuenta de la intencionalidad y relevancia que tiene la propuesta investigativa, el segundo presenta un recorrido por algunos antecedentes que se revisaron para enriquecer la problematización inicial y dotar de mayor coherencia la investigación, el tercer apartado fundamenta la investigación tanto desde lo teórico como desde lo metodológico, con el fin de contar con referentes para dar tratamiento a los hallazgos propios de este estudio de caso y el cuarto y último apartado presenta el tejido analítico que se obtuvo tras volver sobre las narrativas e interpretaciones que se obtienen en el proceso y analizarlas, llegando a las conclusiones de la investigación que están estrechamente relacionadas con los objetivos que la orientaron.

De este modo, se pretende dar lugar a los significados que una maestra atribuye a sus prácticas pedagógicas, en el día a día de su labor en la escuela, atravesada por su corporeidad y por la reflexividad que implica el haber participado en esta investigación como co- investigadora.

¡Bienvenidos!

2. Problema

2.1. Planteamiento del problema

En la pared de una fonda de Madrid, hay un cartel que dice: Prohibido el cante. En la pared del aeropuerto de Río de Janeiro, hay un cartel que dice: Prohibido jugar con los carritos porta valijas. O sea: todavía hay gente que canta, todavía hay gente que juega.
Ventana sobre las prohibiciones. Galeano, p.61

Y yo digo: menos mal todavía hay cuerpos que viven a pesar de las restricciones propias de algunas escuelas que a través de sus espacios, tiempos y formas de organización, muchas veces rígidas, ordenan los cuerpos. Y es que “la escuela desde luego marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes”. (IDEP, 2015, p.4).

Por esta razón, reflexionar en torno al lugar del cuerpo en las prácticas pedagógicas en general y las de la educación inicial en particular, se constituye en un imperativo ético que permite re pensar el papel de la escuela en la construcción de corporeidades infantiles que se entretrejen con la corporeidad del sujeto maestro-maestra de educación inicial, esta última relativamente olvidada en los discursos, investigaciones y preguntas que habitan la escuela, siendo usual escuchar dentro del discurso oficial y político de la Educación Inicial, la importancia del cuerpo y los sentidos en la primera infancia, pero poco acerca del cuerpo de la maestra de Educación Inicial, quizás porque el movimiento y el disfrute corporal se atribuyen como derechos fundamentales únicamente de las niñas y los niños.

Así las cosas, aunque efectivamente las experiencias corporales en la Educación Inicial tengan como foco principal, el cuerpo de las niñas y los niños, es clave reflexionar el cuerpo del sujeto-maestra también, pero sobre todo buscar espacios para su despliegue, disfrute y descubrimiento de las diversas posibilidades que puede alcanzar desde su corporeidad, como mujer, como profesional, como humano.

Dado lo anterior, pensar en la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, es un llamado a pensar en su ser, en mirar desde lo humano, aquello que piensa, siente, vive, ha vivido y que sin duda traspassa su práctica pedagógica cotidiana. Dentro de mi experiencia profesional y personal como maestra, por ejemplo, he podido vivir el cuerpo condicionado, educado y silente, posiblemente desvalorizado; creo que poco o nada me han preguntado por mi cuerpo. No obstante, siempre existe la posibilidad de ruptura y es así como rescato el haber participado en un proceso comunitario, donde sentí mi cuerpo más libre, para proponer, dialogar e intercambiar con otros, niñas, niños y familias. Allí, se reafirmó el sentí-pensar y el deseo infinito por una educación más humana, en donde no sea prohibido llorar, descubrir, saltar y hablar mucho, es decir, en donde no se prohíba

SER, lo cual tendría que hacerse realidad para las niñas y los niños, pero también para la maestra de Educación Inicial, y esta se convirtió en mi consigna para el presente trabajo.

De este modo, luego, de ser tallerista, asumí el reto enorme de todos los días proponer experiencias que permitieran el disfrute del cuerpo y los sentidos, eso me llevó a buscar otras posibilidades de trabajo pedagógico en el aula. Entonces, me acerqué a la biodanza, la danza contemporánea y la expresión corporal, lenguajes que pude vivenciar en gran parte desde la especialización de Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, porque sentía que mi cuerpo necesitaba vivenciar sonidos, movimientos y sensaciones que posiblemente no había experimentado. Sentía la necesidad de experimentar, para luego proponer experiencias diversas a las niñas y los niños. Indudablemente, este proceso marcó mi cuerpo y ahora procuro tener espacios continuos que me permitan sentir y vivir experiencias en donde mi cuerpo sea protagonista y se implique todo el tiempo. Eso me libera, me relaja, me permite tomar aire y comprender que estoy viva.

A partir de ese momento, he participado en procesos de acompañamiento pedagógico a maestras y maestros de Educación Inicial y desde la empatía, he podido percibir cierto miedo en algunas de ellas y ellos a la hora de promover espacios y experiencias que permitan el despliegue corporal, algunos refieren que no realizan experiencias alrededor del cuerpo porque deben prevenir posibles accidentes y otros refieren desconocimiento a la hora de implementar prácticas corporales con las niñas y niños de primera infancia, pues creen que demanda de un conocimiento específico frente a una disciplina, por ejemplo, la educación física o la danza.

Sin embargo, desde mi propia experiencia me atrevo a afirmar que ese miedo y desconocimiento se traduce a la falta de espacios de vivencia y disfrute corporal, tanto en lo personal como profesionales de la educación, es decir, el maestro y la maestra de Educación Inicial, pocas veces se pregunta por su corporeidad dentro del currículo oficial, a pesar de que su cuerpo es el principal protagonista en el diálogo y relación con las niñas, los niños y toda la comunidad educativa.

Por lo anterior, ha sido creciente el interés por indagar y conocer más sobre el cuerpo de la maestra de Educación Inicial, para posibilitar espacios en los que se pueda dar paso al encuentro de corporeidades y el despliegue de lenguajes poco explorados que permitan nutrir su ser y de este modo, promover prácticas enriquecidas a favor de la experiencia corporal de las niñas y los niños desde la primera infancia, pues toda educación debe ser corpórea, es decir, nos tiene que pasar y traspasar, parafraseando a Larrosa.

En este sentido, la presente investigación pretende realzar la corporeidad de la maestra como eje transversal en su práctica pedagógica, entendiendo que sus maneras de ser, sentir, palpar y mirar hacen parte de sus propias biografías corporales e influyen directamente en su ejercicio pedagógico y en la relación que entabla a diario con las niñas y los niños.

Por ello, resulta interesante, conocer de viva voz de la maestra, ¿Cómo vive y entiende su corporeidad? ¿Qué rol tiene el cuerpo de la maestra en el currículo de la Educación Inicial? ¿Qué espacios y qué acciones pedagógicas propone para favorecer

prácticas corporales en el aula? ¿Cómo es la corporeidad de la maestra de Educación Inicial? ¿Qué aspectos tiene en cuenta la maestra cuando promueve prácticas corporales en el aula? Preguntas que buscan conocer y comprender el ser y el estar de la maestra de Educación Inicial en sus prácticas cotidianas.

Estos interrogantes cobran relevancia y especial vigencia en el marco de la actual Política Pública para la primera infancia en Colombia, a la hora de hablar del rol de la maestra de Educación Inicial y dedicar este estudio para pensar en su sentir y hacer como persona y profesional, reconociendo que son “sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas” (MEN, 2017, p.28). De esa manera el saber pedagógico de la maestra redonda en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

De igual manera, la Política de Infancia y Adolescencia para Bogotá (2011-2021), enmarcada desde el enfoque de derechos define “los derechos humanos como máximas éticas que otorgan un sentido particular e identidad al desarrollo de la sociedad”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p.24). Y aunque, esto es cierto y efectivamente los derechos de las niñas y los niños priman sobre los derechos de los adultos, atendiendo a su interés superior, la presente investigación quiere defender también el derecho de la maestra de Educación Inicial a reconocer su corporeidad como fuente que da lugar a su ser y estar, permitiéndole generar interacciones ricas con las niñas y los niños, favoreciendo ambientes y experiencias alrededor de la afectividad, cercanía, es decir, procesos pedagógicos más humanos y sensibles.

En definitiva, esta investigación busca aportar a repensar y reivindicar el ser y estar de la maestra de Educación Inicial, reconociendo su ser-cuerpo en la cotidianidad de las relaciones que entabla con las niñas y los niños. Es decir, se considera relevante, que la maestra de Educación Inicial pueda explorar y comprender su biografía corporal, en el marco de sus acciones pedagógicas, llevándola a ser más consciente de su ser-cuerpo, a descubrir otras formas de vivir su corporeidad para enriquecer su propio desarrollo humano y por supuesto contribuir al desarrollo integral de las niñas y niños que acompaña.

2.1.1. Otros senti-pensares que aportan a esa problematización inicial

Se ha robotizado tanto la vida y el ser-cuerpo, nos han enseñado que los valores están colgados en la puerta o en la pared, que escribir es limitarse a transcribir en un espacio entre línea y línea y que leer es aprender tempranamente unos códigos repetitivos, que muchas veces no tienen significado ni para quien dice enseñar, ni para quien se supone aprende.

De igual modo, parece ser que en el campo educativo predomina una comprensión del cuerpo desde lo instrumental, es decir, se concibe como el canal de las emociones y el templo del alma, como el objeto que hay que dominar, esto en gran parte heredado del planteamiento de Descartes, que mira al cuerpo como el que contiene el alma. Estas herencias filosóficas, culturales y religiosas han mantenido a los seres-cuerpos sometidos.

Es curioso, ver que hoy día se habla de la importancia del conocimiento del cuerpo, por ejemplo, desde la educación sexual, la educación física, las artes, entre otras

disciplinas. Sin embargo, la escuela generalmente no brinda espacios de manera espontánea para que la vivencia del cuerpo se dé. Todavía estos espacios y encuentros están condicionados por la organización curricular primarizante de algunas instituciones educativas que privilegian el abordaje de contenidos y temas pre-establecidos para un año escolar. “En ese sentido se habla de primarización, que tiene la connotación de traer los objetivos y contenidos de la escuela primaria a la educación de la primera infancia.” (MEN, 2012, p.23).

El cuerpo vivido y sentido sigue siendo un tabú, que no se toque, que no haga, que no pruebe, que no se mueva mucho. Se enseña desde la prohibición, como objeto ajeno a nuestro sentipensar, pero no se enseña desde el reconocimiento y la vivencia del ser-cuerpo como unidad. El cuerpo es una simple máquina que recibe patrones e instrucciones específicos para sentarse, ponerse de pie, quietarse y respirar mínimamente sin ser percibido porque puede causar molestia.

Los cuerpos de las niñas y los niños suplican libertad; para jugar, curiosar, tomar riesgos y probar. Los cuerpos de las maestras de Educación Inicial anhelan ser reconocidos y valorados como seres-cuerpos, pues llevan consigo la responsabilidad enorme de atender inmediatamente las peticiones de los cuerpos de las niñas y los niños. Es un ser-cuerpo sensible que lee el entorno y está atento a posibilitar ambientes y materiales para que las niñas y niños exploren, prueben y creen. Debe tener ojos grandes para percibir hasta el más mínimo detalle en el aula, oídos agudos para escuchar el llamado y el silencio de las niñas y los niños, unas manos ágiles y brazos fuertes que permitan dar respuesta oportuna a todas y a todos.

Es así como los seres-cuerpos de niñas, niños y maestras convergen en un mismo lugar, llamado escuela. Allí, cada una y cada uno pone en escena su presencia corporal, en ocasiones de manera restringida y otras veces disfrutando al máximo de ese intercambio de vivencias y sentires con los otros.

Por todo esto, surge la pregunta frente a ¿Qué tan consciente es la maestra de su corporeidad en el ejercicio diario de su labor? ¿Estará consciente del poder de su ser-cuerpo? Pues a pesar de que en algunas situaciones ha sido un cuerpo limitado y condicionado socialmente, en su ejercicio profesional puede también ser, creativo, al transformarse en diversos personajes; conciliador cuando se necesita una intervención dialógica de su parte ante alguna situación particular; investigador, al realizar procesos de observación que le ayuden a la toma de decisiones y a enriquecer su saber pedagógico y es resistencia, al romper paradigmas y proponer otras formas de trabajo pedagógico con las niñas y los niños que acompaña.

2.2. Antecedentes a manera de estado del conocimiento

Se realizó una búsqueda de diversos referentes conceptuales, investigaciones o estudios, con el fin de indagar antecedentes previos que hayan arrojado conclusiones, aportes teóricos o preguntas alrededor de la corporeidad de los maestros, entendiendo que el interés investigativo sobre el cual gira el presente trabajo es la corporeidad de la maestra de Educación Inicial y su influencia en las prácticas pedagógicas e interacciones que entabla con las niñas y los niños.

Es así, como se hizo un acercamiento a diversos referentes desde la corporeidad de los maestros a nivel primaria, secundaria y universitaria, encontrando que el campo de indagación por la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, parece haber sido poco explorado hasta el momento. Sin embargo, dentro del ejercicio de búsqueda y exploración se retomaron algunas tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano CINDE, algunos artículos de investigación y otras investigaciones realizadas a nivel nacional, que permitieron conocer las metodologías implementadas y los conceptos clave que valdría la pena profundizar en la presente investigación.

Este apartado recoge los hallazgos que arrojó esta revisión documental y que permitió estructurar el problema de investigación que orientó el presente estudio, los cuales se organizan en torno a investigaciones que dan pistas frente a la relación entre corporalidad y corporeidad, el lugar del cuerpo de la maestra y su relación con otros y particularmente investigaciones referidas al cuerpo de la maestra de preescolar, por estar en estos tres campos situado el interés investigativo.

2.2.1. Corporalidad y corporeidad

La investigación titulada “*Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*”, de Bolívar, Castro, Díaz y Peñalosa (2015), tuvo como objetivo general, establecer las posibles relaciones entre corporalidad y corporeidad de los docentes en cuatro contextos de regulación institucional educativa diferentes: escuela primaria, secundaria y media, programa académico y un programa cultural en la universidad. La metodología de trabajo estuvo basada en una perspectiva de corte hermenéutico, en donde se hizo uso de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, y grupos focales.

Se encuentra que la institucionalidad incide directamente en las formas de ser y estar de los maestros, en esa medida hay reglas, convenciones, costumbres que permean a diario la corporalidad y corporeidad de los maestros. Así mismo, se encontró una relación directa entre el campo disciplinar y las acciones corporales del maestro en el aula, en donde se ve claramente que hay áreas cuyo interés primordial, es el abordaje de contenidos academicistas específicos, notándose gran diferencia con programas culturales relacionados con la danza, en donde el cuerpo y el movimiento son tenidos en cuenta como elementos preponderantes para las clases. Ante lo anterior, se sabe que en la Educación Inicial el interés de la maestra no se centra en el abordaje de contenidos específicos, pues el énfasis está en las interacciones diarias que permiten construir identidad, expresar naturalmente los lenguajes propios y aprender a vivir en comunidad, no obstante, esto redundante en que la relación maestra-niña, niño se dé en un escenario más flexible y cercano en donde el cuerpo de todos es protagonista en los procesos.

Llama la atención en esta investigación, la relación que se da entre la infraestructura-corporeidad y corporalidad, pues Bolívar et al. (2015) refieren que ésta configura “posturas, posiciones, movimientos, ubicaciones y relaciones con los estudiantes” (Bolívar et al., 2015, p.135), siendo el espacio físico un posibilitador o limitante para las interacciones y el movimiento de los maestros de manera silenciosa. Finalmente, se afirma que los maestros son *cuerpos docentes*, quienes educan con las

“manos, pies, ojos, reacciones, formas de decir, posturas, etc.” (Bolívar et al., 2015, p.144), es decir, la tarea de educar implica todo el ser del maestro. Ante la anterior conclusión, la presente investigación comparte un interés de indagación desde la relación que se da entre la corporeidad de la maestra de Educación Inicial y el ambiente, pues coincide en que los espacios físicos y no físicos inciden en la corporeidad no sólo de la maestra de Educación Inicial, sino de las niñas y niños.

Así mismo, el anterior estudio ayuda a entablar diferencias entre los conceptos de corporalidad y corporeidad de los maestros, el primero se asume desde el aspecto físico, los movimientos, posiciones y posturas, y el segundo desde la integralidad del ser, abordando categorías como: relaciones del docente en su trabajo, expectativas del docente, pensamiento del docente sobre su labor, pasiones, emociones y gustos. En tanto, la presente tesis investigativa se inclina por indagar sobre la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, considerando que es una dimensión del ser humano, que abarca aspectos sensibles y complejos desde la relación consigo mismo y con los otros.

2.2.2. El cuerpo del maestro y su relación con los otros

Ahora, la investigación titulada “*cuerpo, diálogo y educación*” de Violetta Vega, tiene como objetivo: Describir la interacción corporal entre profesores y estudiantes adscritos a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones educativas formales desde una perspectiva fenomenológica, para ello, se realizaron observaciones participantes registradas en diarios de campo, entrevistas no estructuradas y documentos acopiados durante la observación.

La autora implementa la propuesta de Patricia Sanders (1982) desde una estructura fenomenológica de la investigación, la cual tuvo a consideración tres etapas fundamentales:

1. Determinación de los límites de aquello que se va a indagar y de quienes deben incluirse en el proceso investigativo.
2. Recolección de datos.
3. Análisis fenomenológico de los datos.

En esta investigación, Vega (2015) afirma que: “(...) en el planteamiento del ser como cuerpo y en la ubicación del saber y de la acción en el cuerpo quizá resida lo fundamental para cambiar el compromiso, para considerar que el centro de la labor no es la formación, la enseñanza, que la búsqueda cobra más sentido si se juega del lado de las relaciones que de las destrezas” (p.90). Es decir, se hace un cuestionamiento fuerte a la escuela, pues la investigación arroja que el enseñar va ligado siempre al escribir, repetir, aquietar, preguntar y responder. El afán por enseñar, reduce la vivencia y la interacción.

De ahí que, la autora rescate el valor y la importancia de las relaciones e interacciones que se tejen en la escuela, siendo uno de los fines de la educación, dar prioridad a lo que se es como persona. Es así como en el apartado “*El cuerpo como lugar de conocimiento*” la autora alude a los términos de “intercorporeidad y percepción” como principales fuentes para las relaciones con los otros a causa y a través del cuerpo, parafraseando a Merleau-Ponty en donde es el cuerpo el que otorga sentido al mundo.

Finalmente, la investigación realiza unas conclusiones en donde Vega (2015) afirma que: “no se encontraron cuerpos silenciados, sino una forma de moverse involuntariamente concertada” (p. 124), es decir, un acoplamiento y una adaptación como resultado de un proceso educativo, en un ir y venir de miradas, gestos y movimientos, que se normalizan y ya hacen parte de una cultura en el ámbito educativo.

Esta investigación define algunas categorías para organizar el análisis “enseñar con la mirada”, “enseñar el gesto”, “enseñar el tiempo”, “enseñar el espacio” y “enseñar el movimiento”, las cuales se encuentran en coherencia con la idea de cuerpo docente antes mencionada, categorías que pueden cobrar relevancia para la presente investigación en donde se hace énfasis en la cotidianidad de la maestra en el aula. En ese sentido, será preciso comprender los significados que guardan la gestualidad, los movimientos y la expresión corporal de las maestras, además del interés por indagar sobre el lugar del ambiente y el espacio en relación con la corporeidad de la maestra de Educación Inicial.

Por otro lado, se encuentra el artículo llamado “*La calidad educativa y la corporeidad de los maestros y maestras. A propósito del cuerpo como escenario de las resistencias y las adaptaciones*”, de Henao y Quintero (2013). Artículo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Preescolar, Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín. Este artículo nace de una investigación realizada a partir del análisis contextual de las observaciones a profesores y profesoras de básica primaria de la Institución Educativa José Horacio Betancur del municipio de Medellín y tiene como objetivo “observar y analizar las dinámicas del cuerpo de los maestros y las maestras en relación con los otros y otras para descubrir por qué están presentes y cuáles han sufrido transformaciones debido al impacto del discurso de la calidad educativa” (Henao y Quintero, 2013 p.10)

La metodología estuvo dada desde un enfoque etnográfico en donde se realizaron observaciones detalladas a los maestros y luego según refieren las autoras realizaron un análisis crítico de lo encontrado. Este artículo refiere que el cuerpo de los maestros y maestras se ha convertido en “*un muro de resistencia*”, como respuesta a la tensión que surge entre procesos administrativos enmarcados en el discurso de la calidad educativa, operando como factor de control. Las autoras establecen cuatro categorías que influyen en la conformación de la corporeidad de los maestros: el cuerpo como mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, el cuerpo controlado y controlador, el lenguaje empresarial y, la escuela como empresa del conocimiento.

Dentro de las conclusiones resaltan la influencia directa de los discursos dados desde la calidad educativa con los procesos pedagógicos, al configurar “un cuerpo que existe de una manera particular; es decir, hay un cuerpo controlador pero que al mismo tiempo es controlado. Un cuerpo que vigila pero que al mismo tiempo es vigilado”. (Henao y Quintero, 2013, p. 7). En la presente investigación se daría especial atención al cuerpo como mediador del proceso enseñanza aprendizaje, entendiéndolo como esencial en la relación diaria maestra-niña y niño.

Ahora bien, se encontró la investigación de Piedrahita y Muñoz “*La corporeidad del maestro: diálogos a partir de la experiencia*” Esta investigación fue realizada con tres maestros: uno de educación inicial, otro de básica y otro de media, bajo el método biográfico narrativo a través de entrevistas, biogramas y charlas informales, su objetivo

estuvo encaminado a “dialogar con algunas formas de configuración que se instalaron en la corporeidad de los maestros”, (p.5).

Esta investigación concluye que la corporeidad del maestro es un proceso de construcción social y cultural, en donde es evidente, la repetición de técnicas y prácticas recibidas como estudiantes, en donde se guarda cierta distancia entre los cuerpos de los maestros con los de los estudiantes. “De este modo, los maestros aprendieron a vivir la corporeidad como algo que separa; la escuela les enseñó que los cuerpos deben ser ajenos a la vida escolar y que deben permanecer quietos, intocables e invisibles” (p. 11). Con la anterior investigación como referente es interesante pensar en el rol del maestro en la investigación, pues es clave entablar un diálogo cercano en este caso con la maestra de Educación Inicial, que permita profundizar en la experiencia personal de la corporeidad a lo largo de su vida.

2.2.3. El cuerpo de la maestra de preescolar

El artículo “*El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños*” de Páez Martínez, tiene como objetivo realizar un acercamiento al análisis reflexivo sobre el cuerpo de la maestra de preescolar en directa relación con las niñas y los niños. Es así como en la primera parte de este artículo aparece la pregunta *¿Qué es el cuerpo de la maestra de preescolar?* Para lo cual, la autora hace referencia al cuerpo físico, a un cuerpo que se viste cómodamente, dejando siempre a la vista cabeza, rostro y manos. Rescata el cuerpo físico en la relación diaria con las niñas y los niños, denotando calidez y cercanía, tanto así que “La maestra se convierte en parte de los niños de preescolar, que la toman como suya o como propia. De ahí las voces «mi profe dijo» o «llegó mi profe»” (p, 20).

Así mismo, la autora menciona cuatro dimensiones del cuerpo de la maestra de preescolar y a su vez categorías de análisis del artículo: cuerpo protector que protege y cuida, cuerpo sin protección que se expone incondicionalmente, cuerpo en movimiento como modelo y normalizador y el cuerpo sujetador al cargar y descargar constantemente objetos o materiales.

El artículo anterior, es posiblemente el más cercano al tema que acoge la presente investigación. Se sabe que la maestra de preescolar y la maestra de Educación Inicial comparten generalmente una visión de la educación desde una perspectiva del desarrollo armónico e integral que implica necesariamente el cuerpo como mediador y posibilitador de experiencias enriquecidas a favor de los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 6 años, en una relación de afecto y cercanía desde los cuerpos de las maestras, de las niñas y los niños. Es por eso que este artículo será un insumo valioso para abordar por ejemplo, el cuerpo de la maestra como mediador y cuidador, que acompaña y acoge.

Ahora desde el documento *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*, se plantean las consideraciones abordadas por el Ministerio de Cultura en donde se prioriza el reconocimiento y apropiación de los derechos culturales y patrimoniales de las niñas y los niños. Es por eso que desde el año 2011 se ha realizado la cualificación de los profesionales y/o agentes educativos que trabajan en primera infancia en diversas partes del país, a través de procesos vivenciales que permitan la expresión de los múltiples lenguajes, entendidos como “todas las formas de interacción mediante las cuales los niños exploran, se comunican y expresan a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido,

entre otras” (Ministerio de Cultura, 2018, p.15). Es así, como se pretende que los diferentes agentes educativos vivan y a su vez enriquezcan sus entornos, relaciones y propuestas de tal forma que las niñas y los niños cuenten con diversas posibilidades de experimentación y expresión en su cotidianidad.

2.2.4. Aportes de los antecedentes revisados

Se puede ver que las anteriores investigaciones, estudios y artículos, se han preocupado por indagar y conocer sobre la corporeidad del maestro en general, es decir, no se encontró algún estudio o investigación que hablase propiamente de la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, lo cual constituye un reto enorme como investigadora y licenciada en pedagogía infantil, para dejar un precedente que inste a pensar en la exploración y vivencia del cuerpo de la maestra de Educación Inicial, el cual es necesario visibilizar y entender como sujeto de emociones, acciones y relaciones.

No obstante, los anteriores estudios encaminan y dan luces a esta investigación en lo referente a buscar y profundizar sobre la intercorporeidad, como uno de los conceptos fundamentales, considerando que el objeto de estudio es el tipo de relación que guarda la corporeidad de una maestra de Educación Inicial con las prácticas pedagógicas e interacciones que esta promueve con las niñas y los niños.

En esa medida, la investigación de Violetta Vega, será un constante referente para entender la intercorporeidad como el ser de la maestra. Así mismo, el artículo abordado de García Henao y Quintero Rendón, permitió vislumbrar una posible categoría de análisis: el cuerpo de la maestra como mediador del proceso enseñanza aprendizaje. Luego, el artículo de Páez Martínez que habla del cuerpo de la maestra de preescolar, el cual realza la sensibilidad de la maestra, aspecto importante para analizar desde la relación que la maestra establece con las niñas y los niños que acompaña a diario.

Así mismo, se considera provechoso el ejercicio adelantado por el Ministerio de Cultura desde el proyecto de Cuerpo Sonoro, el cual ha recorrido gran parte del país propiciando espacios y momentos para que profesionales, agentes educativos, niñas y niños pueden descubrir y sentir sus cuerpos de otras maneras.

Es de aclarar que los estudios, artículos o investigaciones leídas como antesala de la presente investigación llevan a pensar constantemente en el rol de la maestra, respecto a su cuerpo, la relación con el entorno y con los otros, de ahí que se consideren como fuentes valiosas desde el aspecto conceptual y metodológico, pues ayudan a delimitar categorías de análisis y a su vez ir enmarcando, la observación participante, entrevistas e historias de vida como fuentes de información.

2.3. Preguntas de investigación

Bajo el contexto señalado hasta ahora, con esta investigación se pretendió indagar lo siguiente:

¿Cómo influye la biografía corporal de la maestra del grado Jardín 3, Jornada Mañana del Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas sede G, en las prácticas pedagógicas que promueve?

Interrogante con el que se buscó conocer:

- 1- ¿Cuál es la biografía corporal de la maestra que atiende a las niñas y niños del grado Jardín 3, Jornada Mañana del Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas sede G?
- 2- ¿Qué tipo de experiencias e interacciones mediadas desde el cuerpo, posibilita la maestra en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas con las niñas, niños del grado Jardín 3, Jornada Mañana del Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas sede G?
- 3- ¿Qué significados otorga la maestra del grado Jardín, Jornada Mañana del Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas sede G, a la experiencia corporal, en relación con sus intencionalidades pedagógicas?

3. Objetivos

En coherencia con estos interrogantes y a la luz del problema de investigación planteado, se asumieron como objetivos de la investigación:

3.1. Objetivo general

Comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y las prácticas pedagógicas que esta promueve, a través del acercamiento a sus experiencias y narrativas personales.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los elementos principales de la biografía corporal de la maestra desde las experiencias que marcaron su ser-cuerpo.
- Reconocer las interacciones que se posibilitan desde el cuerpo, en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas de las niñas, niños y una maestra de Educación Inicial.
- Establecer los significados que otorga una maestra a la experiencia corporal en el aula en diálogo con su práctica pedagógica y las intencionalidades que la orientan.

4. Referentes conceptuales

*La iglesia dice: El cuerpo es una culpa.
La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.*

Eduardo Galeano, Ventana sobre el cuerpo. Las palabras andantes, p.109.

A continuación se presentará el abordaje conceptual que orientó el presente estudio, estableciendo las siguientes categorías de indagación: **Corporeidad**, donde se hace un acercamiento a dicho concepto desde el planteamiento de la fenomenología orientado hacia el ser y estar en el mundo, pasando por la apuesta de la corporeidad de la maestra, como una forma de habitar y las biografías corporales, desde un recorrido de la experiencia corporal como posibilidad socio histórica. Dando paso a la categoría de **Intercorporeidad** desde lo que implica el encuentro con Otros cuerpos, haciendo énfasis en la corporeidad de la maestra de Educación Inicial y su relación con las niñas y los niños.

Se finaliza este recorrido interpelando las **Prácticas pedagógicas alrededor de la corporeidad en educación inicial**, mostrando que se comprende por práctica pedagógica, la idea de currículo como convergencia de prácticas, el currículo en la educación inicial, así como el lugar del cuerpo en algunos currículos oficiales de Educación Inicial, haciendo el análisis de varias propuestas curriculares de diferentes países a nivel de Iberoamérica, incluyendo Colombia con lo consignado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en Bogotá y las bases curriculares para la educación inicial y preescolar a nivel nacional. De este modo, se consolida un referente conceptual acorde al objetivo de indagación de la presente investigación.

4.1. Hablar de corporeidad

El plantear la corporeidad como eje central de la presente investigación, demanda pensar en el cuerpo más allá de la estructura física, como medio y como vehículo de expresión. Gallo (2011) sostiene que:

Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, soy un cuerpo que puede decir yo. El ser humano “aparece” en el mundo por su condición corporal, aunque paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es tan solo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo, somos nuestro cuerpo, el cuerpo es el lugar de la existencia, sin cuerpo no existiríamos, es gracias al cuerpo como podemos tener experiencias y, al mismo tiempo, es nuestro cuerpo el que piensa y el que siente. (p.3)

Lo anterior deja ver una relación directa entre el cuerpo y el interior, no como algo de afuera, sino como una unidad del yo, que permite ser y estar en el mundo, así también lo refiere la perspectiva fenomenológica (González, F, 2013). Es decir, el cuerpo como sujeto y no objeto, con historia propia y como parte de una historia universal, porque “En

nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo”. (Gallo, 2011, p. 4).

El realce del cuerpo, hace surgir el concepto de corporeidad siendo “el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues ‘en el’ cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporeidad materializa el existir y actualiza la existencia” (Castañeda y Gómez citando a Gallo, s.f, p. 63). Es decir, la corporeidad posibilita ser persona, vivir la condición humana, ser en el mundo y con el mundo, de tal manera que se pueda vivenciar, interpelar y construir en el mundo.

También implica “ser-con-el-mundo de manera activa, implica que puedo re-significar el mundo y sus significaciones, los entramados de sentido que configuro en procesos poéticos que son capaces de transformar el ser-sí-mismo y el ser-tu, y que pueden partir de acciones sobre el sí mismo que afectan la relación con los otros y con el mundo”. (Hurtado, 2008, p.121).

Husserl concibe el cuerpo humano como el “lugar de intercambio”, que permite la relación con el mundo, la cultura y la naturaleza, es decir el cuerpo, es un posibilitador de experiencias y vivencias, al interlocutar con la naturaleza entendida como parte esencial de la cultura, de tal forma que este proceso de intercambio y de diálogo humanizan. El anterior planteamiento, insta a pensar en la corporeidad como escenario ineludible para tejer relaciones con el otro y lo otro, siendo la manera de ser *humanos*, en el encuentro con “el mundo de la vida”, concepto de la fenomenología husserliana, “que se encuentra íntimamente relacionado con la corporeidad humana”. (Duch & Mélich, 2005, p.143).

Maurice Merleau-Ponty siguiendo la misma lógica de Husserl (2005), plantea que “el cuerpo constituye el origen radical o «punto cero» de mi percepción para definir y concretar mi propia «finitud» y para articular mi «ser-y-estar-en-el-mundo” (Duch & Mélich, 2005, p.145). En ese sentido, concibe al cuerpo- sujeto alejándose de la perspectiva occidental fundada en gran medida por Descartes cuerpo-objeto.

El cuerpo, ‘se sabe’, es portador de saberes, huella y biografía, individualidad y sociabilidad. Es el territorio donde se articulan estéticas, sentidos y significados de los otros y lo otro, y es por tanto expresión y comunicación de la subjetividad humana. Se lo juega en lo público y lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y constituido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor, metáfora de la experiencia individual de ser cuerpo. (IDEP, 2015, p.3)

Al hablar de cuerpo-sujeto, es importante señalar su rol como mediador en y con el mundo, dando lugar a la *percepción*, siendo “una capacidad para habitar el espacio y el tiempo, los cuales realmente se convierten en mi espacio y en mi tiempo” (Duch & Mélich, 2005, p.146), ese habitar el mundo, solo es posible con y a través del cuerpo, es por eso que la presencia corporal, no puede concebirse como algo externo y momentáneo, Merleau –Ponty citado por Duch y Mélich (2005) así lo expresa

Soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. Así la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al objeto del sujeto y al sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el

cuerpo en realidad [...] El cuerpo propio no es solamente un objeto entre todos los demás que resiste a la reflexión y permanece, por así decir, pegado al sujeto. (p.148).

De este modo, hablar de corporeidad implica deconstruir los postulados que reducen la comprensión del cuerpo a su materialidad física y biológica, para comprenderlo como una construcción socio cultural que nos configura como sujetos cargados de historia y de experiencias, pero no determinados por ellas, es decir cuerpos/sujetos que se reinventan permanentemente, cuerpos en movimiento o corporeidades con poder para reafirmarse permanentemente en la acción. Así mismo, implica concebir al cuerpo desde la subjetividad propia de cada ser humano que le permite comprender y ser parte del mundo.

Ya que «es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo “cosas”». Lo que se quiere aquí poner de relieve es que solo a partir del cuerpo propio, es decir de una subjetividad encarnada en un cuerpo vivo, resulta posible acceder al mundo y a los otros cuerpos vivos, y esto de forma preliminar a la intervención de la conciencia reflexiva volcada a pensar el mundo según los parámetros de la verdad objetiva construida por la ciencia. (Firenze, 2016, p.100 citando a Merleau -Ponty)

4.1.1. La corporeidad de la maestra: una forma de habitar

A las varias “formas de ser en el mundo”, ya sea permanente, en movimiento o quizás otra, Heidegger les llama “*Dasein*”: que quiere decir “ser en el mundo” o “ser ahí.” En cuyo caso el hombre decide, o mejor dicho, define como ser ahí, es decir, define su estancia en el mundo. (Cuervo, 2008, p.4).

El habitar es la vivencia de la corporeidad. Es interesante, acudir al planteamiento de Heidegger, quien refiere que el habitar es construir, siendo una facultad propia del ser humano, que le permite ser y estar en el mundo (citado por Cuervo, 2008). En ese sentido, la maestra de Educación inicial a través de su corporeidad puede ser y estar, es decir, puede entablar un diálogo y una relación directa con las niñas y los niños cada día. Es a través de su presencia corporal, entendida aquí como pensar, actuar y vivir activamente desde su ser, saber y hacer pedagógico, la que posibilita la reflexión, pero también la interacción entre maestra-niñas y niños, pues al haber un cuerpo implicado que vive y disfrute lo que hace, se generan espacios diversos que permiten el aprendizaje mutuo en una relación horizontal desde la afectividad.

Es así como a través de la disponibilidad corporal el maestro o maestra va sensibilizándose frente a las múltiples manifestaciones corporales que de su relación con los niños y niñas puedan surgir, utilizando de esta manera su cuerpo y las posiciones que con él adopte, como provocadores de la acción y como signo de seguridad y acogida (SED-SDIS, 2010 citando a Llorca, 2002, p.96).

Juan José Cuervo (2008) profesor investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, propone tres variables que componen el habitar y se aterrizan en esta investigación para ampliar la comprensión sobre la corporeidad de la maestra de Educación Inicial, eje central en esta tesis. Siendo así, expone lo siguiente:

-El habitar como realización, es una condición que le permite al ser humano encontrarse y desplegarse como persona, llevándolo a construir normas, códigos, rutinas desde su habitar. La maestra de Educación Inicial, entabla una relación cercana en su espacio de

trabajo, por ejemplo, el aula, la cual adecua y transforma en otros mundos, para que ella, las niñas y los niños puedan vivir y sentir diferentes experiencias pedagógicas.

Es así como la maestra habita el aula, entabla algunos códigos convivenciales que le permiten vivir y convivir, pues su intención va más allá de ocupar un espacio, por eso, determina unos momentos puntuales para la alimentación, para charlar un poco, para descansar o para jugar. Estas configuraciones del espacio las dispone de acuerdo a la lectura que realiza de las niñas y niños que acompaña, pero también según sus posibilidades corporales. “Por esta razón, se requiere de una continua implicación del maestro o la maestra en las actividades desde su cuerpo, creando de esta manera un clima que propicie vínculos de seguridad, confianza, respeto y libertad”. (SDIS-SED, 2010, p.102-103)

-El habitar como significación, le permite al ser humano, reconocerse como sujeto histórico y social, con memoria y con un sentido de pertenencia por una cultura o grupo social, en donde puede proyectarse y soñar. Cada maestra habita de manera diferente sus espacios y su vida, le otorga significados culturales y sociales a su ser y hacer. El habitar su profesión, le permite hacerse cargo de un grupo de niñas y niños que puede llegar a sentir como propios, y en los que quiere dejar huella para siempre, con ellos se proyecta y también sueña con mundos más agradables para ellos y sus familias a partir del reconocimiento de los contextos socio-culturales.

-El habitar como expresión en tanto sujeto que se manifiesta interior y exteriormente, en donde existen innumerables expresiones del habitar del hombre, “por un lado, de afuera hacia adentro del espacio recogiendo el “caos” exterior para llevarlo a sí mismo y, por el otro, de adentro hacia afuera, como parte de su expresión estética que hace parte de su forma de ser y estar” (Cuervo, 2008.p.5). Sin duda alguna, las expresiones diarias de la maestra de Educación inicial, sus gestos, sus miradas, sus palabras y movimientos, determinan el tipo de relación que entabla con las niñas y los niños. Incluso aquello que guarda y calla y que en ocasiones las niñas y los niños suelen percibir sin conocer la razón, sin embargo, en el ambiente se traduce en una mirada, en un silencio repentino y en su misma práctica pedagógica.

4.1.2. Las biografías corporales: Un recorrido por la experiencia corporal que nos configura y reconfigura

La biografía corporal en la presente investigación, es entendida como la historia personal-corporal, en este caso de una maestra de Educación Inicial, la cual es configurada por espacios, personas y experiencias que han marcado y marcan la vida de esta maestra en particular.

Hablar de biografía corporal es coherente con el planteamiento que se ha venido esbozando, pues cuando se reconoce que no se tiene un cuerpo, sino que se es un cuerpo cargado de experiencias que configuran y reconfiguran continuamente el ser, lo que se está diciendo es que ese “ser cuerpo” implica una construcción y reconstrucción permanente de significados que forman la biografía corporal desde lo vivido en los diferentes contextos de interacción durante toda la vida. Esa biografía corporal define a la vez una imagen corporal, siendo una mirada consciente o a veces inconsciente del propio cuerpo.

De este modo y como lo señala Larrosa (2006), la experiencia implica una relación dialéctica con el mundo que se recrea, es decir, la experiencia es un acontecimiento, es eso que me pasa, aquello que me atraviesa, me forma y me transforma y que por ende nos hace receptivos, abiertos y expuestos a lo novedoso. Se trata de un movimiento de ida y vuelta, *ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento, y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, de manera singular, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero y es aquí donde ocurre el verdadero acontecimiento. (Larrosa, 2006, p. 25).

Es entonces esta experiencia, la que de manera singular va configurando la subjetividad e imagen corporal, al respecto Dolto (1984) hace una distinción importante entre esquema corporal e imagen corporal. El esquema corporal hace referencia a la estructura física del cuerpo, es el intérprete activo o pasivo de la imagen del cuerpo, nos posiciona y nos establece como humanos (Dolto, 1984). En cambio, la imagen corporal, es propia de cada individuo y está fundada de acuerdo a las experiencias personales y socioculturales de cada persona. “De ello resulta que el esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y consciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente” (Dolto, 1984, p.21), es decir, depende de la construcción simbólica, social y cultural que se da producto de la experiencia.

Así las cosas, el esquema corporal es “nuestro vivir carnal al contacto del mundo físico” (Dolto, 1984, p.15) en ese sentido este se ve afectado por lesiones y afecciones y éstas a su vez pueden o no modificar la imagen corporal que cada uno tiene de sí mismo. Dolto (1984) expresa que “es frecuente que en un mismo sujeto cohabiten un esquema corporal invalidado y una imagen del cuerpo sana”. (p.15)

Merleau- Ponty (1945) dice que la consciencia del cuerpo invade el cuerpo, por lo cual expresa lo siguiente

Se podría replicar que esta experiencia del cuerpo, es una representación, un hecho psíquico, que, en cuanto tal, se encuentra al extremo de una cadena de acontecimientos físicos y fisiológicos que son los únicos que puedan ponerse a cuenta del cuerpo real. ¿No es mi cuerpo, exactamente como los cuerpos exteriores, un objeto que actúa sobre unos receptores y da, finalmente, lugar a la consciencia del cuerpo? ¿No habrá una interoceptividad como hay una exteroceptividad? ¿No puedo encontrar en el cuerpo unos hilos enviados por los órganos internos al cerebro e instituidos por la naturaleza para dar al alma la ocasión de sentir su cuerpo? La consciencia del cuerpo y del alma se ven así contencionadas, el cuerpo vuelve a devenir esta máquina bien limpiada que la noción ambigua del comportamiento casi nos hizo olvidar. (p. 94-95)

Entonces, no se puede comprender el cuerpo sin el alma, pues el cuerpo y el alma están fusionados entre sí, se puede decir también que el alma está unida al cerebro, por ejemplo cuando hay una herida o pérdida de un miembro, dice Merleau- Ponty (1945) que hay una conexión psíquica, pero también fisiológica que hace sentir al miembro fantasma, a pesar de que físicamente no esté, es decir, la presencia de esa parte del cuerpo sigue presente en la memoria y todas las conexiones del cuerpo, por eso se podría afirmar que el cuerpo no es netamente físico y palpable “es preciso que mi cuerpo sea captado no solamente en una experiencia instantánea, singular, plena, sino también bajo un aspecto de generalidad y como un ser impersonal”. (Merleau- Ponty, 1945, p.101)

Por eso “el cuerpo siempre ha sido importante culturalmente, su percepción dejó de ser ese concepto lineal derivado de órganos y huesos, para convertirse en una noción más compleja que se tatúa simbólicamente; es una representación social, política, económica, pero sobre todo pública” (Pérez, 2012, p.103)

Ahora, al hablar de la construcción de la imagen corporal, “se puede decir, entonces, que la imagen del cuerpo es una seña de identidad, sí. Pero lo es, sobre todo, en tanto que a través de ella se cristaliza la dialéctica de la diferencia” (Pedraz, 2014, p.4). Cuestiona los elementos que han demarcado la construcción de la imagen corporal a través de prácticas de modelaje corporal que han instaurado una imagen hegemónica en la sociedad. “En cualquier caso, la imagen corporal y la propia materialidad del cuerpo, en tanto lugares de inscripción cultural, no son nunca, según expresa McLaren (1997:84), espacios libres; se configuran como un núcleo de tensiones entre la identidad y la diferencia”. (Pedraz, 2014, p.5)

Esa apariencia corporal dominante suele instaurarse, según el planteamiento de Foucault (1985) por medio de “sutiles pero permanentes técnicas de acondicionamiento (social) que penetran el cuerpo y crean una red de lazos (emocionales, ideológicos, prácticos) a través de los que discurre el poder –no como algo que se ejerce sino como algo que circula– estableciendo una relación de sujeción infinitesimal, microfísica, no intencionada, aunque indeleble, entre el sujeto y su cuerpo”. (Foucault citado por Pedraz, 2014, p.10).

Por lo anterior, se puede decir que la imagen corporal no sólo es constituida por las experiencias de vida personales, sino también por patrones culturales y marcas sociales, no obstante, “la imagen corporal es influida por nuestra emoción, nuestra personalidad, nuestra sociedad y por esto se expande más allá de los límites del cuerpo.” (Pérez, 2012, p.102).

4.2.Intercorporeidad

Cuando se habla de corporeidad y ponemos la mirada en el cuerpo como construcción sociocultural, se hace necesario pensar en el lugar de la interacción con otros, como posibilidad para comprender la experiencia corpórea que atraviesa el ser, de ahí la categoría de intercorporeidad se aborda en este apartado también desde la fenomenología.

Si el cuerpo del otro no es un objeto para mí, ni el mío para él, si ambos son comportamientos, la posición del otro no me reduce a la condición de objeto en su campo, mi percepción del otro no lo reduce a la condición de objeto en el mío. Por eso, puede hablarse de una auténtica intercorporeidad (Merleau –Ponty citado por Duch y Mélich, 2005, p. 150)

Merleau – Ponty denota el concepto de intercorporeidad como el diálogo entre los cuerpos que parte del reconocimiento no sólo como objeto, sino también como sujeto, en donde el lenguaje es mediador para la interacción universal. Entiende además la intercorporeidad como intersubjetividad, en donde hay reciprocidad entre el yo y el otro, (López, 2004). “Así la experiencia primordial no es sólo una producción subjetiva, sino que integra el mundo natural y también el mundo social común”. (López, 2004, p.59)

Permitiendo la correlación desde un intercambio de sentires y vivires, comprendiendo la otredad en primera instancia desde lo corporal, otorgando sentidos y significados a los otros y al mundo. Es con y a través del cuerpo que se percibe el mundo y al otro “por mi cuerpo comprendo al otro del mismo modo que por mi cuerpo percibo cosas” (López, 2004, citando a Merleau –Ponty p. 59).

De esta manera, se reconoce la dimensión y trascendencia del otro, no como objeto porque “el objeto es agotable, el otro nunca lo es, siempre sigue siendo otro” (López, 2004, p.59) Este reconocimiento no niega al otro, ni a uno mismo, al contrario, posibilita un encuentro de cuerpos vividos “desde la otredad y diferencia gracias a que el cuerpo es la base de toda experiencia y hace que nuestra existencia no sea un acto único”. (López, 2004 citando a Merleau –Ponty p. 60).

Esta coexistencia se da de manera permanente percibiendo a los otros cuerpos vividos a través de los múltiples lenguajes porque “la intercorporeidad es intercambio carnal, después simbólico, en el que el individuo se diferencia”. (López, 2004, p.60) Intercambio que permite percibir el mundo social y natural del otro a través de lo que Merleau –Ponty (1945) denomina sensibilidad, pues es a partir de ella que se percibe a otro ser humano y otro pensamiento (Citado por López, 2004, p.65)

En síntesis, la intercorporeidad implica una concepción dialogal de los cuerpos desde la reciprocidad en las relaciones cotidianas, es decir implica empatía, conexión con el otro sin perderse ni imponerse sobre el otro cuerpo, lo cual tiene mucha relevancia cuando se piensa en la intercorporeidad que se da entre una maestra de educación inicial y las niñas y los niños de primera infancia, ya que siempre se está pidiendo que la observación sea atenta para poder percibir a todas las niñas y los niños desde la singularidad, no obstante, muchas veces esta observación se queda en el colectivo perdiendo la posibilidad de revelación que implica la relación cuerpo a cuerpo con cada una y cada uno, entonces: ¿cómo lograr este equilibrio entre lo colectivo y lo particular?, ¿cómo lograr encontrarse con el otro desde la intercorporeidad que permite la presencia e implicación corporal y el diálogo tónico y no verbal?, de ahí la pertinencia de esta categoría en la presente investigación.

4.2.1. La corporeidad de la maestra de Educación Inicial y su relación con las niñas y los niños

Sin lugar a dudas, “la implicación corporal es importante en la interacción con los niños y las niñas y entre ellos”. (MEN, 2017, p 35) si o si la corporalidad y corporeidad de la maestra influye, facilita o impide la relación diaria con las niñas y los niños, “Al disponer su cuerpo las maestras comprenden, escuchan, observan y dan significado a las acciones de los niños y las niñas, responden con abrazos, caricias, sonrisas, gestos; les miran a los ojos cuando les hablan y se ponen a su altura”. (MEN, 2017, p.35)

Porque la Educación Inicial se caracteriza por llevar un alto grado de contacto humano que permite sentir al otro más cercano y un tanto familiar, de esa manera se gestan interacciones donde caben los abrazos, las lágrimas y los secretos. El cuerpo de la maestra se convierte en lugar de acogida y reposo, brindando seguridad y confianza a las niñas y los niños.

Así el niño y la niña comienzan a reconocerse y a reconocer a la madre o la maestra como sujetos totales, lo cual fortalece el vínculo afectivo, ya que lo que les une no es su presencia física y constante por periodos largos sino la posibilidad de tenerlas emocionalmente cuando las necesiten. Ese acompañamiento emocional no está dado solamente por el contacto físico sino por las palabras y por la carga afectiva que ahora el niño o la niña le dan a los objetos, por lo que a veces necesitan llevar con ellos la foto de su mamá o no quitarse el gorro o el saco que traen de casa, así esté haciendo mucho calor. (SDIS-SED, 2010, p.86)

En tanto, la corporeidad de la maestra le permite conocer a las niñas y los niños que acompaña, al entender que detrás de un gesto, una mirada y un cambio de ánimo, algo pasa; así lo expresan Duch y Mélich (2005), “la singularidad del cuerpo humano impone la necesidad de mantener constantes relaciones con el otro” (2005, p.149). De esa manera el reconocimiento de las presencias corporales permite los diversos diálogos para entender y comprender a las niñas y los niños, en definitiva, el rol de la maestra es clave para tejer relaciones desde la afectividad y la proximidad al otro.

Así también lo refiere el concepto denominado por Aucouturier (2004) *actitud de acogida empática*, referido a la implicación corpórea en este caso de la maestra, “movilizando su estructura tónico –afectiva con la de los niños” (citado por Camps, 2007, p.25). Lo que conlleva tener una relación más cercana y sensible por parte de la maestra hacia las niñas y los niños para comprender completamente no sólo su corporeidad sino la corporeidad de las niñas y los niños que acompaña.

Camps y García (2004) dicen que “la actitud de empatía implica aprender a hacer una lectura tónica del cuerpo del niño (su postura, su mirada, sus gestos, su voz) y observar su expresividad psicomotriz, lo cual permitirá captar la demanda consciente o inconsciente del niño, dar sentido a la acción y aportar una respuesta tónica ajustada a su demanda”. (Citado por Camps, 2007, p.25)

Esto se da en una relación de respeto, diálogo no verbal, escucha, actitud de espera y acogida, pues son las formas para reconocer y descubrir realmente a las niñas y los niños en la interacción diaria maestra – niña, niño.

4.3.Las prácticas pedagógicas: una manera de ser y estar del maestro

Desde el presente trabajo se entienden las prácticas pedagógicas como parte del ser-cuerpo de la maestra, de ahí que se concibe más allá del hacer, superando la mirada desde la técnica, por el contrario, las prácticas poseen en sí mismas un saber, una manera de ser y estar en el mundo, que no se limita a la expresión de un conocimiento teórico; se trata de formas de saber en la acción, formas de saber que Tardif (2004) califica como múltiples evidenciando la complejidad a la que se ha hecho mención.

Tardif (2004) plantea la idea del pluralismo del saber docente que envuelve en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente. Es así, como plantea la existencia de por lo menos tres clases de saberes: disciplinarios, que corresponden a los diversos campos de conocimiento que existen en forma de disciplinas; saberes curriculares, que se relacionan con los discursos, objetivos, contenidos y métodos y los saberes experienciales, que permiten el desarrollo de saberes específicos en el ejercicio mismo de la labor docente. Se trata entonces, de un saber hacer y un saber ser

que emergen de la historia de vida de los maestros, incluso Tardif (2004) afirma que se aprende a ser maestro, mucho antes de ingresar a la universidad, por tanto, en este saber experiencial se ubican los imaginarios, creencias y formas de estar.

Quizás por esto y como lo señala Barragán (2012) “Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política”. p.25.

Y es desde este lugar que se ubica la racionalidad práctica o como los griegos la llamaban la *phrónesis* como una manera de entender el valor del saber hacer, que, aunque implica el saber cómo o la técnica en griego llamada *tejne*, no se limita a esto e implica la posición reflexiva en relación con esa práctica que en griego denominaron *praxis*, es decir, el hacer con un horizonte reflexivo donde se conectan teoría y práctica en un dialéctica recíproca y comprensiva de las realidades.

En este orden de ideas y reconociendo en palabras de Barragán (2012) que “la teoría no antecede a la práctica; ni la buena teorización basta para garantizar buenas prácticas”. (p, 33). Se hace necesario desarrollar procesos auto reflexivos permanentes que permitan reconocer y re significar las intencionalidades y las formas de relación y de representación desde las cuales las maestras y los maestros desarrollan sus acciones pedagógicas, pues la transformación de prácticas pedagógicas requieren repensar la idea de que es suficiente con la producción de modelos de acción o de postulados teóricos, por el contrario, lo que se necesita, es ubicar a las maestras y maestros como profesionales de la educación en procesos de reconstrucción crítica de sus acciones, que les permita aprender y desaprender desde sus propios saberes y experiencias.

Más aun tratándose de prácticas pedagógicas de Educación Inicial, que envuelven o involucran una sensibilidad y acercamiento particular con las niñas y los niños desde la implicación corporal y afectiva, porque las prácticas pedagógicas, involucran el pensar, ser y hacer, dejando ver que “lo que hacemos revela quienes somos” (Barragán, 2012, p.25), es decir, no son algo externo a la persona, sino más bien un despliegue de la subjetividad de la maestra y el maestro.

De alguna manera, las prácticas pedagógicas son la propuesta de transformación del maestro hacia la sociedad, en donde converge la resistencia, la pasión y la ética, es hacer presencia en el mundo, no para esperar el cambio sino para ser el cambio, como refiere Freire “Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe”.(1966, p.20)

4.3.1. El currículo como concurrencia de prácticas pedagógicas

Con miras a poner en diálogo la práctica pedagógica con la idea de currículo, resulta pertinente revisar a qué se hace referencia cuando se habla de currículo y establecer desde allí la relación que encontramos entre uno y otro concepto. En este sentido, se realiza un recorrido por el artículo de Margarita Osorio Villegas, denominado

“El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión”, donde se pueden observar cinco perspectivas distintas a la hora de comprender qué es currículo:

Primera perspectiva: Desde la didáctica de Álvarez Méndez (1987)

Este autor presenta dos modelos. Uno referido como proceso y proyecto distanciado de fines instructivos, basado en algunas premisas de la investigación acción rescatando el cuestionamiento continuo de la práctica pedagógica, promoviendo la problematización de los contenidos. El otro modelo concibe el currículo desde la prescripción de objetivos esperados en la enseñanza, es así como hacen alusión a recursos, técnicas y evaluación como medios. En este último, la enseñanza tiene un fin instrumental que debe llevar a los objetivos propuestos.

Ambos modelos tienen en común la enseñanza de contenidos, por eso incluyen planes de estudios, recursos y programas en la planificación de acciones didácticas y pedagógicas.

Segunda perspectiva: El currículo es un cruce de diversas prácticas de naturaleza eminentemente social y alrededor de él gravita la preocupación pedagógica.

Aquí aparece el enfoque socio-crítico del currículo, mirando a la escuela desde su contexto social, surge la acepción de McCutcheon quien recogió la idea de Zais (1976) que refiere por currículo

Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela ya sea explícito, implícito y nulo. El currículo explícito está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de “ciertos propósitos explícitos y públicos” (Eisner, 1979, p. 74); el currículo implícito es el conjunto de expectativas que “son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículo explícito de la escuela expresa” (Eisner, 1979, p75); y el currículo nulo, que está formado por aquello que “la escuela no enseña (...) y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”. (Osorio, 2017, p. 144)

En ese sentido, el currículo trasciende de una concepción meramente pedagógica y se ubica en el campo personal, social, político, económico y cultural.

Tercera perspectiva. El currículo como mediación cultural.

“Entiende el currículo como instrumento de acción e intervención social en los escenarios escolares, y como posibilitador poderoso para configurar proyectos culturales de la sociedad en general”. (Osorio, p.146). Aquí se habla de contenidos culturales mediados desde un ejercicio de poder que privilegia o no algunos aspectos que debe abarcar la escuela, por eso no se podría hablar de un currículo neutro, pero sí de un currículo oculto como

El conjunto de valores, actitudes, modelos, cánones, normas, pautas que no son explícitas en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores y de la institución, pero sí son eficazmente enseñados y de las que no se acostumbra a hablar públicamente. (Osorio, 2017, p. 149).

Cuarta Perspectiva: El currículo es en sí el problema de solucionar la cuestión de la representación de los procesos sociales de la reproducción.

Osorio (2017) menciona la perspectiva de Ludgren (1992) la cual refiere al currículo como el problema central de la teoría educativa, donde entra la dicotomía teoría-práctica, pues el currículo tiene dos fases. Una de diseño y formulación de algunos planteamientos y otra del desarrollo e implementación de los mismos; esas fases se ven influenciadas por diversos aspectos internos o externos de la institución educativa creando un campo problemático entre la teoría y la práctica.

Quinta Perspectiva: Currículo como configurador de la práctica educativa

Osorio (2017) expresa “teniendo como intención la mejora de la práctica, el marco curricular debe servir de instrumento emancipatorio, para sentar los fundamentos de acciones más autónomas y democráticas en la escuela”. (p.150). Desde esta perspectiva se concibe al maestro como investigador, lo que le posibilita comprender el fenómeno educativo y buscar la transformación social.

En coherencia con lo anterior, se encuentra una amplia manera de abordar la concepción del currículo, más allá de ser un reproductor cultural, pues promueve acciones colectivas de nuevas ideas y nuevos modos de ser, lo cual, implica entender en palabras de Gimeno Sacristán (1991) “el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado entre otros elementos, ya que si no entendemos este carácter procesual condicionado desde múltiples ángulos, podemos caer en la confusión o en una visión estática y a histórica del currículo”. (Sacristán, 1991, p.121)

Sacristán (1991) desde un enfoque práctico expresa que el currículo se configura como una concurrencia de prácticas, es decir, se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación como resultado de diversas intervenciones que operan sobre él. De ahí el reconocimiento de la complejidad que encierra la praxis del maestro, tal como se señalaba en el anterior apartado.

De este modo, la objetivación del currículo en la escuela, requiere obligados procesos reflexivos que permitan encontrar las contradicciones que hay entre la concurrencia de prácticas que marcan derroteros y modos de comprender el hecho educativo, es precisamente desde estas diferentes formas de objetivación que se encuentran:

El ***currículo prescrito o formalizado*** que es aquel que busca orientar las políticas educativas de un país.

El ***currículo presentado a los maestros*** que actúa como la traducción propia de este currículo prescrito en cada escuela o institución educativa.

El ***currículo moldeado por los maestros***, aplicado a partir de la cultura profesional para configurar significados del currículo.

El *currículo en acción* que determina las interacciones propias en el aula, es guiado por los esquemas prácticos del maestro y por tanto, pasa por las creencias e imaginarios que los mismos maestros tienen, se constituye en la práctica real o en la práctica pedagógica entendida como la confluencia de saberes, creencias, imaginarios y marcos de acción de cada maestro.

El *currículo realizado* que tiene que ver con lo que los estudiantes realmente aprenden

Y el *currículo evaluado* que está atravesado por lógicas relacionadas con la calidad, la acreditación y las pruebas estandarizadas.

Todas estas formas de concreción muestran con claridad la complejidad de la práctica pedagógica donde convergen estas diferentes formas de objetivar el currículo, representando fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de “conflictividad natural”. (Sacristán, 1991, p. 120).

Así las cosas, el currículo en acción, es el que está más equiparable con la concepción de práctica pedagógica que en esta investigación se asume, entendida como punto de anclaje entre la teoría y la práctica y lugar de convergencia de esas otras formas de objetivación que influyen o determinan la relación de esa práctica con las realidades en las que se inscribe, pues “la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja”. (Sacristán, 1991, p.244).

4.3.2. El currículo oficial de la educación inicial en Colombia

Cuando se habla de currículo en Educación Inicial, es necesario pensar en un proceso esencialmente humano, social y cultural, en donde las niñas y los niños son las y los protagonistas, atendiendo a su interés superior, se considera pertinente abordarlo en la presente investigación, dado que las preguntas sobre el qué, el cómo y el para qué, remiten a la experiencia como centro de la acción del currículo de la Educación Inicial en Colombia.

Se hace mención del currículo oficial en Colombia, pues está fundamentado en la lógica de permitir ser y hacer a las niñas y los niños, dicho en otras palabras, plantea la idea de que las niñas y los niños puedan vivir sus infancias desde el reconocimiento de sus culturas, contextos, familias y maneras de ser y estar.

Es decir, aquí los contenidos son los procesos de desarrollo de las niñas y los niños que se potencian desde la intencionalidad pedagógica que existe en la Educación Inicial, así quedó establecido en el artículo 5 de la Ley 1804 del 2016:

Artículo 5º. La educación inicial es un derecho de los niños y las niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo

con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

Es decir, el desarrollo integral es también un derecho de las niñas y los niños en la primera infancia, así también lo ratifica el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006. Es importante aclarar que, “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Ley 1098, art.29).

Sin embargo, en Colombia el Ministerio Nacional de Educación refiere una diferencia entre la Educación Inicial y la Educación preescolar, pues la Educación Inicial se encuentra bajo la modalidad de educación no formal, mientras que el grado transición que hace parte de la educación preescolar, está enmarcado bajo la educación formal, según los decretos 2247 de 1997 y la Ley 115 de 1994. “El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad”. (Art. 17. Ley 115 de 1994), ese grado obligatorio actualmente corresponde al grado transición.

Ahora, desde el currículo oficial para la Educación Inicial en Colombia, se encuentra el documento llamado ***Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*** que busca orientar las apuestas educativas y pedagógicas con las niñas y los niños de educación inicial y preescolar que asisten a las diferentes modalidades dispuestas en Bogotá para su atención (SDIS – SED, 2010). A nivel nacional se encuentran los ***Derechos Básicos de Aprendizaje DBA para transición***, aunque como se dijo anteriormente, el grado transición oficialmente hace parte del nivel de preescolar, sin embargo, este documento sirve como referente y punto de diálogo entre la educación inicial y el nivel de preescolar, por eso se hace mención en este apartado.

Los derechos básicos de aprendizaje, son entendidos como “el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura”. (MEN, 2016, p.5).

Así mismo, se encuentra el documento ***Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar***, referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, propendiendo por “la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales”. (MEN, 2017). Y el cual se constituye en el currículo oficial más actualizado que existe hasta el momento emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Este documento se ubica en una mirada del currículo como experiencia y plantea que “la organización curricular y pedagógica tiene en cuenta el *¿para qué?*, el *¿qué?* y el *¿cómo?* se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas”, en donde el desarrollo armónico integral, sigue siendo el objetivo primordial de la Educación Inicial.

A continuación, se hará un bosquejo general para brindar mayor comprensión en lo que refieren estas preguntas orientadoras para la organización curricular de la Educación Inicial en Colombia:

-El *para qué* hace referencia a los “propósitos de desarrollo y aprendizaje” que se han de potenciar, reconociendo a las niñas y los niños como sujetos de derechos con grandes capacidades.

-El *qué*, tiene relación directa con el ejercicio de la maestra para indagar sobre intereses, gustos y contexto de las niñas y los niños, para ser concretados en campos de experiencia, porque el currículo para la Educación Inicial está basado en la experiencia.

- El *cómo*, es la manera en que las maestras organizan su práctica pedagógica desde las experiencias y los ambientes que promueven.

Lo anterior, deja ver la insistencia en que las niñas y los niños tengan espacios, interacciones y experiencias ricas cercanas a su realidad socio-cultural, en donde la maestra jalona procesos que favorecen la socialización, el disfrute y la exploración. Es por eso, que el centro del currículo en Educación Inicial, son las experiencias que se dan entre las niñas y los niños, sus familias. Por tanto, la maestra quien tiene el rol de mediar entre su aprendizaje y desarrollo, siendo co-autora de un currículo vivo, flexible, dinámico y experiencial.

Los documentos anteriormente mencionados reflejan un gran esfuerzo político y social por concebir el fortalecimiento del desarrollo infantil como objetivo principal de la Educación Inicial y preescolar, reconociendo además el rol de la maestra como posibilitadora de experiencias oportunas y pertinentes para un desarrollo sano e integral de las niñas y los niños.

(...) el rol del maestro o la maestra cobra vital importancia, reconociendo que las experiencias con el cuerpo posibilitan el encuentro con el otro desde la empatía, gestándose un constante intercambio de significados a través del lenguaje no verbal que permite con una gran sensibilidad comprender esa expresividad corporal y desde allí ofrecer una dinámica de bienestar y estimulación que facilite y acompañe el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas. (SDIS-SED, 2010, p.94-95).

4.3.3. Algunos ejemplos de currículos oficiales o formalizados alrededor de la corporeidad de las niñas y los niños.

“En la historia de la educación se habla de prácticas para educar al cuerpo como deportes, ejercicios localizados, juegos, cuidados higiénicos, actividades de expresión corporal y técnicas somáticas”. (Gallo y Martínez, s.f, p.4). Es decir, la mayoría de prácticas pedagógicas propuestas para el cuerpo tienden a estar por una línea que buscan educar, instruir, modelar o en cierta manera, silenciar el cuerpo.

Es así como en la Educación Inicial, todavía se puede ver una visión arraigada que prioriza acciones con gran hincapié en la lateralidad, la coordinación y la motricidad, obedeciendo a un interés instrumental por controlar la postura corporal y aquietar el cuerpo, como señales preparatorias para los procesos de lectura y escritura formal, es decir, desde un enfoque primarizante, aunque en los currículos oficiales de Colombia y otros países como Bolivia, Chile y México, se concibe al cuerpo libre, expresivo y espontáneo, siendo parte esencial dentro de los procesos pedagógicos que se proponen

para las niñas y los niños en la primera infancia. Sin embargo, al hacer una mirada de las prácticas pedagógicas se pueden ver latentes estas intencionalidades.

Es decir, el cuerpo desde la primera infancia ha sido controlado a través de prácticas pedagógicas heredadas de la educación primaria y secundaria, de modo que se ven a las niñas y los niños desde temprana edad, realizar filas alineadas, para momentos determinados en la escuela como: izadas de bandera, pasar de un salón a otro, ir al baño, al patio o al parque, buscando una posible organización homogénea de un grupo de niñas y niños, pasando a ser cuerpos silenciados (Vaca, 2005) en donde prima la instrucción del adulto.

Todavía en los jardines infantiles y colegios se concibe el cuerpo como antagónico de la mente y el alma, se cree que con el cuerpo no se aprende, porque el aprendizaje aún es entendido en gran manera desde el aspecto cognitivo. Además, pareciese existir un afán por disciplinar el cuerpo, para que pueda permanecer en una silla, en una fila o espacio determinado.

Sin embargo y pese a lo anterior, los currículos oficiales actuales para la educación inicial buscan realzar la corporeidad de las niñas y los niños, dando otras pistas de concebir las infancias en estos tiempos.

A continuación, se realizará un recorrido por las propuestas curriculares de diferentes países para conocer sus planteamientos más de cerca. Por ejemplo, se puede ver que el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Buenos Aires (2008) propone el cuidado del propio cuerpo y la sexualidad como aspectos ineludibles de una educación pública y pluralista. Son considerados como procesos de construcción que se dan con la mediación del adulto, sin pretender invadir a las niñas y a los niños, superando miedos de los propios adultos para permitirles a ellas y ellos ser y estar desde su propia intimidad. Así mismo, este documento refiere que “En este proceso de adquisición es importante ofrecer a los chicos situaciones recurrentes que les permitan afianzar sus descubrimientos para apropiarse de nuevas maneras de moverse”. (p.205)

Es así como rescatan el movimiento como una forma de exteriorizar diferentes códigos personales y únicos de cada niña y cada niño.

Las actividades se organizan respetando las necesidades lúdicas de los chicos en un espacio que los ayuda a descubrir y conocer aspectos significativos del lenguaje para ampliar y profundizar sus aprendizajes corporales. Estas deben permitir que los alumnos puedan participar en interacciones con otros sujetos de la acción ya que tienen capacidad de comprender los gestos o acciones corporales propios y de los otros. (p.206)

En Chile las bases curriculares de educación parvularia (2018) proponen un núcleo denominado corporalidad y movimiento, en donde se reconoce al movimiento como posibilitador de conciencia del propio cuerpo, la cual se amplía en la interacción con el entorno, por lo cual se deben:

Generar las condiciones necesarias para que los niños y niñas aprecien su cuerpo y se sientan cómodos con él, se expresen con libertad, exploren activamente y experimenten; ello contribuirá al desarrollo de una percepción adecuada de su imagen, conciencia de su esquema corporal, más adelante, la definición de su lateralidad y la identificación cada vez más precisa de sus recursos corporales. (p.59).

En este caso, el rol de la maestra es esencial para propiciar ambientes que ofrezcan diversas oportunidades para el goce del movimiento y la exploración libre y confiada de las niñas y los niños, de tal manera que puedan reconocer y apreciar sus atributos corporales, fortalecer su identidad y creatividad que los lleve a resolver problemas prácticos.

En Bolivia, se encontró un documento denominado Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial, que tiene como principios orientadores: atender la diversidad, satisfacer las Nebas (necesidades básicas de aprendizaje) de la población y atender problemas emergentes de la sociedad. Este documento está organizado por áreas curriculares, no tiene un gran despliegue sobre el cuerpo o la corporalidad, pero sí se da gran relevancia al lenguaje y todas sus manifestaciones.

Definen como área curricular la expresión y la creatividad, siendo la posibilidad que tiene la niña y el niño de ser realmente quién es sin represiones “si los invitamos a participar y a manifestarse a través de las distintas formas de expresión, si los ayudamos a darse cuenta de todas las posibilidades expresivas que tienen o que podrían tener, si respetamos su manera de ser y de actuar, entonces estamos estimulando sus potencialidades de expresión” (Ministerio de Educación de Bolivia, s.f, p. 47). Lo cual favorece dice el documento a la autoimagen y potencial creativo. En esta área se puede encontrar el lenguaje corporal, que reconoce al cuerpo como instrumento y al movimiento como su manifestación visible en donde la espontaneidad de la niña y el niño debe estar presente para no generar movimientos repetitivos y mecánicos.

En México, se ha definido el documento “los aprendizajes clave de la Educación Inicial para una Atención Integral (2017)”, allí se encuentra un apartado sobre el desarrollo corporal y el movimiento, el cual hace una interesante diferencia entre lo que significa organismo y cuerpo, realzando al cuerpo más allá de lo biológico por que

El organismo se transforma en cuerpo cuando el niño comienza a vivir experiencias que ligan esas primeras sensaciones que son puro impulso, hechas de reacciones incontrolables (la sensación de frío o hambre, la defecación, el llanto, la irritabilidad, los movimientos reflejos, etcétera.), con vivencias de afectividad, que irán creando una conciencia corporal de sí mismo, un dominio sobre sus gestos y movimientos, la posibilidad de reconocerse dentro de ese cuerpo. (Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p.94)

Es así como el cuerpo se apropia del mundo y del espacio, está atravesado por la afectividad, en donde el tacto y el sostén dan seguridad y tranquilidad, el contacto piel a piel permite comprender el cuerpo propio y el del otro desde un diálogo tónico que se da en una relación de empatía. En tanto, el cuerpo de la niña y el niño ya no es considerado como solo una carne que obedece los deseos y necesidades del organismo sino más bien como hablante e interlocutor con los adultos y el mundo.

En Perú el Programa Curricular de Educación Inicial tiene dentro sus áreas curriculares, el área psicomotora, entendida como una dimensión del hombre. Reconoce que el cuerpo y el movimiento son el principal medio para que las niñas y los niños expresen sus deseos, estados de ánimo y necesidades, donde es determinante la relación que se entabla con el medio y el adulto para la construcción de la imagen corporal. Así mismo, plantea que en esta área se debe desarrollar la siguiente competencia: “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”.

Se afirma que esta competencia está basada en el enfoque de la corporeidad y se visibiliza cuando “los niños y niñas se desarrollan motrizmente al ir tomando conciencia de su cuerpo, y sus posibilidades de acción y de expresión. Ello ocurre a partir de la exploración y experimentación de sus movimientos, posturas, desplazamientos y juegos de manera autónoma”. p.99. Lo anterior, es el propósito general que tiene el área psicomotor para las niñas y los niños de Educación Inicial de Perú, pues refieren que al desarrollar la competencia mencionada anteriormente, las niñas y los niños pueden comprender su cuerpo a su manera contando con el acompañamiento oportuno del adulto.

Las anteriores propuestas curriculares dejan ver la gran importancia que se otorga al cuerpo y al movimiento. En dichos documentos hacen mención a la concepción del cuerpo desde lo instrumental y a la necesidad de desmitificar el cuerpo de la niña y el niño como seguidor de instrucciones y aprendiz de ciertos movimientos específicos. Lo que da pistas para entender que los cuerpos especialmente el de las niñas y los niños han sido subvalorados y condicionados por el adulto, privándoles del movimiento y del desarrollo corporal desde sus ritmos y tiempos propios.

Todas estas propuestas curriculares en la Educación Inicial incluida la de Colombia ponen como objetivo imperante, el propiciar espacios para la libertad del movimiento donde se reconozca que el cuerpo habla, siente y piensa, pues la niña y el niño son productores de movimiento y creadores de experiencias, porque el cuerpo es experiencia y vida, por tanto, la posibilidad ser y estar en el mundo.

Desde esta mirada, se propone que los agentes educativos y culturales generen interacciones intencionadas en el espacio que permitan a los niños habitarlo de diferentes maneras. Es importante que escuchen y atiendan las propuestas de los niños y las enriquezcan desde los otros lenguajes como el sonido, la materia y el cuerpo que, junto con ellos, generen sus propias apuestas de transformación del espacio. (Ministerio de Cultura, Colombia, 2018.p.91)

4.3.4. El cuerpo de la maestra en el currículo oficial de la Educación Inicial

Desde esta perspectiva es pertinente hacer la reflexión por la implicación corporal de la maestra o maestro, dado que habitualmente sus cuerpos son poco usados, primando la palabra como forma de interacción y situando las manifestaciones corporales exclusivamente en los niños y niñas, sin tener en cuenta que el cuerpo del adulto es vital en la relación que establece con ellos y ellas. (SDIS-SED, 2010, p.96).

A pesar que como se ha dicho anteriormente el cuerpo de la maestra de Educación Inicial tiende a ser un poco más cercano en la interacción con las niñas y los niños, de tal manera que ofrece consuelo, seguridad y amistad, se puede ver también que el papel del cuerpo de la maestra dentro de la práctica pedagógica en general tiende a subvalorarse y posiblemente invisibilizarse, al hacer mayor eco y relevancia a la corporalidad y corporeidad de las niñas y los niños. Sin duda, esto es impostergable, sin embargo, también es pertinente, detener un poco la mirada en el ser-cuerpo de la maestra de Educación Inicial, pues es con y a través de su cuerpo que percibe y la perciben, que acompaña, siente y da vida a sus propias prácticas.

El documento de las bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, menciona la presencia corporal de la maestra como escenario que posibilita interacciones entre ella, las niñas y los niños, sin embargo, el accionar pedagógico de la maestra está basado en su saber pedagógico, entendido como “el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar” (MEN, 2017, p. 49).

Este saber pedagógico, generalmente está asociado a un saber cognitivo que parte de las construcciones, ideas y comprensiones de la maestra, habría que añadirle entonces a ese saber pedagógico, el ser-cuerpo de la maestra, pues el cuerpo no es ajeno a su quehacer, ni es algo solamente exterior, sino que es “el vehículo del estar en el mundo” (Merleau –Ponty citado por Duch y Mélich, 2005, p. 147). Es decir, al hablar de currículo de la Educación Inicial se tendría que reconocer y abarcar las corporeidades presentes, esto también iría en coherencia con el currículo de las bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar que se pretende instaurar nacionalmente y el cual está basado en la experiencia.

4.3.5. El cuerpo de las niñas y los niños en el currículo oficial de la Educación Inicial

La actual Política Pública para la primera infancia en Colombia ha mostrado un interés por generar espacios y prácticas para favorecer el movimiento, el disfrute, el aprendizaje a través de los sentidos, la libertad y la creatividad del cuerpo, buscando alejarse de esa pesada herencia que le ha dejado la educación formal, de tal forma que la Educación Inicial pueda tener sentido por sí misma.

Desde la práctica pedagógica de muchos agentes educativos, maestras, maestros y diferentes profesionales que trabajan en Educación Inicial esto se ha visto reflejado, al pensar en otras formas de hacer educación, generando un despertar del cuerpo y los sentidos en las niñas y niños desde la primera infancia.

Significa que la Educación Corporal podría comenzar por desprenderse de aquello que identifica, que determina, que estandariza la producción de cuerpos. Significa que necesitamos de un cuerpo desobjetivado que se libere de esa identidad impuesta, que deje de pensar en lo que ha sido o lo que es y le apueste a lo desconocido, a lo que puede más allá de los límites establecidos, un cuerpo de la experiencia y del devenir. (Gallo y Martínez, s.f, p.9)

Se puede decir entonces, que Colombia se encuentra en un período de transición en el que se denota un gran esfuerzo político y social por dar relevancia a que las niñas y los niños puedan vivir su infancia a plenitud a través de experiencias que posibiliten el disfrute, el reconocimiento y la exploración de diversas posibilidades de movimiento con el cuerpo.

Es así como el cuerpo de las niñas y los niños en el currículo de la Educación Inicial según El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, está enmarcado desde la dimensión corporal, entendida como “un campo de posibilidades que se fundamentan en la vivencia corporal de los sujetos, así como en las relaciones que éstos pueden establecer a través del cuerpo con los otros y con el medio, conformando un cúmulo de experiencias signadas por la cultura que hace posible su adaptación y progresiva apropiación de la realidad”. (SDIS-SED, 2010, p.103)

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito hace mención sobre el respeto y el reconocimiento ante el ritmo de desarrollo de las niñas y los niños, no obstante, es fundamental no acelerar los procesos psicomotrices y entender el cuerpo como eje fundamental para la construcción y consolidación del yo.

Por esta razón el rol del maestro y la maestra cobra vital importancia, reconociendo que las experiencias con el cuerpo, posibilitan el encuentro con el otro desde la empatía, gestándose un constante intercambio de significados a través del lenguaje no verbal que permite con una gran sensibilidad, comprender esa expresividad corporal y desde allí ofrecer una dinámica de bienestar y estimulación que facilite y acompañe el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas. (SDIS-SED, 2010, p.106)

Así mismo, el cuerpo en la educación inicial es reconocido cultural y socialmente, por ejemplo, en el Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena se expresa lo siguiente:

El concepto de cuerpo hace referencia a la percepción, imagen, y esquema corporal, al yo corporal. Es un conjunto que conforma la consciencia del cuerpo que está, que se siente, que ocupa un espacio, es único, ve a los demás y es visto por ellos. El cuerpo es el territorio personal en el que el niño y la niña entablan relaciones consigo mismos y con el mundo en el que tienen presencia otros seres. (SDIS –OEI, 2010, p. 114)

Es decir, el cuerpo es reconocido desde una dimensión social, pues permite a las niñas y a los niños interactuar entre sí. Por otra parte, el cuerpo es asumido dentro del currículo de la educación inicial, desde la dimensión corporal, planteando los siguientes ejes de trabajo pedagógico que se encuentran en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito:

-El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento: Hace referencia al reconocimiento que la niña y el niño tiene de su esquema corporal, el cual va más allá de la localización de partes del cuerpo, pues también se entiende como la interiorización y comprensión que la niña y el niño tiene de las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo, por consiguiente, construcción de la imagen y afirmación de la conciencia corporal.

-El movimiento como medio de interacción: Hace referencia al movimiento como forma de expresión de las niñas y los niños, les permite ser y ocupar el mundo que les rodea, es una experiencia social que está unida a su vivencia afectiva y a la motivación externa que despierta el interés del niño o de la niña para dirigirse a los objetos. (SDIS-SED, 2010, p.116 citando a Lorca y Navarro, 1998).

- La expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento: Hace referencia a las posibilidades que las niñas y los niños tienen para descubrir, proponer y experimentar con su cuerpo desde su propia espontaneidad, es decir, desde movimientos naturales y no estereotipados o repetitivos.

Los anteriores ejes de trabajo pedagógico demuestran la relevancia que se da al cuerpo desde la exploración, sentido, apropiación y vivencia del propio cuerpo enmarcado en relaciones de libertad y respeto por las formas de ser y hacer de las niñas y los niños.

5. Ruta metodológica de la investigación

Dado el interés por la comprensión de la relación existente entre la corporeidad de una maestra y su relación con las prácticas pedagógicas que promueve, particularmente desde la corporeidad del grupo de niñas y niños que acompaña y a partir del acercamiento a sus experiencias pedagógicas cotidianas, el proceso metodológico que se empleó en este trabajo, fue de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, siendo éste oportuno para el ejercicio de interpretación propio de este contexto de indagación que busca centrarse en las narraciones y experiencias de los actores mencionados, quienes tienen un rol activo en la construcción de significados.

5.1. Fundamento metodológico: Enfoque y método

La presente investigación es de tipo cualitativo, ya que orienta la comprensión de fenómenos sociales, desde las interpretaciones y los significados que atribuyen los mismos actores o protagonistas, en este caso una maestra de educación inicial y su grupo de niñas y niños en prácticas situadas, con miras a dar cuenta de dinámicas emergentes que sólo cuando entran a formar parte de la reflexividad de los actores, se convierten en insumos claves para ampliar la comprensión de la realidad desde el lugar de lo intersubjetivo. Fue así como intencionalmente esta investigación se ubicó en el orden colaborativo desde el intercambio legítimo entre pares, con miras a re-crear en el ejercicio investigativo, el hacer, el sentir y el pensar de una maestra, superando la lectura unidireccional de un experto que investiga.

En coherencia con esto, la investigación se fundamentó en el enfoque hermenéutico – interpretativo, entendiendo la hermenéutica como:

El arte de interpretar debe constituirse en una actividad que el individuo tiene que aprehender mediante el estudio y la lectura constante, por consiguiente, toda lectura es comprensión y en ese acto convergen por una parte, el necesario pre conocimiento del tema de la obra que debe interpretar y por la otra, la necesaria pertinencia de la obra y el intérprete a un ámbito mayor. (Arráez, 2006, p.9)

Y reconociendo la posibilidad que este enfoque ofrece a la hora de re significar la tradicional dicotomía entre sujeto que conoce y objeto a conocer y su viabilidad al centrarse en la interpretación del sentido de la experiencia y comprensión de un hecho social en particular, en este caso: la vida corporal de la maestra participante como un texto vivo que comunica y expresa, siendo una historia que merece ser escuchada para interpretarla a través de un acercamiento a esa realidad humana desde un intercambio permanente “esa estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión. Planteando un continuo, que hace entender que la interpretación humana y la comprensión serán siempre finitas e históricas”. (Arráez, 2006, p 12).

El acercamiento hermenéutico puede hacer una contribución particularmente valiosa porque brinda una manera de comprender y de estudiar las acciones, que está fundada en considerar que tales acciones tienen una organización semántica y no lógica o causal. La acción humana es un fenómeno complejo y ambiguo. Un observador de una interacción social no tiene un acceso directo y sin problemas al “significado” inequívoco de las acciones que ocurren, porque la gente actúa en una situación que un observador no comparte plenamente; además, ellos mismos no comprenden todos los aspectos pertinentes de sus propias acciones. (Packer, s, f.p.2)

González citando a Lincoln y Guba (1985) enuncia algunas características de la investigación desde un enfoque interpretativo tales como: el ambiente natural, el cual hace referencia a que la comprensión del fenómeno estudiado debe darse en su propio contexto; el instrumento humano porque es el investigador quien vive las diferentes realidades ; los métodos cualitativos, la teoría fundamentada y enraizada, los resultados que son las interpretaciones y significados alcanzados con los sujetos humanos y por último el informe que tiene generalmente la forma de estudio de caso.

La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica. Lo que se quiere decir con comprensión práctica será más claro más adelante (Packer, s, f.p.3)

Dado lo anterior, es pertinente aclarar que la presente investigación parte de una realidad particular fundada en la experiencia de vida de una maestra, cuya pretensión investigativa está dada desde la comprensión de los significados de esa realidad propia de la maestra en un contexto específico a partir de una relación dialógica y horizontal entre el investigador y ella. “Lo que el investigador de hermenéutica estudia, entonces, es lo que la gente en realidad hace cuando está dedicada a las tareas prácticas de la vida cotidiana”. (Packer, s, f.p.3)

Estudio de caso:

Por otra parte, y dado el interés y contexto investigativo, el estudio de caso, fue el método de investigación que se consideró más apropiado, ya que su fortaleza radica en comprender una experiencia particular, sin pretensiones de universalización de los resultados. Lo cual, responde al carácter exploratorio de este estudio, pues tal como se presentó en los antecedentes de este estudio y en el planteamiento del problema, la producción de conocimiento en torno al lugar del cuerpo de la maestra de educación inicial y su incidencia en las corporeidades de las niñas y los niños, es aún incipiente.

La estructuración del estudio de caso, se llevó a cabo a partir del análisis de condiciones favorables o criterios que permitieron el desarrollo de la investigación desde lo colaborativo, por tanto, se eligió una maestra con la que ya se había compartido una amplia trayectoria en el marco del acompañamiento pedagógico (proceso propuesto por la SED para el fortalecimiento y reconocimiento pedagógico de las prácticas pedagógicas en la Educación Inicial en Bogotá).

Esta relación mediada por la horizontalidad y el interés de realizar intercambios pedagógicos permitió encontrar una maestra que se mostró dispuesta a abrir su corazón, y su experiencia, no solo a nivel personal, sino laboral. Así mismo, se encuentra valioso conocer su historia, es decir, reconocer que tenía muchas cosas por contar, las cuales

valdría la pena escuchar, lo cual se avizoraba claramente en este proceso de acompañamiento compartido.

Adicionalmente, se rescata la apertura y disposición de la maestra en cuanto a su interés por pensar y repensar su práctica pedagógica de manera permanente, por eso asumió este gran reto esperando encontrar un aprendizaje y un aporte que pudiese enriquecer su práctica pedagógica, además de su intención de cooperación con la investigadora.

Es así que con el fin de comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y sus prácticas pedagógicas a través del acercamiento a sus experiencias y narrativas personales, se consideró pertinente este método que bajó la tipificación que realiza (Stake, 1998), es un estudio de caso intrínseco, es decir, su pretensión no es la generalización de sus resultados, su verdadero aporte radica en la posibilidad de comprender de manera profunda lo que acontece en un contexto determinado para “lograr un mejor entendimiento de este caso en particular (...) no se lo comprende porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o un problema en particular, sino porque en toda su particularidad y en su carácter ordinario, este caso en sí es de interés”. (Stake, 1998, p. 158)

Por esta razón, vale la pena insistir, en el reconocimiento y el valor que se le brinda a la biografía corporal de la maestra, ahondando en detalles, situaciones y aspectos que han influenciado o permeado a la maestra en la vivencia de su corporeidad, no con el ánimo de buscar generalizaciones, sino más bien comprensiones sobre su propia experiencia corporal y la influencia en sus prácticas pedagógicas, “puesto que el interés se centra en el caso, la explicación de éste no se remite a una teoría con pretensiones de universalidad y asume con ética la interpretación como la forma de aproximarse a los hechos”. (Ángel, 2011, p. 14)

5.2. Participantes y maestra co- investigadora

La presente investigación se realiza en el Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas ubicado en la localidad de Bosa en la sede G. El ciclo de educación inicial aparece en esta institución en el año de 2013 con el proyecto 901 “Pre jardín, jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”, en el plan de desarrollo “Bogotá Humana”, con el objetivo de “atender integralmente con enfoque diferencial a 121.004 niños y niñas de los grados de pre jardín, jardín y transición en el sector educativo oficial de Bogotá durante el cuatrienio 2012- 2016” (Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital -Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012)

Este colegio cuenta con 6 sedes distribuidas de la siguiente:

- La sede A que tiene desde el curso cuarto de primaria hasta bachillerato.
- Las sedes B, C, D cuenta con el grado transición hasta el grado tercero de primaria.
- Las sedes E y G con atención en los niveles de pre jardín y jardín.

A su vez cuenta con el jardín infantil asociado de la SDIS “Niñas y Niños de Asovivir”, en donde se encuentran maestras que hacen parte de la SED. Las niñas y los niños de este jardín infantil hacen tránsito directo a las sedes cercanas del Colegio

Fernando Mazuera Villegas. En el PEI refieren estar desde “la perspectiva del pensamiento sistémico complejo, la institución releva la importancia de la formación humana integral, como base en la construcción de una sociedad más democrática, más pacífica y más feliz. Así pues, aunque la actividad curricular se orienta hacia la formación técnica y tecnológica, en principio se busca “[...] el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes en todas sus dimensiones, en un ambiente de respeto y armonía con respecto a sí mismos a los otros y a la naturaleza” (Colegio Fernando Mazuera Villegas, 2013).

Los participantes de esta investigación fueron un grupo de 5 niñas y 12 niños entre los 4 y 5 años de edad, del grado jardín 3 de la jornada de la mañana y su maestra titular Karen (ver Anexo consentimiento informado), licenciada en pedagogía infantil, con especialización en lúdica educativa, quien cuenta con una gran experiencia profesional en aula hospitalaria, ámbito familiar y jardines infantiles privados. Actualmente, es maestra titular de la Secretaría de Educación, en donde labora desde el año 2015.

Se hace mención de la maestra como co-investigadora, pues se contó con un gran aporte en lo que tuvo que ver con la recolección de la información para la presente investigación. Ella realizó registros en un diario de campo sobre la observación de su práctica pedagógica, así mismo implementó la bitácora del cuerpo como una manera de acercarse a su propia corporeidad desde lo personal y en su rol como maestra y por último, llevó a cabo dos experiencias corporales con las niñas y los niños de su grupo, las cuales fueron planeadas en conjunto con la investigadora principal, todo ello como parte de los insumos que luego permitieron los diálogos e interlocuciones en perspectiva de extraer los significados atribuidos por la maestra tanto a su biografía corporal como a sus prácticas pedagógicas y la relación entre lo uno y lo otro.

5.3. Técnicas e instrumentos de recolección: Acudiendo a la imagen y a la palabra

Pensar sobre lo que cada quien hace, hablar sobre ello, recurrir a la fotografía, capturar imágenes fijas y en movimiento y volver sobre ellas, escribir y hablar desarrollando textos libres, dibujos y otras formas de representación simbólica a través de diversas herramientas se convirtieron en elementos centrales dentro de la investigación y parte integral de las técnicas e instrumentos usados, tal como se muestra a continuación:

5.3.1. Entrevista Semi estructurada

La entrevista semiestructurada, fue seleccionada como parte de las técnicas a usar para recoger la biografía corporal de la maestra, considerando que esta permite a través de la narración oral, recopilar experiencias y saberes a través de la interacción con los sujetos y encaminar sus narrativas a unas categorías de análisis que pueden estar previamente definidas.

En este caso el entrevistador dispone de un «guión», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le

parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación. (Corbetta, 2007, p.353).

Teniendo en consideración los detalles que implica la entrevista semiestructurada, en esta investigación se propuso un ejercicio que acude a la imagen y la palabra como insumos valiosos para comprender la biografía corporal de la maestra protagonista de esta investigación. Este ejercicio consistió en realizar una línea de tiempo con diferentes fotografías de la vida de la maestra, siendo insumo importante para ir tejiendo esa biografía corporal, acudiendo también a la palabra desde la entrevista semi-estructurada, de tal manera que a medida que se construía la línea de tiempo, se logró profundizar en momentos relevantes de la vida de la maestra en relación con su corporeidad desde diferentes espacios sociales como la familia, la escuela y otros, así como a los significados que se fue atribuyendo a esta.

5.3.2. Observación endógena o Auto-observación

Siendo prioridad en esta investigación el abordaje y comprensión de la biografía corporal de una maestra de Educación Inicial y su influencia en las prácticas pedagógicas que promueve, se consideró imprescindible contar con registros propios sobre sus percepciones, sentimientos, emociones, sentires y significados atribuidos a su experiencia cotidiana en el aula, a través de la auto observación que permite aflorar otros matices que a veces en la formalidad de otras técnicas no emergen y sobre todo, posibilitar la comprensión de los significados ya no como un sujeto externo a la experiencia, sino desde la propia biografía y el conocimiento experiencial alcanzado en otro tiempo.

En palabras de Delgado y Gutiérrez, la auto observación se lleva a cabo bajo la forma de una arqueología vivencial, es decir, una reconstrucción de conocimiento a través de la experiencia del sujeto. (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.157)

Es por eso que se decide crear un instrumento pensado para recoger información de voz propia de la maestra, el cual se denominó *la bitácora del cuerpo*, este instrumento contenía algunas provocaciones (preguntas-situaciones) que buscaban conocer la corporeidad de la maestra desde su cotidianidad, permitiéndole expresarse con tranquilidad, dejar algunos apuntes, dibujos y trazos que considerara importantes y realizar registros anecdóticos según sus sentires y vivencias personales desde su rol como maestra y mujer, pues “Cada persona es como cualquier otra persona, pero como ninguna otra persona. El auto etnógrafo inscribe las experiencias de un momento histórico, universalizando esas experiencias, y sus efectos singulares, en una vida particular”. (Denzin, 2015, p. 236)

Así mismo, dentro de esta auto-observación de la maestra sobre su biografía corporal y su práctica pedagógica, se le solicitaron notas de registro de su diario de campo sobre dos experiencias corporales que emergieron de una planeación conjunta (ver anexo) que se realizó entre la maestra y la investigadora, de tal manera que la maestra la llevó a cabo con el grupo de niñas y niños que acompañó durante el año 2018, una fue al interior del aula y la otra en el parque cercano al colegio. Por eso se habla de una participación activa de la maestra a la hora de recoger información y fomentar experiencias corporales con la

intención de auto observar su práctica pedagógica, es así como es considerada como co-investigadora del presente trabajo.

5.3.3. Observación participante

La observación participante, es una técnica empleada en metodologías de investigación cualitativa como la etnografía y la investigación acción participativa. Acordémonos que éstas metodologías, implican que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado, de lo contrario la observación podría tener un sesgo en el momento de registrar los datos y van a perder validez en el proceso de análisis. (Martínez, 2007, p. 75-76)

Entendiendo que es fundamental el acercamiento a la maestra y al grupo de niñas y niños que ella acompaña, se hizo preciso dedicar tiempos de observación participante para detallar algunos aspectos importantes que se pueden dejar pasar por alto durante la entrevista semiestructurada o el abordaje de la bitácora del cuerpo. La observación que se propuso en esta investigación, fue una observación sensible que acompañó de cerca las dinámicas propias del aula seleccionada, de tal manera que se pudieron apreciar y visualizar los cuerpos y las relaciones que dan entre ellos en ese lugar y en esos tiempos en que comparten juntos.

Se realizó en la jornada de la mañana teniendo en cuenta que esa es la jornada de trabajo de la maestra escogida para esta investigación, se realizaron dos observaciones participantes en dos jornadas previamente acordadas con la maestra, cada una con una duración de cuatro horas, para un total de ocho horas de observación participante directa en el aula con la maestra participante y su grupo.

Desde esta observación participante se tomaron algunas notas claves y se realizaron grabaciones y tomaron fotografías para no perder detalles de las voces y sucesos que acontecían durante cada jornada de observación, información que luego fue reconstruida con la maestra en un diálogo empático que permitió distanciarse del momento dado, para que a través de un ejercicio retrospectivo se pudiese analizar las relaciones dadas desde los cuerpos, la implicación del cuerpo de la maestra y la influencia de ello en las experiencias que se promueven y en las intencionalidades que se persiguen.

5.4. Ruta para el trabajo de investigación

El proceso investigativo implicó un diálogo constante con la maestra participante, para observar, reconocer y describir la práctica pedagógica que vive a diario en su aula. A continuación, se presenta un gráfico con el paso a paso de la ruta metodológica realizada en el presente trabajo investigativo:



6. Construcción de tejidos analíticos

El proceso de análisis de la información, inició con la creación de matrices de sistematización que permitieron guiar la interpretación de los hallazgos que existían a partir de las diferentes técnicas e instrumentos usados y a la luz de los objetivos de la investigación que dieron paso a las categorías iniciales en diálogo con la perspectiva teórica asumida para la presente investigación y que por tanto fueron claves para la organización inicial del corpus de información que se tenía.

Las transcripciones de los diferentes instrumentos, fueron codificadas por párrafo, con el fin de organizar la narrativa de la maestra y poder llevar unidades de información con sentido a la matriz, donde se empezaron a consignar los párrafos con la numeración correspondiente para tener claridad de su origen. Esta organización se hizo a partir de las preguntas orientadoras planteadas desde cada categoría.

Posterior a esa codificación, se realizó una organización de la información en las matrices de acuerdo a las categorías planteadas con el fin de que esto facilitara el análisis y la información quedara consignada por categorías de análisis. Cada matriz contaba con una casilla para realizar el análisis de los párrafos de acuerdo a la categoría abordada y a las preguntas, por tanto, se iban realizando análisis parciales desde cada categoría, donde emergieron las sub categorías que organizan el análisis que se presenta en este documento.

En otra matriz se transcribe la información obtenida del instrumento denominado en esta investigación "*la bitácora del cuerpo*", también se relaciona la información a partir de los objetivos y categorías de la investigación. Aquí también se utilizaron códigos que permitían organizar cada párrafo y cada parte de la bitácora para organizar visualmente la procedencia de la información.

Igualmente se realizaron las transcripciones en digital de las observaciones en aula registrándose en el formato de diario de campo diseñado, el cual contenía descripción detallada de la observación desde horarios y momentos compartidos con la maestra y el grupo de niñas y niños y otra columna donde se realizó el análisis de esas observaciones realizadas.

Otro insumo importante fueron las notas de registro del diario de campo de la maestra sobre dos experiencias corporales que ella propició con las niñas y los niños que acompañaba, lo cual tenía incidencia directa con la categoría de prácticas pedagógicas alrededor de la corporeidad. A partir de esta información se realizaron otros análisis orientados a esta categoría.

Todos estos análisis parciales obtenidos de la entrevista a profundidad, la bitácora del cuerpo, los diarios de campo de la investigadora y las notas de registro del diario de campo de la maestra, fueron sacados en un documento nuevo para realizar el tejido y el análisis global del informe final, realizándose un proceso de triangulación metodológica que permitió encontrar coincidencias o cercanías y organizar dicha información en las respectivas sub categorías según lo encontrado en el estudio de caso.

A continuación, se expondrán apartes de las matrices implementadas durante el proceso de análisis de la información, a manera de ejemplo del procedimiento que se siguió en el análisis:

Matriz de análisis de la entrevista a profundidad: Aquí se retomaron las narrativas de la maestra desde el abordaje de cada pregunta que fue intencionada según las categorías de análisis.

ANÁLISIS ENTREVISTA A PROFUNDIDAD			
CATEGORÍA	PREGUNTAS DE INDAGACIÓN	PALABRAS DE LA MAESTRA	ANÁLISIS
EDUCACIÓN CURRICULAR	¿Qué acciones han implementado para la construcción de los lenguajes corporales? ¿Por qué?	<p>Well, pues mi mamá, ahí digamos que toda vez desde la ha influenciado siempre a implementar en sus acciones corporales. Well mi mamá pues porque siempre ha sido la... dando su seguridad para que yo me sienta más cómoda según de mi cuerpo y de lo que voy implementando de lo que los demás digan, de cómo sea con Well y yo sé digamos que ahí la idea como el factor importante es en su vida, en mi lenguaje, en mi corporalidad y pues en otros muchos cosas. Digamos que en lo que siempre me dice, en la gimnasia, no le agobias por eso como que Well, pues porque siempre me cuando he pensado Well muchas ocasiones para, digamos para poder ahí sentirme segura y sentirme feliz con lo que hago y con lo que soy, ahí así más... por, de pronto me decía, más abogada, más abogada han incluido se agobio más hasta la parte, pero de pronto como a la parte de la crítica, ahí pues porque siempre se ha generado ahí está porfiria... digamos que me ha incluido mucho en mi vida. (1)</p> <p>como la familia de ella, pues porque siempre se dice el juego de la gorrita, entonces pues la mamá mucho influenciado que soy. Entonces ha sido un abogeo y pues de pronto se ha ido cuenta en las fotos siempre le soy así... proclama... gráfica. (2)</p> <p>Well... pues digamos que, si se como así, me ha incluido mucho también pues porque... si bien tengo el ambiente de mi mamá que es un poco exigente, entonces digamos que si me ha influenciado un poco así... y pues desde la infancia corporal, lo que le digo me influyó mucho, lo más hermosa y está linda, sobre la vida de la vida, sobre todo de vivo el ser de pronto yo me la voy, entonces me como que lo influyó a uno a seguir, pero digamos que sigue así desde la posición social por así. (3)</p> <p>Entonces, independientemente de que si me diga entonces, pues en la casa me siento bien, por ejemplo yo hago y me gusta lo que a mí me gusta, por ejemplo me gusta bailar en piano, o sea particularmente porque me gusta bailar, me gusta bailar, como que me puede hacer que sienta un poco más, si me es un punto, porque con eso como me gusta me de pena, entonces me como que... digamos si me la cosa me ha dado una tranquilidad. (4)</p>	<p>Por eso parece que en lenguaje a través de sus palabras y acciones incidieron en la construcción de la imagen corporal de la maestra, probablemente en un primer momento por el entorno y posteriormente al respecto de la mujer, a la maestra se le da más importancia como queda a flote.</p> <p>A parte de estos puntos se observó que se escuchó que también se le dio una importancia al cuerpo y aceptación a su cuerpo, así se refiere que "logra existencia de un cuerpo asociado a un físico". En esta medida, dentro de los programas de salud existen de imagen corporal de la maestra a través de actividades físicas, actividades sociales como familiares, amigos, sociedades, actividades en el extranjero que tiene como a mamá. Por otro lado, también se pudo observar que la maestra se inclina en acciones y actividades más como está en familia que "se ven así, ahí no ocurre cuando se involucra en el trabajo con los profesores más entonces en donde se puede observar una gran corporalidad.</p>
	¿Qué personalidades corporales encuentra en la educación?	<p>Pues en esta muy obligado, porque Well digamos que no lo está pues digamos como está en el área de familia, me ama mucho, pues yo sé cómo el porque Well pues la idea es de que si él me ha para hacer sea poco agobio a mi mamá y pues más allá de lo económico Well de pronto cuando planea a cosas así... En de pronto el "cómo está?" ¿Cómo te sientes?" ¿cómo te sienta? Una llamada me el acompañamiento, en el punto. Entonces, digamos que me para entonces fue muy duro, me tiene algunas cosas me sigue entonces de pronto me me como para me mamá pues porque de pronto me me me como la mamá cuando más todo por parte de grande es la atención a una muchas cosas. Entonces, digamos que abarca con me para digamos que corporalmente se me influyó porque digamos...</p>	<p>Se puede ver un elemento corporal en la vida de la maestra y en la parentalidad corporal de su padre, hacen su cuerpo entonces e incompleto, sobre esta ausencia, le cual es claramente ha reconocido en las relaciones, situación de la vida de la maestra porque han dejado el cuerpo, entonces e incompleto que a veces se impide estar dentro de una memoria corporal. Eso se me ha dificultado a veces un poco con Abigail que me influyó a que yo... averiguar lo digo</p>

Matriz de análisis de la bitácora del cuerpo: Aquí se utiliza la misma estructura de la matriz anterior, sin embargo, es de aclarar, que en la casilla denominada preguntas de indagación, se hace referencia a las provocaciones, invitaciones e interrogantes que proponía la bitácora del cuerpo para obtener la información.

ANÁLISIS BITÁCORA DEL CUERPO			
CATEGORÍA	PREGUNTAS DE INDAGACIÓN	PALABRAS DE LA MAESTRA	ANÁLISIS
EDUCACIÓN CURRICULAR	¿QUÉ ELEMENTOS DEL CUERPO SON MÁS IMPORTANTES PARA LA EDUCACIÓN?	<p>Amplio</p> <p>Influencia de la vida corporal</p> <p>Influencia constante</p> <p>Influencia</p> <p>como</p> <p>corporalidad</p> <p>Cal le Crest</p> <p>Inteligencia</p> <p>plástica</p> <p>cuando como un elemento</p>	<p>El cuerpo de la maestra al ser verbalizado y valorado, ha generado inquietudes e intereses, lo cual ha llevado a que ella pueda vivir y experimentar los cuerpos plásticos.</p> <p>La maestra desde el ejercicio de introspección puede decir que a nivel "estar" los poderes de la cultura como el cuerpo y como memoria, entonces en los aspectos de su cultura como como por los libros que ella a veces le da y en los libros que ella a veces lee y las relaciones que ella tiene con los libros que ella a veces lee.</p>
	¿CÓMO SE RELACIONAN Y SE INTERACTúan EN EL CUERPO?	<p>Factor</p> <p>pal y el caminar</p> <p>caminar por el factor más de como el cuerpo y unido</p> <p>Factor</p> <p>factor</p> <p>factor con la familia y amigos</p>	
	¿QUÉ PARTE DEL CUERPO ES MÁS IMPORTANTE PARA EL CAMBIO?	<p>Factor por la hiperactividad</p> <p>Factor de como cuando se está en un momento de un momento</p>	
	¿CÓMO SE RELACIONAN Y SE INTERACTúan EN EL CUERPO?	<p>Factor de como</p> <p>Factor de cómo abarca con amor</p>	

6.1. Recorrido por los principales hallazgos de la investigación

A continuación, se presentarán los hallazgos que se encontraron en este trabajo investigativo de acuerdo a las tres categorías planteadas a partir de los objetivos:

- La biografía corporal de la maestra como experiencia de vida.
- La dialéctica corporal entre la maestra, las niñas y los niños: una mirada desde la intercorporeidad vivida.
- Significados otorgados a la experiencia corporal en la escuela: un diálogo desde la práctica pedagógica de una maestra.

Durante el abordaje de estos análisis se retomaron apartados textuales de la información recogida en el trabajo de campo, para ir entablando un diálogo entre lo encontrado y el sustento teórico, es así como se acude al uso de convenciones como, por ejemplo: **E1P10**, la cual hace alusión a la **entrevista** número 1 y al párrafo número 10 de la misma. Así mismo, aparecen apartados tomados del **diario de campo de la investigadora**, cuyos análisis fueron codificados según cada párrafo así: **DC8**, correspondería por ejemplo al párrafo número 8 del diario.

También se acudió al **diario de campo de la maestra**, y dentro de este recorrido aparecen con una nota explícita referida a: **notas de campo de la maestra** y finalmente, la **bitácora del cuerpo** se le asigna la convención **B**, la cual, va enumerada según cada apartado, de esta forma la convención B5 hace referencia al quinto aparte de la bitácora.

Es de aclarar que todos los análisis de los diferentes instrumentos se encuentran de manera completa en los anexos del presente documento.

6.1.2. La biografía corporal de la maestra como experiencia de vida.

Los siguientes apartados hacen referencia a los hallazgos y construcción de tejidos analíticos encontrados sobre la biografía corporal de la maestra Karen, tomando momentos relevantes desde su infancia hasta su momento actual de vida, para dar respuesta al objetivo relacionado con: *Identificar los elementos principales de la biografía corporal de la maestra desde las experiencias que marcaron su ser-cuerpo.*

6.1.2.1. Construcción de la imagen corporal de Karen

Según lo encontrado desde la imagen corporal que tiene la maestra de sí misma, se pudo ver que ha sido una construcción permeada en gran medida por personas, circunstancias y situaciones que le han puesto algunos calificativos a su cuerpo. Es así como familiares, compañeros de estudio o trabajo a través de sus palabras y actitudes inciden directamente en la construcción de la imagen corporal de la maestra, probablemente guiados por estereotipos culturales y sociales respecto al cuerpo de la mujer, a los cuales se les da algunos calificativos como gorda o flaca.

“Siempre me han tildado de la gordita, entonces pues siempre eso para mí eso ha sido muy duro y pues de pronto uno viendo las fotos yo ahí estaba delgadita a comparación de como estoy ahora, pero como pues siempre ha sido como el rechazo y como el tildar y a...de pronto si hubiese una disputa o algo una...pelea... ah pero es que como usted es gorda...entonces eso para mí siempre ha sido un obstáculo en todo, absolutamente en todo”. (E1P12)

Como lo plantea Lopes Louro (1999) “Las muchas formas de hacerse mujer u hombre, las varias posibilidades de vivir placeres y deseos corporales son siempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (y hoy posiblemente de formas más explícitas que antes). Estas son también, constantemente, reguladas, condenadas o negadas” (p.9). Y es desde allí que se explica porque el cuerpo de la maestra al ser señalado y rotulado ha generado inseguridad y temores, lo cual ha limitado que ella pueda vivir y experimentar su cuerpo a plenitud.

Ese condicionamiento social ha hecho que la maestra se inhiba y oculte su cuerpo en eventos y situaciones sociales como salidas familiares. Sin embargo, esto no ocurre cuando se encuentra al interior de su hogar con las personas más cercanas en donde su cuerpo puede expresarse y ser con tranquilidad, lejos de estereotipos frente a la belleza entre otros.

Al pasar los años, la imagen corporal de la maestra se ve afectada por comentarios y calificativos que sus compañeros u otras personas ponían a su cuerpo, lo que llevó a que la maestra ocultará su cuerpo, desde el silencio y usando ropa grande, oscura para no dejar ver sus formas corporales. Esas diferentes vivencias corporales hicieron que la maestra busará un grupo de amigas que compartiera sus mismas características físicas e intereses personales, este grupo social la acogió y le permitió sentirse aceptada cuando estaba en la Universidad.

Y es que como lo afirma Merleau-Ponty (2005) el cuerpo humano “es el anclaje de mi subjetividad en el mundo cotidiano, la cual, en un espacio y tiempo concretos, determina decisivamente mi situación en la trama de relaciones sociales, en el alcance de mis proyectos, en la realidad concreta de mis inacabables y a menudo, contradictorios procesos para comprender el mundo que me rodea”. (Citado por Duch y Mélich, 2005, p.145)



Figura 1. Fotografía de Karen y las compañeras en la Universidad retomada en la entrevista

“Acá también en la universidad, todas mis compañeras, todas como de lo mismo, como de la misma textura, entonces si... uno se daba cuenta cuando llegaba al salón, las delgadas a un lado y las gorditas a otro lado, eso también, lo mismo...me marcó mucho” (E1P40).

Según las vivencias de la maestra le permite ubicarse en un tiempo y en un lugar porque “En nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo”. (Gallo, 2011, p. 51).

Ahora, a pesar de existir personas (mamá-pareja actual) que brindan a la maestra seguridad afectiva y aceptación a su cuerpo, ella refiere que “*sigue existiendo la presión social por mi físico*”. En esa medida, dentro de los procesos de construcción de imagen corporal de la maestra cobra mayor relevancia las opiniones sociales (otros familiares, amigos, sociedad, medios de comunicación) afectando así el concepto que tiene sobre sí misma, porque “la imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva y se halla en situación dinámica”. (Dolto, 1984, p.21). De tal manera, que trasciende en el tiempo y en la memoria de la maestra, convive permanente con esos pensamientos y sentires.

De este modo, al pedirle en la bitácora del cuerpo a la maestra que se dibuje a sí misma, señalando emociones o sentimientos que susciten las diferentes partes de su cuerpo, se buscaba precisamente ayudarle a establecer la relación entre lo carnal, lo corpóreo y biológicamente configurado con sus emociones, sentimientos y percepciones corporales que dan cuenta de lo social y lo simbólico, es decir esas huellas que configuran la corporeidad desde lo experiencial.

Resulta entonces significativo que la maestra ubique una suerte de topo filias y topo fobias que dan lugar a entender el cuerpo como territorio Lindón (2006). Ella por ejemplo, dibuja un corazón en el cual señala: decepción, amor, tristeza, ilusión y gratitud; en sus labios señala inseguridad y alegría; en sus mejillas ubica felicidad, asombro e ira; en la frente orgullo y confusión; en sus manos, ternura, felicidad y ansiedad, encontrándose en estas partes del cuerpo una dualidad entre topo filias y topo fobias, quizás se da porque hay una tensión constante entre lo que ella piensa sobre sí misma y lo que piensan los otros, a diferencia de los sentimientos que ubica en la parte media de su cuerpo, donde se ubican solo topo fobias, asociando su cintura, cadera y piernas con sentimientos de pena, odio, tensión, inseguridad, culpa, vergüenza y miedo; Expresiones que coinciden en gran medida con los calificativos o comentarios que ha recibido especialmente cuando las personas se refieren a partes específicas de su cuerpo como la cintura, la cadera y las piernas.

Estas etiquetas que ha puesto la sociedad a la maestra sobre su cuerpo, han trascendido al interior de la escuela, en ese sentido, el rótulo de “*profe gordita*” ha sido empleado por familias, cuidadores, niñas, niños y otros maestros.

La maestra refiere que le ha puesto límites y restricciones a su cuerpo para moverse, vestirse, hacer algunos planes al salir; estas acciones no las realiza por temor al qué dirán afectando así su parte emocional, desde el concepto y comprensión que tiene de sí misma. “*si me está afectando a mí como persona*”. (E1P47)

En principio, el esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia. De ello resulta que el esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y consciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente; puede tornarse en parte preconscious, y sólo se asocia al lenguaje consciente, el cual utiliza metáforas y metonimias referidas a la imagen del cuerpo, tanto en las mímicas, fundadas en el lenguaje, como en el lenguaje verbal. (Dolto, 1984, p.21)

Es por eso que la maestra pone calificativos a su propio cuerpo, de acuerdo a la imagen corporal que ha construido a través de sus experiencias e historia de vida, pues estas experiencias han determinado sus propias maneras de concebir su cuerpo y por tanto los valores que soportan su propia imagen corporal.

Es así como la imagen corporal que la maestra ha construido a lo largo de los años está enfocada a su aspecto físico, considerado como obstáculo para ser y hacer e incide directamente en la relación que establece con los demás, determinada en gran manera por el señalamiento y el paradigma social de los estereotipos. Entonces, “la imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales”. (Dolto, 1984, p.21).

“pues de pronto, lo físico es como lo que más se marca sí. Porque muchas veces las personas si perciben la parte digamos emocional y es más como lo que yo muestro a los demás y es como más la preocupación a lo que los demás puedan llegar a ver, pero yo siento que hay muchas cosas emocionales que son muy buenas. Pero de pronto ahorita se enmarca más la parte física”. (E1P52)

Hay una continua zozobra por lo que los demás puedan llegar a ver en ella, el cuerpo es asumido como inconveniente al momento de acercarse a otras personas, eso le impide sentirse feliz y segura, *“pues porque siempre mi cuerpo ha generado muchos obstáculos para, digamos para poder sentirme segura y sentirme feliz con lo que hago y con lo que soy”.* (E1P1)

Ante lo anterior se reafirma el planteamiento de Pérez (2012), pues en definitiva el cuerpo “es una representación social, política, económica, pero sobre todo pública”. p.103, es con y a través del cuerpo que el mundo nos conoce y conocemos al mundo, está expuesto todo el tiempo ante los ojos de nosotros mismos y de los demás. Nos permite entablar relación con el mundo y con los otros.

Ahora, al indagar sobre aquellas cosas que le gusta hacer con su cuerpo, reconoce un potencial desde la expresión y otras posibilidades que puede llegar a vivir con su cuerpo *“me gusta, de pronto lo que puedo llegar hacer con él, lo que puedo expresar con él y eso, me parece espectacular, pero... más allá de la parte física de cómo me veo, no me gusta”.* (E1P49) Sin embargo, en su discurso y comprensión que tiene ella misma sobre su cuerpo persiste el rechazo a las formas físicas de su cuerpo y como se dijo anteriormente la dualidad de lo que parece ser una lucha entre la percepción que tienen los demás de su cuerpo y sus propias percepciones.

Del mismo modo, se puede ver una ausencia de presencia corporal en la niñez de la maestra, su padre. Por lo cual, hay un cuestionamiento e incompreensión sobre esa ausencia, preguntándose constantemente el motivo o razón ante ese abandono paternal.

Sin embargo, emerge otra presencia corporal paternal, el abuelo, a quien la maestra referencia como su padre, porque fue una figura que estuvo atenta a sus necesidades y le ofreció cariño y confianza, a través de una cercanía corporal en algunos años importantes de su niñez. *“él siempre (habla del abuelo) estaba muy pendiente de nosotras, entonces pues el hecho de solamente, por ejemplo, se despedía de mí con un beso en la frente y uno abrazarlo y sentirlo ahí eso es. ...pues digamos que eso para mí era muy valioso”*. (E1P9)

Por tanto, los adultos que están presentes desde la corporalidad, a través de los abrazos, las caricias, los gestos, la observación y escucha atenta, llevan a las niñas y a los niños a comprender que a través del cuerpo se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos. (MEN, 2017, p.36)



Figura 4. Fotografía de la familia de Karen retomada en la entrevista

Luego, en el transcurso de la vida de la maestra se pueden ver otras presencias corporales que han marcado de una u otra forma su vida corporal. Es así como aparece una invasión a su cuerpo y su intimidad derivada de un adulto que ganó inicialmente la confianza de ella y de su familia, lo cual ha marcado no sólo la infancia sino la adultez de la maestra generando inseguridad y desconfianza hacia ella misma y hacia las personas que la rodean, guardando profundo silencio de lo vivido por temor y dolor.

Lo anterior, también indica una supremacía del cuerpo del adulto hacia el cuerpo de la maestra cuando era niña en donde la verticalidad y el abuso de poder fueron protagonistas y su refugio fue el silencio y el miedo al adulto.

“Me ha afectado con mi pareja porque ehh y aunque no lo sabíamos con mi hermana él nos tocaba...él nos manoseaba, entonces pues digamos que nunca nos dijo no cuenten ni nada sino que nosotras de pronto por temor a que dejara mi mamá sola, que no tuviera ella la responsabilidad de pronto de ella de asumir esa carga de nosotras dos, entonces

nunca dijimos nada, entonces pues siempre fue como duro y digamos tenerlo presente fue muy duro, ha sido muy duro y duramos muchos años así”.(E1P17)

Esta situación, posiblemente ha repercutido en las relaciones afectivas de la vida de la maestra porque ha dejado miedos, temores e inseguridades que a veces le impiden recibir afecto desde una cercanía corporal " *Entonces, digamos que ahorita con mi pareja, digamos que corporalmente si me afecta porque digamos que la figura paterna, pues creo que también es importante, digamos el tema del abrazo, el tema de estoy acá. Eso se me ha dificultado a veces un poquito con Julián que es mi pareja y pues yo a veces le digo espérame, suéltame, no quiero que me abrace y pues por otros antecedentes que pasaron después con mi padrastro...*" (E1P4)

Es así como las personas cercanas (mamá-pareja) con las que Karen comparte la mayoría de tiempo, comprenden sus sentires y reconocen su potencial "*Digamos que es la que siempre me dice: no te preocupes, no te angusties por esas cosas que dicen*" (E1P1). Saben de los calificativos y comentarios que otros familiares o personas han realizado sobre el cuerpo de Karen y le brindan su apoyo incondicional, además porque reconocen su ser-cuerpo más allá de lo físico.

6.1.2.3. Disfrute del cuerpo en la vida de Karen

En la infancia de la maestra se puede ver el disfrute que generaba la compañía de su hermana y su madre con quienes tuvo la posibilidad de vivir varios juegos que le producían placer corporal al tener varios retos y posibilidades como correr, saltar, saborear, bailar, actuar.

“De pronto desde la parte corporal también nos gustaba mucho que ...como el piso era rojo, lo que generalmente se hacía era echarle cera roja y mi con mi mamá y mi tía jugábamos a sentarnos en un saco viejo y nos arrastraban por toda la casa...entonces eso para nosotras era supremamente divertido, nos encantaba mucho”.(E1P8)

Resalta el hecho de disfrazarse con su hermana como la posibilidad de imaginar y crear otros mundos y personajes. A través de estas expresiones podía ver y sentir su cuerpo de una manera libre y tranquila, la repetición de estas acciones generaba propuestas corporales por parte de ella y su hermana de manera espontánea. "*Ella es mi hermana (risas) que también nos gustaba disfrazarnos muchísimo, siempre mi mamá y pues Alberto siempre nos elaboraban los disfraces...nunca, nunca compramos disfraces y cada una se disfrazaba de lo que le gustaba*". (E1P20)

Por consiguiente, "los niños y las niñas que tienen la posibilidad de acercarse y hacer uso de cualquier forma de expresión artística tendrán la oportunidad de manifestar de diversas maneras su pensamiento y emociones, a la vez que aprenden acerca del mundo y de sí mismos". (SDIS-SED, 2010, p.69)



Figura 5. Fotografía de Karen y su hermana retomada en la entrevista.

Es decir, en la infancia de la maestra cobra relevancia el movimiento y la expresión corporal, pues le posibilitaba diversas formas de sentir, experimentar y proponer con su cuerpo *“había como una puerta y había un huequito donde se ponía el vidrio pero no tenía vidrio, entonces cada vez que salíamos corriendo de un lado a otro, teníamos que correr y colgarnos de ahí para poder alargarnos”*. (E1P8)

De esta manera, a partir de la exploración del cuerpo y la progresiva imagen que ellos y ellas van teniendo del mismo, es como se va estructurando un concepto de cuerpo, mediado por la evolución de los procesos internos que se van adaptando a nuevas situaciones y circunstancias”. (SDIS-SED, 2010, p.99)



Figura 6. Fotografía de Karen retomada en la entrevista.

6.1.2.4. *Experiencias pedagógicas corporales vividas por Karen en su infancia*

De las experiencias corporales que recuerda la maestra de la escuela, es el baile mediado por la dirección e instrucción de la maestra para aprender una coreografía específica en algunos eventos institucionales. Ella refiere gusto por el baile entonces realizaba estas acciones con gusto y disposición.

“esto creo que fue en quinto un baile que hicimos y ahí pues escogieron unas niñas de unos salones y con mi mamá construimos el disfraz, entonces, lo que te digo siempre me ha gustado el tema del baile y eso, aunque digamos que meterme una academia a algo así de baile no, pero siempre me ha gustado estar en presentaciones y eso...siempre promover como...eso...ahí mis compañeras...entonces ensayábamos con las profes”. (E1P11)

Así mismo, vivió prácticas corporales desde un enfoque competitivo en donde, por ejemplo, debía correr de un lado a otro para obtener un premio. *“entonces también tuvimos como una competencia de correr de un lado a otro y pues también de...ahí gané una medalla y eso para mí fue...aunque de pronto uno dice no...Eso en primero no lo ve tan significativo, pero para mí eso sí fue bien importante”.* (E1P10) Este premio fue importante según manifiesta la maestra porque le permitió sentirse motivada por haber participado en la competencia.

Es de resaltar que en la infancia aparece una maestra de primaria que gracias a su disposición corporal provocó confianza y seguridad, lo que generó gusto y motivación por ir a la escuela, aspecto que ella refiere marcó su vida de manera especial. *“y después la profe como que me acogió muchísimo y pues desde ahí se debía a que era muy amorosa con todos nosotros”.* (E1P25)

Lo anterior es una muestra amplia de ciertos momentos de desarrollo; sin embargo, es pertinente puntualizar que la estrecha relación que existe entre estos desarrollos y la cultura o la influencia del medio es determinante en la forma como estos sean vividos por los niños y niñas, dado que las experiencias culturales que ellos y ellas tengan determinan no sólo la vivencia que tienen de su cuerpo, sino la imagen construida del mismo y por tanto su forma de relacionarse con el mundo desde su corporeidad.”. (SDIS-SED, 2010, p.106)



Figura 7. Fotografía de Karen y su maestra de primaria retomada en la entrevista.

6.1.2.5. *El ser maestra: Elección o circunstancia*

La maestra refiere que cuando niña tenía el interés de ser –maestra, después con los años, sus gustos profesionales se inclinaban hacia el trabajo social y comunitario, sin embargo, por situaciones económicas y de acuerdo al respaldo económico y familiar con el que contaba en ese momento, tuvo que buscar otra opción como carrera profesional, lo cual la llevó a estudiar la licenciatura en pedagogía infantil.

“Al principio cuando estaba pequeña yo sí quería estudiar pedagogía infantil, yo dije yo quiero ser profe y quiero ser profe .Pero después del tiempo, yo dije no...a mí lo que me gusta es...son las obras sociales y a mí me encantaba, pues como ayudar a los abuelitos y yo decía quiero ser trabajadora social y pues me presenté a la Nacional, a la Cundinamarca y no pasé entonces , mi padrastro Alberto, decía que al entrar a estudiar una carrera así, nos volvíamos muy ...muy feministas, entonces prácticamente ellos eran los que iban a costear la carrera, entonces...busque otra cosa, y para mí eso fue un choque porque eso era lo que yo quería...como ayudar a los demás, eso siempre es lo que me ha gustado, entonces ahí ... ya empezamos a buscar otras cosas”. (E1P38)

Esta elección de la maestra por su carrera profesional, estuvo influenciada por recuerdos de su infancia, específicamente con una experiencia particular con una maestra de matemáticas, a quien no recuerda con agrado y por eso buscó una carrera universitaria con un pensum académico donde no tuviera la asignatura de las matemáticas. Lo cual deja ver que el ser maestra fue una opción que tuvo Karen de acuerdo a unas situaciones familiares y económicas que vivió en el momento y que la llevaron a estudiar la licenciatura en pedagogía infantil.

“También miré algo que no tuviera matemáticas porque detesto las matemáticas, porque tuve experiencias muy desagradables con mi maestra, porque nos tocaba los fines de semana, nos gritaba mucho, nos sacudía ehh porque no aprendíamos...y es como un secreto que tengo yo guardado con mi familia que te lo voy a revelar acá...y es que hasta el momento no sé dividir y para mí eso fue muy duro y todo el mundo me ha tratado de enseñar y ha sido muy duro, pues dicen ¡cómo una maestra no va a saber dividir! y no porque pues tuvo muchas repercusiones esa profe en mí”. (E1P39)

Desde los significados que otorga Karen en su decisión de ser maestra, es importante puntualizar en aquello que la impulsó a ser-maestra, lo primero está relacionado con la experiencia personal donde guarda recuerdos de maestros que tuvo en su infancia que entablaron con ella una relación de autoritarismo desde una visión de la educación que privilegiaba los contenidos cognitivos en este caso de las matemáticas, bajo una lógica de memorización y solución de respuestas exactas que Karen no podía entender según ella misma lo refiere.

Al pasar de los años se puede ver que no fue una decisión por convicción, sino porque se presentaron algunas circunstancias económicas en su familia, así mismo, esta decisión fue tomada bajo la idea de que la carrera de licenciatura infantil no contenía matemáticas, por ende, sería más fácil cursarla. Aquí posiblemente se desencadena un

imaginario enmarcado en el hecho de ser-maestra de Educación Inicial, pues tristemente está una idea infundada sobre el hecho de que ser- maestra es más sencillo que otras profesiones, subvalorando una profesión tan importante para la sociedad, pues se acompaña los años de vida más importantes de una persona, potenciando procesos y aprendizajes fundamentales para toda la vida.

6.1.3. La dialéctica corporal entre la maestra, las niñas y los niños: una mirada desde la Intercorporeidad vivida.

Esta categoría aborda los hallazgos encontrados desde las relaciones e interacciones de la maestra Karen con las niñas y los niños del grupo que acompañó en el año 2018, para dar respuesta al siguiente objetivo: *Reconocer las interacciones que se posibilitan desde el cuerpo, en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas de las niñas, los niños y una maestra de Educación Inicial.*

6.1.3.1. Karen y su grupo en un día habitual

Karen es licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Los Libertadores, dentro de su experiencia profesional ha laborado con jardines infantiles de carácter privado y con instituciones de carácter oficial desde la metodología del aula hospitalaria y desde el 2015 con la Secretaría de Educación como maestra Titular de los grados pre jardín y jardín. Dentro sus gustos refiere algunos como: el caminar descalza, sentir la lluvia y la personificación de diversos personajes que ha podido llevar al aula dentro de su trabajo pedagógico con las niñas y los niños. Vive actualmente con su pareja, su madre y su perro; se caracteriza por ser una persona amable, responsable, estudiosa, compañerista, le encantan los perros y es entregada a lo que hace y a su familia.

Es maestra titular del grado Jardín 3 del Colegio Fernando Mazuera Villegas, de la sede G, jornada mañana, ubicada en el barrio Laureles de la localidad de Bosa. A este grupo de 5 niñas y 12 niños, la maestra lo acompañó desde el mes de enero de 2018 hasta noviembre del mismo año, tiempo en que duró la presente investigación. La mayoría de las niñas y los niños viven en barrios cercanos a la sede y vienen de hacer el tránsito de los Jardines Infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Esta sede es una casa de tres pisos tomada en arriendo por la Secretaría de Educación Distrital, ya que la demanda de niñas y niños en Bosa supera la capacidad de infraestructura propia que hay en esta localidad. Esta sede es un espacio que cuenta con salones muy pequeños, sin embargo, los maestros aprovechan al máximo cada uno de los espacios para generar diversas experiencias.

La entrada habitual a la sede por parte de las niñas y los niños es de 6:45 a 7:00 am, las familias ingresan con ellos y los dejan en el salón del primer piso donde están las maestras para recibirlos. Aproximadamente a las 7:15 am cada maestra se va con las niñas y los niños para su salón. Allí generalmente la maestra Karen hace el llamado de asistencia para tomar el registro respectivo en la planilla. Si es inicio de semana la maestra les pregunta a las niñas y los niños ¿Qué hicieron? ¿A dónde fueron el fin de semana?, allí se genera un pequeño conversatorio a partir de las vivencias o sucesos de las niñas y los niños, dándose lugar a un *cuerpo atento*.

Luego, la maestra les cuenta que actividad van a realizar de acuerdo al horario u organización que tienen como sede, pues cuentan con docentes de apoyo en artes y danzas, quienes tienen trabajo pedagógico directo con las niñas y los niños en un horario asignado. Luego de la primera hora del día, las niñas y los niños reciben el refrigerio al interior de los salones, en ese momento la maestra Karen acompaña al grupo al lavado de manos, pues el cuidado y la higiene hacen parte de la dinámica y de los aprendizajes que se atesoran en estas edades, dando lugar al **cuerpo cuidado**. Luego, entrega el refrigerio a cada uno de ellos, mencionando que consuman la fruta antes que cualquier cosa. Algunos niñas y niños no consumen en la totalidad el refrigerio, por lo cual, la maestra da la indicación de guardarlo en la maleta para que lo puedan llevar a sus casas.

Ante lo anterior, se puede ver el cuerpo de las niñas y los niños como objeto de atención, término expuesto por Vaca (2005), porque en la cotidianidad de la acción pedagógica de esta maestra, es fundamental que las niñas y los niños establezcan estilos de vida saludable como la higiene y la alimentación. Estas acciones ocurren todos los días, en tanto, se puede ver una organización de parte de las mismas niñas y niños para realizar estos momentos de manera más autónoma. “razón por la cual no deben desligarse de lo propiamente de lo pedagógico, puesto que un buen cuidado implica un buen desarrollo de los niños y niñas”. (SDIS-SED, 2010, p.97)

Más tarde ellos toman un momento denominado descanso a veces al interior de los salones, o a veces en el salón grande del tercer piso si no está ocupado, en este momento es cuando **los cuerpos de los niños y niñas se expresan desde la libertad**, mientras el rol de la maestra está en permanecer atenta para lo que ellos y ellas necesiten. Las salidas al parque cercano se realizan esporádicamente en compañía de todos los docentes de la sede y en lo posible con algunos padres de familia. En ese parque la maestra Karen ha propiciado experiencias corporales alrededor de la pintura, juegos tradicionales o experiencias conjuntas con otras niñas y niños de otros cursos o con las familias, esto depende en gran manera de acuerdo a las condiciones climáticas y programaciones de fechas o eventos especiales que tienen como sede. Estas son experiencias a las que la maestra otorga mucho valor, no solo por la **interacción de los cuerpos en espacio ampliados y en conexión con la naturaleza**, sino por la posibilidad del intercambio con las familias.

Seguido del descanso, cada grupo regresa a su salón para realizar la última parte establecida en el horario, que puede ser con la maestra titular o el docente de apoyo. Los docentes de apoyo generalmente utilizan el salón más grande ubicado en el tercer piso porque permite mayores posibilidades de movimiento para las niñas y los niños. Finalmente, a las 11:45 am la maestra pide al grupo alistar sus maletas y esperar en el salón porque a las 12 m los padres de familia y acudientes van directamente a cada uno de los salones a recoger a las niñas y a los niños.

Generalmente, en los tiempos de descanso las niñas y los niños pueden **sentir y experimentar su cuerpo de manera más libre**, porque tienen la posibilidad de jugar y entrar en contacto entre ellos desde y con sus cuerpos.

Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad. Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas. Las expresiones artísticas como aquellas formas propias de explorar las materias del espacio (cajas, telas, cucharas, sillas) y

transformarlas (en casas, cuevas o instrumentos de percusión), les permiten experimentar con los sonidos y los silencios, con el movimiento y la quietud, con el cuerpo como materia expresiva, con el hacer “como si...”, a partir de la apropiación de la cultura (jugar a cultivar, a cocinar, a pescar). (MEN, 2017, p.38)

6.1.3.2. *Acercamiento corporal de Karen hacia las niñas y los niños*

Durante las observaciones en aula que se realizaron se puede ver que el acercamiento de la maestra Karen hacia el grupo de niñas y niños que acompaña se da en gran medida dependiendo de su intencionalidad pedagógica, es así como le da o no importancia a los diferentes momentos de la jornada. Por ejemplo, al inicio del día, no se evidencia una bienvenida o apertura a la jornada de manera intencional, es decir, no hay como tal una planificación en este momento, esto se refleja porque el primer acercamiento de la maestra en el día hacia las niñas y los niños, es el llamado a lista.

Llama la atención que el primer acercamiento que tiene la maestra con las niñas y los niños es aparentemente fugaz, luego utiliza el llamado a lista como parte de la rutina del día, este momento se ve muy formal (ejercicio diario que se realiza en la educación formal para tomar registro de asistencia) teniendo en cuenta que el grupo de niñas y niños es de 4 a 5 años de edad, lo cual denota cierta *distancia corporal entre la maestra y su grupo* al ingresar al colegio y luego al aula.

A las 7:30 am la maestra Karen que es la directora de curso del grado Jardín 3, sube a su salón en el segundo piso con las niñas y los niños. Se dispone a llamar lista y pregunta a todo el grupo ¿Quién faltó el día de hoy? Las niñas y niños dan algunos nombres de compañeros que la maestra refiere se retiraron del colegio. Después del llamado a lista, la maestra expresa que faltó una niña, asistieron 15 en total y el grupo es de 16. Luego, la maestra Karen me presenta ante el grupo de niñas y niños y les agradezco por permitirme acompañar ese espacio. (Nota tomada del diario de campo investigadora)

Después del llamado a la lista, la maestra dispone las sillas y las mesas para iniciar un diálogo con las niñas y los niños, su **acercamiento corporal** en ese instante es más cercano “Después la maestra Karen invita al grupo a sacar las cartucheras de sus maletas y traerlas al salón, ella mientras tanto termina de acomodar las mesas y sillas en el centro del salón para que las niñas y los niños se sienten. Luego se sientan todos incluida la maestra y ella les pregunta ¿ustedes conocen o saben qué son las galletas de la fortuna? (Nota tomada del diario de campo investigadora)

Luego, la maestra en gran medida *se dispone corporalmente para acompañar de cerca a las niñas y los niños en la actividad propuesta*, es así como “va pasando puesto por puesto inclinándose para acompañar a cada niña y niño en la escritura y creación de su mensaje, se acerca suavemente a ellos y los va motivando a escribir, para esto inclina su cuerpo para escuchar y observar de cerca”. (Nota tomada del diario de campo investigadora)



Figura 8. Fotografía de Karen y el grupo de niñas y niños tomada durante las observaciones participativas.

La maestra buscando garantizar que todos realicen la actividad que ella propuso, acompaña personalmente algunos ritmos, miedos y precauciones que tienen las niñas y los niños a la hora de interactuar con el material entregado, es decir, motiva constantemente, brindando seguridad para que cada una y cada uno realice el paso a paso de la actividad propuesta, evidenciándose de nuevo el lugar del ***cuerpo cuidado***.

Luego pasa por cada uno de los puestos y les da un poco de agua para que puedan amasar la harina, cuando realiza este ejercicio, las niñas y los niños continuamente piden más agua y ella debe salir y entrar del salón para traer más agua. Luego, les ayuda a cada niña y cada niño, explicándoles cómo deben amasar la masa, les explica que no se debe echar mucha agua porque la masa quedaría muy mojada y el mensaje se dañaría. (Nota tomada del diario de campo investigadora)



Figura 9. Fotografía de Karen y el grupo de niñas y niños tomada durante las observaciones participativas

Por otro lado, durante los ejercicios de observación en el aula, se pudo ver que hay prácticas pedagógicas que atienden a los intereses de los adultos, es así como las niñas y los niños cumplen con algunas solicitudes que realiza la maestra como es el hecho de disfrazarse de un personaje específico. Entonces, el acercamiento de la maestra hacia las niñas y los niños en ocasiones responde a una relación dada desde la verticalidad, pues se da prioridad a algunas situaciones diarias que aún se dan en la Educación Inicial como es que las niñas y los niños se disfracen atendiendo a un fin del currículo instaurado.

Esto lleva consigo a que las niñas y los niños tengan restringidos sus movimientos corporales debido al disfraz y ***al llamado constante de la maestra para aquietar sus cuerpos***, ya sea para la toma de una fotografía o porque el disfraz se puede dañar con el movimiento. Lo que conlleva a que la corporalidad de las niñas y los niños esté supeditada por la instrucción de la maestra ***restringiendo su movimiento natural y espontáneo***.

La maestra Karen recibe a las niñas y los niños en el salón del primer piso, uno a uno van llegando y luego les solicita acercarse a un mural para la toma de una fotografía, el cual está dispuesto para servir de fondo para esta toma. La maestra pide posar y sonreír a las niñas y los niños para la foto. Durante este ejercicio se puede ver que las maestras instan constantemente a las niñas y los niños a no dañar o quitarse sus disfraces. (Nota tomada del diario de campo investigadora)

De esta manera, dentro de la rutina de los jardines infantiles y colegios se dan una serie de situaciones educativas que generan diversas presencias o manifestaciones corporales (Vaca, 2005), muchas de ellas caracterizadas por un “cuerpo silenciado”, que se da cuando se privilegian actividades de escucha y diálogo donde se requiere estar sentados y muy atentos, pasando el cuerpo desapercibido; un “cuerpo instrumentado”, es decir, utilizado en función de algunos conceptos que son representados corporalmente; un “cuerpo objeto de tratamiento educativo” donde se trabaja lo corporal para potenciar habilidades y destrezas motrices ejercitando el cuerpo. (SDIS-SED, 2010, p.107)

6.1.3.3. La pregunta se convierte en una posibilidad para interactuar con las niñas y los niños

Se pudo observar que la maestra constantemente hace preguntas a las niñas y los niños con el fin de indagar sobre sus intereses, hipótesis y sus formas de comprender el mundo. En este ejercicio, es interesante ver las expresiones verbales de las niñas y los niños, constantemente preguntan a la maestra, hablan entre ellos mismos, cuentan situaciones particulares de sus familias, lo cual es sumamente valioso dentro de las interacciones que se tejen en esta aula.

La pregunta posibilita conocer al otro, es una oportunidad para que las niñas y los niños se sientan reconocidos por parte de su maestra y sus compañeros, reflejándose el ***cuerpo atento, empático y expectante a las señales producidas por el cuerpo y su lenguaje no verbal***. Después de un buen rato de amasar, la maestra les pregunta *¿cuál es el paso a seguir? Algunos dicen que el horno, ella refiere todavía no, y hace una invitación al grupo diciéndoles: “¿Qué tal si le ponemos color? Y muestra los colores que ha traído azul, rojo, amarillo, morado, anaranjado. Cada niña y niño de manera enérgica le solicita algún color en particular. “yo quiero rojo” “yo quiero azul” “yo quiero todos”*. (Nota tomada del diario de campo investigadora)

Este intercambio de preguntas propicia un diálogo espontáneo y genuino que posibilita “el encuentro con el otro desde la empatía, gestándose un constante intercambio de significados a través del lenguaje no verbal que permite con una gran sensibilidad, comprender esa expresividad corporal y desde allí ofrecer una dinámica de bienestar y estimulación que facilite y acompañe el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas”. (SDIS-SED, 2010, p.106)

6.1.3.4. Práctica pedagógica desde el cuidado de sí mismo, cuidado del otro y cuidado del entorno

Desde las observaciones realizadas a la maestra en aula, se pudo evidenciar que las niñas y los niños tenían algunos espacios donde podían **experimentar diversas sensaciones desde sus sentidos**, de manera libre y tranquila. Allí la maestra entregaba materiales y espacios para que ellos y ellas pudiesen **explorar y manipular**.

“entre otras cosas explorar, crear, imaginar, generarse preguntas, responder otras, darle movimiento a los objetos y elementos, sonido, ver su color, qué forma tienen, su tamaño, hacer comparaciones con otros, repetir lo que su par hace”. (Diario de campo de la maestra investigadora)

Se pudo observar la promoción de **autonomía** por parte de la maestra, primero desde la posibilidad de brindar pequeños retos a las niñas y los niños, motivarles a que sí podían realizar el paso a paso de la actividad que ella proponía, luego desde la limpieza personal e individual después de experimentar y trabajar con el material y finalmente desde un ejercicio para organizar y limpiar la mesa que cada uno utilizó.

Después de que cada una y cada uno esconde su mensaje dentro de la masa, les dice que por favor lo guarden debajo del puesto porque se van a lavar las manos. Siendo las 9: 25 am ella le dice a algunos niños que repartan el jabón y las toallas para secar las manos, todos realizan una fila y se van para el lavamanos. (Nota tomada del diario de campo investigadora)

La tarea de la maestra y el maestro es abrirles posibilidades en sus relaciones tanto con el espacio, como con los objetos y las personas, permitir que jueguen en grupos e inventen sus propias reglas y tomen decisiones, que modifiquen los ambientes y resuelvan problemas de acuerdo con sus intereses y necesidades, brindarles momentos en los que puedan opinar, participar y mostrar sus puntos de vista. De esta manera se les da la oportunidad de sentirse seguros tanto con el ambiente físico como social, sin depender absolutamente de los adultos, lo cual adecuará las condiciones para que puedan tener espacios de creación, de pensamiento, de sentimientos y de actuación propia y de toma de decisiones autónomamente. (SDIS-SED, 2010, p.96)

Son acciones relevantes en las interacciones que se dan en la Educación Inicial, pues las niñas y los niños deben sentir el espacio físico como suyo, de tal manera que lo puedan intervenir de una u otra manera. Por otro lado, también hace parte de las relaciones que se dan desde la **convivencia** a partir de acuerdos colectivos en donde cada una y cada uno realiza acciones a favor del cuidado de sí mismo, cuidado del otro y cuidado del entorno. DC5. En otras palabras, cuando se habla de autonomía se explicita una relación suficiente entre los sujetos, en medio de la cual las personas van construyendo su individualidad conjugada y entrelazada con el colectivo social, el cual es representado

por los acuerdos y las normas mínimas de un contexto cultural específico. (SDIS-SED, 2010, p.92)

Es decir, la maestra tiene como prioridad pedagógica, las **relaciones que se tejen entre las niñas y los niños** en un **ambiente donde prevalezca la parte afectiva** “De pronto el tema de lo afectivo porque por ejemplo ehh pues eso varía depende de las necesidades, entonces, por ejemplo, de la parte del afecto de la familia, tanto de lo afectivo, eso depende del grupo que llegue conmigo, del afecto del niño con la maestra, pues porque en la casa no hay tanto de lo afectivo”. (Diario de campo de la maestra)

6.1.3.5. Relaciones que se dan entre las niñas y los niños

Se evidenció que en los espacios en donde la maestra dispuso de material y las niñas y los niños tuvieron la posibilidad de experimentar y crear construcciones de acuerdo a sus intereses y vivencias cotidianas, se dio lugar a los **cuerpos en relación** y floreció el diálogo entre pares y el intercambio de material, siendo un **espacio de reconocimiento e interacción con el otro, desde sus propios acuerdos verbales y no verbales**, que les llevan a jugar, a reír y a explorar otros lugares de manera colectiva. Es decir, que cuando las niñas y los niños tienen la oportunidad de interactuar entre ellos, generan sus propios acuerdos de convivencia a partir de la confianza que se da entre ellos mismos.



Figura 10. Fotografía del grupo de niñas y niños durante las experiencias corporales.

Las niñas y los niños tuvieron la posibilidad de interactuar entre ellas y ellos cuando les fue entregada la plastilina para construir, allí se pudo ver un momento en el que sus cuerpos buscaban diversas posiciones en el espacio para buscar su comodidad. Fue un espacio en el que pudieron experimentar con la plastilina y crear construcciones

conjuntas de acuerdo a sus intereses y vivencias cotidianas. (Nota tomada del diario de campo investigadora)

Y es precisamente en las interacciones diarias que se centra el currículo de la Educación Inicial, por tanto, “se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar”. (MEN, 2017, p.27)



Figura 11. Fotografía de los niños tomada durante las observaciones participativas.

6.1.3.6. El cuerpo de Karen y los cuerpos de las niñas y los niños

La maestra reconoce el valor del cuerpo dentro de su práctica pedagógica, es por eso, que propone experiencias que posibiliten la *exploración desde los sentidos*, la cual conlleva al *disfrute y despliegue corporal de las niñas y los niños*, “porque en el mundo de la vida, la principal relación es de intercorporeidad y la percepción de los otros es posible a través del cuerpo y a causa de la condición de corporalidad”. (Vega, 2009, p. 26)

El ejercicio pedagógico de la maestra demanda una relación constante entre los cuerpos, así como la utilización de todas las partes de su cuerpo, es así como *convoca a las niñas y a los niños con sus gestos, miradas, movimientos* y palabras. Así mismo, *su disposición corporal le permite estar atenta a algunas situaciones y necesidades* que se presentan en el día a día con las niñas y los niños, como por ejemplo: dar abrazos, amarrar zapatos, escribir notas, organizar espacios, apoyar las manos y cuerpo de las niñas y los niños. B7

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990), es decir, actuaciones que se interrelacionan en torno a una situación que puede darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en los cuales la maestra está presente desde a observación,

la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente.(MEN, 2017,p.33)

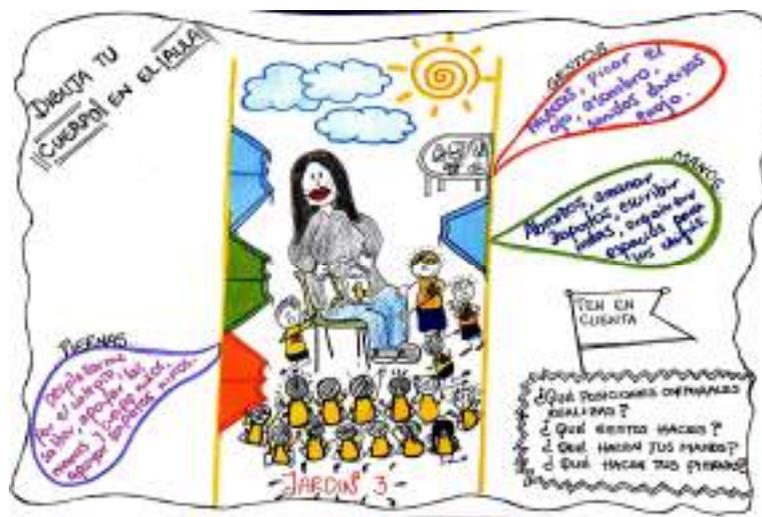


Figura 12. Autorretrato de la maestra en el aula. Tomado de la bitácora del cuerpo.

Desde la intencionalidad pedagógica de la maestra se puede ver que parte de la lectura que la maestra tiene sobre su grupo, en donde **prioriza las relaciones interpersonales de las niñas y los niños de tal forma que puedan compartir, comunicarse y jugar**, estas acciones según la maestra mejoran la convivencia de las niñas y los niños en el aula “*hay que promover mucho eso, como el que compartan, como el trabajo colaborativo, nos gusta mucho de pronto que jueguen mucho, pero que también compartan, ideas de arte, que vayan al parque, que trepen, que jueguen, eso nos gusta muchísimo*”.(E1P35)

Así mismo, el cuerpo de la maestra actúa de acuerdo a su intencionalidad pedagógica, en ese sentido, **la maestra prioriza por ejemplo, la presentación de una obra sobre las necesidades y demandas de los cuerpos de las niñas y los niños**, es decir, ya hay una actividad programada que se debe realizar primero, en tanto, los cuerpos de las niñas y los niños deben esperar, siendo la palabra de la maestra protagonista de este momento pedagógico.

“*La maestra Karen invita a las niñas y los niños a sentarse en unas colchonetas y a quedarse quietos y en silencio para dar inicio a la presentación. Apagan las luces y las maestras inician a narrar y a describir algunas cualidades del jaguar, la tortuga, la araña, el mono, el búho, entre otros, siguiendo la lectura de un libro que cuenta algunas de las características de los animales en mención*”. (Nota tomada del diario de campo investigadora))

Se puede ver que **el cuerpo de la maestra se moviliza de un lado para otro buscando orden y organización de los espacios físicos y los materiales para llevar a cabo la acción** pedagógica que ha preparado con sus compañeras. En tanto, el cuerpo de la maestra, su palabra y el ambiente está en función de la actividad misma, en este caso el abordaje de un tema puntual. DC8

Es así como la intencionalidad pedagógica de la maestra incide directamente en las prácticas pedagógicas alrededor del cuerpo, de tal manera que puede posibilitar espacios en donde el cuerpo de las niñas y los niños sea espontáneo y en movimiento o por el contrario deba estar aquietado y silenciado dependiendo la actividad propuesta por la maestra. DC9.

De tal manera que la intencionalidad pedagógica deriva del saber pedagógico de la maestra, este saber

Orienta la toma de decisiones de las maestras sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica, es decir las formas de aproximarse para conocer a las niñas, los niños y sus familias, recoger estas indagaciones, proyectar las experiencias, formular sus intencionalidades pedagógicas, materializar las propuestas y valorarlas. (MEN, 2017, p.49)

Sin embargo, esta intencionalidad pedagógica de la maestra parece perder por momentos el sentido de la educación inicial, pues “el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo”. (MEN, 2014, p.41)

Atendiendo a esa priorización que la maestra otorga al desarrollo de una actividad específica, se puede ver que, ***aunque los cuerpos de las niñas y los niños expresan sus necesidades y las comunican*** “*Algunos solicitan ir al baño, las maestras refieren que pueden ir después de terminar la presentación*”. (Nota tomada del diario de campo) Sin embargo, ***sus voces no son audibles y atendidas en ocasiones***, pues **prima la organización y el esquema establecido de la maestra para dar cumplimiento a una actividad**. Lo anterior, lo plantea el Lineamiento Pedagógico y Curricular retomando el planteamiento de Llorca (2002) cuando menciona que generalmente la principal forma de interacción entre los maestros con las niñas y los niños es la palabra, pues la palabra, denota autoridad y poca implicación de toda la corporeidad, se deja “las manifestaciones corporales exclusivamente en los niños y niñas, sin tener en cuenta que el cuerpo del adulto es vital en la relación que establece con ellos y ellas”. (SED-SDIS, 2010 citando a Llorca, 2002, p.96)

6.1.4. Significados otorgados desde la experiencia corporal de una maestra: un diálogo a partir de su práctica pedagógica.

La presente categoría expone aquellos significados que la maestra otorga a su propio cuerpo, a la corporeidad de las niñas y los niños que acompaña y a su ejercicio propio como maestra de educación inicial, para así dar respuesta al tercer objetivo inicial: *Establecer los significados que otorga una maestra de educación inicial a la experiencia corporal en el aula en diálogo con su práctica pedagógica y las intencionalidades que la orientan.*

6.1.4.1. Reflexión pedagógica de la maestra alrededor de su corporeidad

Dentro de las reflexiones que ha realizado la maestra respecto a su corporeidad desde la relación que entabla con las niñas y los niños, se ha preguntado a sí misma sobre su acercamiento corporal más allá de proponer diversas actividades. Es así como se pregunta:

“no suplir esa figura de mamá pero si darles ese acompañamiento porque yo sé que en la casa no lo tienen, de pronto no lo he hecho entonces a veces si me voy como reflexionando eso...todo el tiempo ¿sí? ¿Por qué no les doy un abrazo? ¿Por qué de pronto no soy más afectiva con ellos? No tratarlos solamente como vamos hacer la actividad y se acabó, sino de pronto ¿cómo te fue hoy?” (E1P24)

Es decir, su reflexión pedagógica ha llevado a la maestra a repensar su actitud y disposición corporal hacia las niñas y los niños, la cual debe trascender de la propuesta de ciertas actividades a realizar, pues la relación afectiva maestra – niñas y niños se da desde un tejido afectivo donde no se puede olvidar la sensibilidad y el afecto en las acciones pedagógicas cotidianas, porque al disponer su cuerpo las maestras comprenden, escuchan, observan y dan significado a las acciones de los niños y las niñas, responden con abrazos, caricias, sonrisas, gestos; les miran a los ojos cuando les hablan y se ponen a su altura. (MEN, 2017, p.35)

Finalmente, la maestra relaciona la corporeidad con el **respeto y el reconocimiento del otro**, siendo un aspecto a promover desde todas las estancias sociales, no únicamente en la escuela *“Pienso que es fundamental que en las casas, Jardines, Colegios, Universidades y empresas se generen espacios que permitan que cada persona valore realmente quién es, mostrando sus habilidades, gustos, intereses permitiendo y generando en los demás el respeto por el otro”*. B10

De esa manera la maestra otorga un gran valor al cuerpo, no solo en el ámbito educativo, sino en lo social y cultural, en ese sentido, refiere que es importante partir de los gustos y habilidades de cada persona, lo que invita a una sociedad que respeta la diversidad y las particularidades individuales.

6.1.4.2 Después de todo se disfruta el ser maestra



Figura 13. Fotografía de la maestra Karen personificando su personaje ante el grupo de niñas y niños de Jardín 3.

Cuando la maestra logra realizar acciones que le gustan como personificar, puede sentirse libre y segura de quién es, el utilizar otra voz, otro vestuario, posiblemente otro cuerpo prestado, le posibilita interactuar con libertad y sin prejuicio ante las niñas, los

niños y otros maestros. La personificación de personajes le ha permitido ocultar algunas partes de su cuerpo y es por eso que se siente más cómoda, tranquila y segura. *“con el único es con el personaje de la abuelita, por el tipo de ropa, puedo estar tranquila, así no me vea bien, me siento cómoda, me siento bien y a lo mejor si me veo bonita con esa ropa”*. (E1P45)

Por otra parte, si bien pone en el centro a las niñas y a los niños, considera que es insuficiente si la maestra no es también protagonista, pues tal como lo plantea Dewey (1970), su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes. (MEN, 2017, p.27)

La expresión dramática de la maestra le ha permitido llevar diferentes historias y narrativas a las niñas y los niños, aunque inicialmente ella lo realizó de manera espontánea inclusive en su infancia, ese gusto y disfrute se ha intensificado a lo largo de los años. De tal manera que le ha dado la posibilidad de vivir su corporeidad de otra manera, para oxigenarse como persona, para llegar a otros, para hacerlo parte de su cotidianidad en el ejercicio pedagógico con las niñas y los niños. Es paradójico pensar que aunque ella concibe su cuerpo como un obstáculo, cuando se permite explorar y dar lugar a otros lenguajes corporales, al interpretar algún personaje, esto le genera disfrute y seguridad y puede dar despliegue a su corporeidad desde otros lugares.

“Entonces yo creé el personaje de la abuela Clementina (risas) y pues les gusta mucho, pues porque lo hago como más de manera espontánea que de pronto como una planeación que diga voy hacer esto o decir esto...no sino que pues me nace más las ideas de manera espontánea que planeadas, entonces a los niños les gusta mucho también”. (E1P27)

Evidentemente este descubrimiento y gusto particular de la maestra por la expresión dramática permite ver otra faceta del cuerpo de la maestra y es un cuerpo que buscar alternativas y otras formas para ser y estar, eso le ha permitido superar sus propios límites:

Significa que necesitamos de un cuerpo desubjetivado que se libere de esa identidad impuesta, que deje de pensar en lo que ha sido o lo que es y le apueste a lo desconocido, a lo que puede más allá de los límites establecidos, un cuerpo de la experiencia y del devenir. (Gallo y Martínez, 2015, p.620)

Así mismo, la maestra refiere que algunas prácticas pedagógicas que recibió de parte de algunos maestros le impedían el aprendizaje de algunos contenidos específicos, por ejemplo, las matemáticas. Ahora desde su hacer como maestra repiensa su rol, valorando cada acción que realizan las niñas y los niños: *"entonces yo valoro mucho eso, lo que los niños hacen, a raíz de lo que la maestra fue conmigo."* (E1P39)

6.1.4.3 La importancia de observar a las niñas y los niños

Así mismo, aparece la **observación como aspecto clave dentro de la práctica de la maestra**, esto le permite descubrir a las niñas y los niños que acompaña, logrando realizar descripciones de lo que pasa en el aula, por ejemplo, cuando se le pregunta ¿a qué juegan las niñas y los niños? ella responde:

“Carros, les encanta los bloques, armar, desarmar, apilar, arrastrarse, a la mamá y el papá, hacer volar los objetos, balancean los juguetes, los lanzan, los ponen a caminar a manera de salto”. B8



Figura 14. Registro de observación de la maestra. Tomado de la bitácora del cuerpo.

Es decir, la maestra logra registrar detalles dentro de su observación diaria como es la relación que tienen las niñas y los niños con sus juguetes y lo que les gusta hacer con sus cuerpos a las niñas y los niños. En esa observación también logra comprender los cuerpos de las niñas y los niños, logrando percibir sus gestos y movimientos y por ello registra: “gestos, se sorprenden, enojo, se muerden los labios, abren los ojos para sorprenderse, levantan la ceja, arrugan la frente”. B8

Se podría decir que la observación que realiza la maestra le posibilita ser más sensible a las niñas y los niños que acompaña, aunque es una relación en doble vía porque la sensibilidad de la maestra también la lleva a observar y detallar momentos y diversas situaciones de las niñas y los niños que acompaña. La observación es importante porque no deja pasar por alto cada día, lleva a que la maestra descubra a las niñas y los niños y pueda valorar aquello que surge cada día.

Por tanto, la observación y el seguimiento al desarrollo debe hacerse con base en lo que los niños y niñas pueden hacer, no sobre lo que les falta o en comparación con los demás, ya que, aunque existan ciertas características de desarrollo comunes, éstas se manifiestan de manera diversa en cada niña o niño, dado que sus experiencias e interacciones también son diversas, por lo que una mirada homogénea estaría desconociendo sus singularidades. (SDIS-SED, 2010, p.210).

Aquí es importante puntualizar que este apartado de la bitácora según manifestó la maestra le fue difícil de realizar, por eso dejó algunos espacios en blanco, pues se le invitó a observar a las niñas y a los niños de manera en la que habitualmente ella no los observa, posiblemente observa comportamientos y actitudes de las niñas y los niños, pero no sus cuerpos vivientes. Esto se convirtió en un reto para la maestra, al tratar de percibir situaciones y detalles que generalmente no acostumbra.

Lo que deja ver la importancia de agudizar la observación desde el rescate de la corporeidad de las niñas y los niños, pues de esa manera se pueden descubrir desde sus lenguajes propios y es a la vez se convierte en una forma de acompañar sus procesos de desarrollo.

6.1.4.4. *Lo vivido por los cuerpos de las niñas y los niños*



Figura 15. Fotografía de experiencia corporal al aire libre.

Dentro de las experiencias corporales que propició la maestra con el grado Jardín 3, se le invitó a realizar algunas notas de observación que permitieron conocer más de cerca lo que podían sentir y vivir las niñas y los niños durante la experiencia. La maestra registró lo siguiente:

“Sus cuerpos se pusieron en sintonía de la pintura, vivieron la sensación de fusionar su piel con la suave y fría pintura (dicen los niños) que se encontraba en el plástico. Disfrutaron su olor a chicle (Jerónimo), disfrutaron poner en los rostros de sus compañeros la pintura, lanzarla para arriba y darle movimientos a sus pies, como si estuvieran patinando”. (Diario de campo de la maestra)

La pintura se convirtió en una posibilidad pedagógica donde las niñas y los niños pudieron experimentar con su propio cuerpo y reconocer el del otro, dentro de un intercambio de movimientos, de hacer pequeñas pruebas con la pintura y los cuerpos, de sentir con sus pies otras texturas y sensaciones, “pues a los niños y a las niñas les gusta moverse y experimentar las capacidades de su cuerpo; trepan, saltan, crean nuevos

movimientos y se imitan unos a otros, lo que les posibilita conocer su cuerpo y cómo se relacionan con el espacio”. (MEN, 2017, p.75)

La maestra al propiciar experiencias pedagógicas corporales posibilitó diversidad de sentires y sensaciones, al romper con la rutina, las niñas y los niños pudieron **sentir de otra manera** los pies y entablar un diálogo corporal entre pares. Es así como, “las experiencias corporales vividas a partir de lo sonoro, lo visual, lo táctil, lo olfativo y lo gustativo, les permiten a las niñas y a los niños organizar las sensaciones y darles sentido, a la vez que **amplían el repertorio sensorial** que les brinda herramientas para expresar de maneras distintas sus emociones, sentimientos e ideas”. (MEN, 2017, p.88)

“pudieron sentir la sensación del pasto luego de que el papel se rompiera, tener libertad de quitarse los zapatos, pintarle a sus pares algunas partes del cuerpo, descubrir la combinación de colores, la temperatura de la pintura junto con el clima del momento (frío- día soleado pero con viento), algunos también preocupados porque querían retirarse de inmediato la pintura y no sentir la sensación en sus cuerpos. Hacer uso de sus dedos y pitillos para pintar fue una de las cosas que más disfrutaron”. (Diario de campo de la maestra)

A partir de las experiencias corporales propiciadas por la maestra durante el tiempo que se realizó esta investigación, se puede destacar el lugar del **cuerpo sensible**, aquel en donde predominan los sentidos, las sensaciones, el reconocimiento de texturas, forma, peso, temperatura, utilizando como materia la pintura, dando lugar a una ampliación de “las capacidades perceptivas, el conocimiento del entorno y las propiedades físicas y simbólicas de la materia”. (Ministerio de Cultura, 2018, p.73)

Es así como la maestra en su práctica pedagógica resalta la corporeidad desde la vivencia principalmente, así lo expresan Duch y Mélich (2005) pues

Cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad queremos señalar que es algo que posee conciencia de su propia vivacidad, de su propia presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud. (Citado por Vega, 2009, p.130)

6.1.4.5. El cuerpo de la maestra durante las experiencias corporales propuestas

La maestra tomó cierta **distancia corporal** de las experiencias propuestas, ella refiere que desde afuera acompañó, motivando a las niñas y los niños con sus palabras para que ellas y ellos pudiesen experimentar y propiciar diversos movimientos, utilizando la pintura como material concreto.

“No tuve mucho contacto con los niños ni en la experiencia, teniendo en cuenta que el espacio era muy reducido donde se encontraba la pintura, el colegio cuenta con salones pequeños y tampoco tenía la ropa adecuada para la experiencia. Desde afuera se motivó a los niños a untarse, realizar diversos movimientos con sus cuerpos, dar un abrazo de pintura, utilizar la pintura como crema corporal y que ellos tuvieran la oportunidad de explorar y dar otro uso a la pintura. (Diario de campo de la maestra)

En tanto, el rol de la maestra estuvo orientado a la **prevención de accidentes** a raíz del miedo y temor de la maestra, por posibles situaciones que se pueden presentar al realizar este tipo de experiencias, porque las niñas y los niños realizan más movimientos corporales de los habituales. Es así como el **cuidar** también se convierte en una oportunidad pedagógica para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas y para promover aprendizajes, desde el reconocimiento de la singularidad y de la posibilidad de las interacciones que construyen y reconstruyen el mundo social” (MEN, 2017,p.35)

Estuve caminando por el contorno del ambiente teniendo precaución con todos los niños de que no se golpearan en la cabeza u otras partes del cuerpo; esta experiencia generó en mis muchos temores, ya que teniendo en cuenta que es un grupo que tienen muchos movimientos, les gusta correr y en ocasiones empujarse generaba en mi miedo e inseguridad”. (Diario de campo de la maestra)

6.1.4.6. El rol de la maestra denota protección, cuidado y disposición del ambiente físico para las experiencias corporales.



Figura 16. Fotografía de experiencia corporal en el aula

Durante estas experiencias corporales, la maestra **acompaña desde afuera** a las niñas y los niños, pues su rol está orientado a la **prevención de accidentes y al suministro de elementos o materiales que las niñas y los niños** necesitan para disfrutar de estas experiencias. La maestra ejerce su **rol como agente protector y cuidador**, no obstante, **diseña experiencias corporales** para las niñas y los niños donde ella **no implica totalmente su cuerpo**, bajo la idea de que la experiencia debe ser vivida solamente por las niñas y los niños.

Ahora, la realización de estas experiencias corporales demandó una **adecuación y disposición del espacio**, teniendo en cuenta que la sede donde se encuentra la maestra y el grupo de niñas y niños que acompaña es un espacio pequeño, pues es una casa de tres pisos. Así que tomó el salón más grande para llevar a cabo la primera experiencia corporal con pintura. La maestra desde su verbalidad hace alusión al ambiente a la organización y disposición del espacio físico, sin embargo, durante el desarrollo de las experiencias pedagógicas corporales, motiva a las niñas y a los niños a tener relaciones desde la

convivencia y el cuidado del otro, lo cual favorece e invita a vivir un espacio con calidez y cercanía desde lo humano, trascendiendo de lo físico.

El diseño de ambientes pedagógicos cobra un sentido fundamental y estructurante en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas, pues implica analizar y disponer el mobiliario, los espacios, la luz, el sonido, la temperatura, los materiales, además de proyectar posibles interacciones, a partir de la lectura previa y comprensiva de los intereses y necesidades del grupo de niñas y niños. (MEN, 2017, p.122)

La realización de las experiencias corporales dentro de la sede G por parte de la maestra, demandó una organización previa para adecuar el ambiente físico; cambiar de salón, por uno más amplio; quitar sillas y mesas, disponer en el piso un plástico grande, lo cual fue posible con la colaboración por parte de compañeras y personal de servicios generales para organizar el espacio físico. “Es así, como resulta natural que los niños y las niñas suelen dedicar una gran parte de su tiempo al acto de explorar, el cual está íntimamente relacionado con sus intereses, los diferentes ambientes en los que suelen encontrarse, los objetos y materiales que están a su alcance, sus experiencias previas o sencillamente las oportunidades que les ofrecen los adultos para hacerlo”. (SDIS-SED, 2010, p. 73)

“El ambiente que se dispuso para esta experiencia fue el salón de la maestra de Jardín 1, teniendo en cuenta que para poder tener un espacio más amplio (parque), se requería de permisos especiales, se tuvo en cuenta este espacio ya que es uno de los más amplios del colegio. Se organizó el ambiente de tal manera que se transformó el espacio, se sacaron las mesas, sillas y se ambientó con una bolsa de plástico grande que les permitiera hacer uso de casi un 70 % del espacio, los materiales que se utilizaron para esta experiencia fueron: Pinturas, jabón líquido, bolsa de plástico, recursos humanos: maestras y el personal de servicios generales”. (Diario de campo de la maestra)

Al realizar experiencias corporales al aire libre se denota tranquilidad y confianza por parte de la maestra, es así como refiere:

“El ambiente que se dispuso para esta experiencia fue el parque, un lugar amplio, un espacio donde los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de correr, darle movimiento a su cuerpo desde diferentes posturas, ángulos, no tuvo limitaciones de espacio. Los materiales que se dispusieron para esta experiencia fueron: Recursos humanos: maestras, parque, papel kraft, pintura, pitillos”. (Diario de campo de la maestra)

Se puede ver que la concepción que la maestra tiene del ambiente, está relacionada con la parte física, estableciendo como factor primordial, el tamaño del espacio para que las niñas y los niños puedan generar diversos movimientos. Sin embargo, en la educación inicial, los ambientes son:

Los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida. De igual manera, los ambientes hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas. (MEN, 2014, p.70)

6.1.4.7. *Las relaciones de cuidado y cooperación de las niñas y los niños durante las experiencias corporales*



Figura 17. Fotografía de experiencia corporal en el aula.

La maestra refiere que hubo agresividad en algunas interacciones que tuvieron las niñas y los niños porque se empujaban. Esto lleva a la pregunta ¿Qué entiende la maestra por agresividad?, pues seguidamente ella narra situaciones que dejan ver un **trabajo colaborativo entre las niñas y los niños** y manifiestan la necesidad vital de explorar y sentir al otro.

“Las interacciones de los niños fueron algunas de agresividad, ya que muchos de los niños se empujaban, utilizaron sus pies y manos para mantener el equilibrio, se abrazaron, corrieron, algunos mantuvieron el trabajo en equipo movilizándose de un lugar a otro con su par, por el contrario, habían otros niños que buscaron su independencia para descubrir formas en la grafía de sus dibujos en sus cuerpos, exploración de la pintura en sus manos, pies, rostros”. (Diario de campo de la maestra)

Ante lo anterior, es importante precisar que en la educación inicial conviene

Crear situaciones en las que los niños y las niñas reconozcan el por qué hay algunas normas que se deben cumplir, como dejar los materiales de trabajo en su lugar, cuidar tanto lo que les pertenece como lo que es de uso común (baldes y palas de las areneras, pinceles, pinturas, mesas de trabajo) y así incentivar el uso de lo público como algo que también es propio y que afecta la convivencia. (SDIS-SED, 2010, p. 100)

Ahora, la motivación de la maestra fue un aspecto relevante que permitió a las niñas y los niños tener más seguridad y confianza a la hora de experimentar e interactuar entre pares, seguramente no es tan habitual untarse todo el cuerpo con pintura, podría ser una experiencia nueva o poca frecuente, por eso se presentaron ciertos temores o restricciones.

“Las interacciones de los niños y las niñas estuvieron mediadas por la motivación de la maestra, pero sobre todo por la de cada uno, algunos con temores de pasar por el papel, pero con la motivación de sus pares haciendo uso de los movimientos de sus manos, aplaudiéndolos, gritando sus nombres, algunos tuvieron la intención de darles la manos para poder pasar”. (Diario de campo de la maestra)

Las interacciones son relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar. (MEN, 2017, p. 34)

Es interesante ver la apropiación que las niñas y los niños tienen del espacio físico, hay una comprensión del peligro frente a ciertos elementos que pueden causar algún accidente o daño a la hora de realizar algunos movimientos o estar descalzos.

“Antes de dar inicio a la experiencia se observó el lugar que no tuviera objetos que fueran peligrosos para los niños, se retiraron, pero durante la experiencia Dilan encontró una roca a lo cual corrió a mostrársela a la maestra diciendo que era peligrosa y se podían pegar. Situaciones que a mi modo ameritan ser valoradas y reconocidas, pues el niño busca el bienestar de todos”. (Diario de campo de la maestra)

6.1.4.8. Diálogo y escucha en las interacciones que entabló la maestra con las niñas y niños durante las experiencias corporales

Las interacciones que la maestra sostuvo con las niñas y los niños durante las experiencias corporales están fundadas principalmente en el **diálogo y escucha**. La maestra atiende el llamado y petición de su grupo, por tanto, dispone el material que ellos solicitan para su exploración e indagación corporal con la pintura. Así lo registra en su diario de campo:

“Las interacciones que tuve con los niños y las niñas fueron a través del diálogo, escuchando sus sentires, - Jhoan : “Profé yo quiero más blanca, por favor”, Sebastián Vela “ Yo quiero más amaillo”, Natalia “ Mira profé como bailo”, algunos otros discutieron por los pitillos, ya que solo habían 5 por salón, por lo cual se establecieron diálogos sobre la importancia de compartir y explorar, por ejemplo con sus manos y como darle otro uso a las mismas; además se les planteó la posibilidad de crear con lo que tuvieran en el ambiente”. (Diario de campo de la maestra)

De esa manera se evidencia una participación activa de las niñas y los niños, en donde emergen diversas situaciones en el aula como la manifestación de sus emociones, gustos y conversaciones espontáneas, por ende,

La participación infantil debe ser asumida desde lo que son y caracteriza a los niños y niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes, estrategias, acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otros. . (SDIS-SED, 2010, p. 45)

6.1.4.9. Intencionalidad pedagógica de la maestra fundamentada en el cuerpo sensible y la interacción entre pares

La maestra manifestó que quería realizar experiencias corporales con pintura porque no lo había propuesto con ese grupo, considerando pertinente brindar la pintura como medio de percepción y disfrute para las niñas y los niños. Es así como la bitácora del cuerpo sirvió como elemento motivador para que la maestra llevara a cabo una planeación realizada en conjunto maestra- investigadora, en la que se reunió el interés de la maestra por experiencias corporales a partir de la pintura. Una de ellas se implementó al interior de la sede en el aula y otra al aire libre en el parque cercano.

La maestra acude a la pintura con el ánimo de utilizar un elemento que permitiera a las niñas y los niños sentir otras texturas en sus cuerpos, denotando un gran interés e intencionalidad pedagógica orientada a realzar la importancia del **cuerpo sensible**, un cuerpo que necesita sentir y expresar con los sentidos, “la expresión, la imaginación y por ende la creatividad, dando importancia al proceso más que al producto; donde el lenguaje corporal se convierte no solo en un vehículo para transmitir expresiones emotivas sino que adquiere sentido como elemento de mediación entre los niños, las niñas y el entorno social”. (SDIS-SED, 2010, p.120).



Figura 18. Fotografía de experiencia corporal al aire libre.

Así mismo, considera relevante propiciar un espacio en el que las niñas y los niños puedan experimentar y poner a prueba posibles hipótesis desde sus propios cuerpos y elementos dispuestos en las experiencias propiciadas. En su diario de campo expresa: “que les permiten entre otras cosas explorar, crear, imaginar, generarse preguntas, responder otras, darle movimiento a los objetos y elementos, sonido, ver su color, qué forma tienen, su tamaño, hacer comparaciones con otros, repetir lo que su par hace”. (Diario de campo de la maestra)



Figura 19. Fotografía de experiencia corporal al aire libre.

De esta manera estas experiencias corporales fueron experiencias artísticas, pues se propició un espacio de espontaneidad y disfrute frente al medio y algunos elementos dispuestos, en donde la **interacción y el contacto corporal entre pares** desde el respeto y el reconocimiento fueron claves. De esta manera

El arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones, invita a niños y niñas con la orientación de maestros y maestras a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales, les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de éstos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas, una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno. (SDIS-SED, 2010, p.68).

7. A manera de discusión

7.1. ¿Qué relación existe entre la biografía corporal de una maestra y las prácticas pedagógicas que esta promueve?

Teniendo en cuenta que en el apartado de hallazgos se fueron presentando algunos análisis a la luz de los referentes teóricos y en clave de cada uno de los 3 objetivos específicos que orientaron esta investigación. A continuación, se desarrollará la discusión de los resultados con miras a dar respuesta de manera integral a la pregunta de investigación que orientó este estudio, buscando establecer las relaciones que existen entre la biografía corporal de una maestra y sus prácticas pedagógicas con el grupo de niños y niñas del nivel de jardín con quienes trabajó en el año 2018, a través de lo que fue un estudio de caso.

En este sentido, lo primero que habrá que mencionar es que la presente investigación fue pensada desde el cuerpo y para el cuerpo, dando realce a la corporeidad de una maestra de Educación Inicial para reconocer el lugar de su ser cuerpo en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas, es decir, en la manera en que este ser cuerpo incide en la relación que ella entabla diariamente con el grupo de niñas y niños que acompaña.

Desde esa mirada se planteó como objetivo general de la investigación: *comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y sus prácticas pedagógicas a través del acercamiento a sus experiencias y narrativas personales*. Partiendo de este objetivo se realizaron observaciones en aula, una entrevista a profundidad, la implementación de un instrumento creado para esta investigación denominado la bitácora del cuerpo y se involucró la maestra como co-investigadora acudiendo a sus notas de diario de campo y registros personales sobre la experiencia corporal a lo largo de su vida y las prácticas pedagógicas que promovió con el grupo de niñas y niños que acompañó durante el año 2018.

En coherencia con lo anterior y al conocer la biografía corporal de la maestra se pudo comprender que su corporeidad, se ha construido a partir de las experiencias que ha vivido con su familia, compañeros de la Universidad, maestras, compañeros de trabajo, en fin, quienes en la mayoría de los casos han emitido calificativos y rótulos al cuerpo de la maestra, posiblemente debido a la idea instaurada de un estereotipo para la mujer, regido por la delgadez y las curvas, respondiendo así a los paradigmas sociales orientados a la estandarización de la belleza física y otro sobre la idea del cuerpo sano.

De ahí que la construcción de la imagen corporal esté invadida de imaginarios sociales que se presentan en comentarios, publicidad y en las acciones de la vida diaria, al recurrir al uso de peyorativos a la imagen física de las personas. Este es el caso de la maestra co-investigadora de este trabajo, quien ha escuchado continuamente palabras y ha vivido situaciones de rechazo a causa de una imagen social implantada al cuerpo físico bajo estereotipos sociales instaurados.

Esta imagen corporal que la maestra ha construido a lo largo de los años, en coherencia con la postura asumida en esta investigación que da un lugar histórico cultural al cuerpo, más allá de lo biológico y carnal, (Gallo, 2011, p. 4) le impide estar a plenitud con su ser –cuerpo, pues la comprensión que ella tiene de su cuerpo está arraigada a lo físico y este físico debe cumplir con unas categorías sociales para ser y sentirse bien. Por eso, concibe como un obstáculo su cuerpo, pues no le permite entablar una relación segura y tranquila consigo misma y las personas que la rodean. Dado lo anterior, se puede decir que la imagen corporal que se tiene de sí mismo influye o incide directamente en las relaciones que se entablen con los otros, es así como el cuerpo se convierte en un requisito social para entablar relaciones dentro y fuera de la escuela, pues tal como lo comprende Husserl el cuerpo humano es en últimas un “lugar de intercambio”, que permite la relación con el mundo, la cultura y la naturaleza, de ahí que sea tan significativo poder seguir las huellas de las biografías corporales que configuran las diversas formas de ser y estar.

Es así como las presencias corporales que acompañan la historia de vida de la maestra desde su infancia hasta la actualidad, han repercutido en gran medida sobre el significado que la maestra otorga a su cuerpo y sobre las relaciones interpersonales que entabla, es decir, sobre su propia presencia corporal en interacción con la corporeidad de los niños y niñas, desde donde cobra sentido el lugar de la intercorporeidad, entendida en palabras de Merleau Ponty, como el diálogo entre cuerpos reconocidos como sujetos y no como objetos, en donde se realizan intercambios acudiendo al lenguaje como mediador, pues no hay relación, sin cuerpo.

Y bajo esta mirada a partir de la indagación sobre las interacciones que se posibilitan desde el cuerpo en las actividades cotidianas con las niñas, niños y la maestra de Educación Inicial, se pudieron identificar algunos elementos claves:

- Dado que el ser cuerpo de la maestra ha estado atravesado por calificativos y estereotipos, al contrastarlo con sus prácticas pedagógicas, es claro que la maestra propende por movilizar el respeto entre las niñas y los niños, los llama por su nombre, nunca con apodos y privilegia el cuidado de sí mismo y de los otros, desde el respeto y el reconocimiento del otro, siendo consciente de su papel en la construcción de la imagen corporal de ellas y ellos.
- Existen distintos momentos y experiencias pedagógicas alrededor del cuerpo que la maestra propicia de forma consciente o inconsciente en su quehacer cotidiano. Es así como el acercamiento que la maestra tiene frente a las niñas y los niños en ocasiones responde a una relación dada desde la verticalidad, pues se da prioridad a algunos intereses del adulto asociados a una aparente organización y quietud de los cuerpos de las niñas y los niños, esto se logra a partir de códigos verbales y no verbales que la maestra ejecuta en su relación diaria con las niñas y los niños.
- Los cuerpos de las niñas y los niños en actividades o experiencias que son al aire libre, se muestran más fluidos, se dan mayores interacciones entre ellos e incluso con la maestra, aunque ella siempre se muestra distante corporalmente, quizás por su propio auto concepto que le impide relacionarse incluso con las niñas y los niños desde su corporeidad. No obstante, cabe resaltar que durante el proceso de investigación y a partir de las conversaciones que se entablaron con la maestra en relación a lo que iba emergiendo a través de sus propias notas de campo, las de la investigadora principal, la bitácora de cuerpo etc., permitió a la maestra iniciar

reflexiones sobre la intercorporeidad, llevándola como se mostró en los hallazgos a repensar su actitud y propia disposición corporal hacia las niñas y los niños, desde lo empático que implica situarse en el lugar de lo sensible y afectivo más que de lo académico.

Lo anterior, está en estrecha relación con las conclusiones de una de las investigaciones retomadas en los antecedentes titulada: “Configuraciones de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio” (2015) de Bolívar, Castro, Peñaloza y Garzón, quienes afirman que la institucionalidad entendida tanto en sus reglas, rituales y formas de organización, inciden en las formas de ser y estar de los maestros y en las condiciones de posibilidad para las interacciones desde y a través del cuerpo y el movimiento, por lo que se puede en parte comprender porque en las actividades de orden más académico los cuerpos permanezcan más quietos que en actividades al aire libre por ejemplo, cuya intención no es el aprendizaje de conceptos o contenidos de este orden.

Lo anterior, puede explicar en este caso en particular y aunque las niñas y los niños son del nivel de jardín, al estar ubicados en las lógicas de un colegio y no de un jardín infantil, termina determinando tanto las expectativas formativas, como los ritmos, rituales, tiempos y espacios que se destinan para las acciones pedagógicas. Por ello prima lo escolarizante sobre lo lúdico, lo académico sobre lo sensible, entre otros elementos que inciden en las relaciones que se establecen desde los cuerpos muchas veces aquietados, vigilados y controlados.

Llama la atención por ejemplo que un desarrollo por fortalecer propuesto en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito para las niñas y los niños entre 3 a 5 años, es hacer uso del lenguaje para interactuar, comunicar y expresar deseos, necesidades, opiniones y demás, en situaciones cotidianas, sin embargo, en ocasiones cuando las niñas y los niños expresan su necesidad de ir al baño, y otras tantas, ellas y ellos deben hacer esperar a sus cuerpos hasta que la maestra dé la indicación o el permiso para ir al baño. Lo que deja ver, esas tensiones y contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo instaurado y la cotidianidad de lo educativo, en algo tan humano como es ir al baño.

Por otra parte, se puede ver que el acercamiento corporal de la maestra en algunas actividades se da de una manera más cálida y cercana, cuando la maestra busca que las niñas y los niños participen de alguna forma en las actividades que ella propone. Es así como dispone su cuerpo para brindar una atención personalizada a cada niña y niño que requiera un apoyo o una motivación puntual para realizar algo como: untarse de pintura, mezclar algunos materiales, escribir un mensaje, entre otras, mientras que en las actividades más académicas que implican un aprendizaje formal, el cuerpo está más distanciado y se da lugar a orientaciones de orden más general.

Otro aspecto clave durante esta investigación fue el incentivar a la maestra a observar detalladamente las relaciones e interacciones que se tejen alrededor de los cuerpos de las niñas y los niños y el de ella como maestra. Esto fue un reto que la maestra asumió y aunque la maestra reconoce que no fue fácil, dicho ejercicio permitió en cierta manera descubrir a las niñas y los niños que acompañó durante el año 2018, logrando realizar descripciones de lo que pasa en y con los cuerpos de las niñas y los niños, cuando juegan o cuando viven experiencias corporales diversas, que aunque queda en

descripciones un tanto generales, permitió a la maestra ser consciente de la necesidad de afinar su mirada y desde una actitud empática intencionar mejor su mirada y de este modo leer todo lo que dicen los cuerpos de los niños y niñas (su postura, su mirada, sus gestos, su voz) o en palabras de Aucouturier (1998) observar la expresividad psicomotriz de las niñas y los niños y ajustar a partir de esto sus formas de acoger y atender sus necesidades. (Citado por Camps, 2007, p.25)

De tal modo, la observación de la maestra hacia las niñas y los niños permite enriquecer las propuestas pedagógicas, desde las voces, movimientos y deseos de las niñas y los niños en conjunción con los suyos y de esa manera diseñar ambientes y experiencias más acordes con esas realidades vividas. Es decir, la observación posibilita un lugar de encuentro y comprensión con las niñas y los niños acompañados, que permite establecer interacciones consensuadas que parten del mutuo reconocimiento.

Lo anterior, es posible en un ambiente donde la maestra otorga un lugar especial a las relaciones interpersonales, fomentando la autonomía desde la apropiación y organización del espacio personal en el aula, siendo esto indispensable para que las niñas y los niños puedan sentir ese espacio como suyo, pues de esa manera lo cuidan, lo organizan y a la vez lo aprovechan para su disfrute. Lo que quiere decir, que la intervención de las niñas y los niños en el diseño de espacios, acuerdos y experiencias, permite concretar el derecho de la participación en el aula.

Ahora, desde las relaciones que se dan entre las niñas y los niños durante la cotidianidad, es posible ver la generación de un espacio de reconocimiento e interacción con el otro, estableciendo sus propios acuerdos verbales y no verbales, que les llevan a jugar, a reír y a explorar de manera colectiva. Es decir, cuando las niñas y los niños interactúan entre ellos, generan acuerdos de convivencia a partir de la confianza que se da entre ellos mismos.

Así mismo, se pudo evidenciar que el diseño de ambientes en la Educación Inicial, ofrece la posibilidad a las niñas y los niños de habitar y apropiarse del espacio, indudablemente es fundamental la disposición de elementos y materiales diversos de parte de la maestra, sin embargo, es más potente lo que las niñas y los niños pueden llegar a ser y hacer en ese espacio, ellas y ellos deben gozar del derecho de intervenir en la ambientación, pues debe ser útil, funcional y provocadora para ellas y ellos.

En este caso puntual, la maestra a pesar de no contar con espacios amplios y zonas verdes en la sede, hace uso del espacio público, el parque cercano para realizar experiencias corporales al aire libre. Aquí es potente la idea de que las niñas y los niños se tomen la calle y los espacios cercanos a la sede, porque esto ha generado un trabajo colaborativo con las familias y con los otros docentes, por eso durante el año 2018, todos los maestros de esta sede acudieron al parque como escenario de encuentro con las familias, las niñas y los niños, buscando tener otros espacios físicos que conlleven a otras experiencias pedagógicas.

Aquí vale la pena resaltar como el espacio físico se convierte en posibilitador o limitante para las interacciones y el movimiento, tal como lo concluye la investigación de Bolívar y otros (2015) citada en los antecedentes de esta investigación, pues fue evidente que la maestra en este espacio del parque se veía más tranquila en relación al movimiento

libre de las niñas y los niños, aunque más atenta ante cualquier peligro, es decir, con una actitud de vigilancia permanente.

En sintonía con esto, se puede decir que los ambientes y espacios que se privilegien en la Educación Inicial, dan a conocer la presencia corporal de la maestra que los propone, pues allí denota cuidado y protección a las niñas y los niños, acompaña sus procesos de desarrollo, proporcionando elementos o materias que les lleven a explorar, intervenir y apropiarse del espacio físico y no físico.

De tal forma que los ambientes y espacios dan lugar a la exploración y al despliegue de los movimientos, es decir, tienen una incidencia directa en el disfrute del cuerpo porque pueden llegar a ser sugestivos y provocadores, pero también limitantes u opacadores del movimiento. Se podría decir, que el ambiente configura en gran manera en las niñas, niños y la maestra, una forma de habitarlo.

Siendo el acercamiento y disposición de la maestra claves dentro del currículo para la Educación Inicial, basado esencialmente en la experiencia e interacciones cotidianas, pues si se piensa en experiencias corporales para las niñas y los niños, indudablemente se debe pensar y reconocer también el ser-cuerpo de la maestra, el cual debe involucrarse activamente en cada momento. Por eso, esta investigación se centró en la posibilidad de dar cuenta de las presencias corporales de la maestra, las niñas, los niños y su relación con los ambientes y la institucionalidad entre otros elementos que las determinan, en este sentido se encuentra lo siguiente:

- Se pueden ver acercamientos pedagógicos importantes sobre las experiencias corporales propuestas por la maestra en el aula, su prioridad por el cuerpo sensible y perceptivo, ha permitido que las niñas y los niños vivencien su cuerpo de manera diferente, porque la maestra ha logrado involucrar en su práctica pedagógica, experiencias que están relacionadas con la exploración de los sentidos, la manipulación, las sensaciones etc.
- De otro lado, se encuentra también el lugar del **cuerpo cuidado** que aparece especialmente en momentos de alimentación, formación de estilos de vida saludables y dinámicas. Así mismo, los momentos en los que es más necesario cuidar de la seguridad y salud física de los cuerpos, como por ejemplo, las experiencias al aire libre donde la corporeidad de la maestra es de un **cuerpo protector**, lo cual está en sintonía con las categorías abordadas en la investigación de Páez: citada en los antecedentes, pues se trata entonces, de un cuerpo protector en vigilancia permanente, que a veces ejerce control sobre las acciones de las niñas y los niños.
- También es claro el lugar del **cuerpo afectivo**, donde prima la solicitud de respeto que permite el ambiente de convivencia necesario entre las niñas y los niños, con consignas de no agresión sobre todo en aquellas actividades que implican **interacción y contacto corporal** entre pares.
- Y finalmente se encuentra el **cuerpo atento** que se da principalmente en las actividades de orden académico, donde la maestra interactúa desde la voz para explicar y orientar, en asambleas donde prima la pregunta y la voz de las niñas y los niños y donde existe cierta **distancia corporal** por parte de la maestra al primar

las consignas verbales y el *cuerpo* ubicado por fuera de la experiencia *como una especie de normalizador de las acciones*. .

Teniendo en cuenta lo anterior, es clave reconocer la corporalidad y corporeidad de las niñas y los niños a diario, no solamente cuando salen al parque, cuando toman el tiempo denominado descanso, la actividad con el docente de apoyo de danzas o cuando realizan una experiencia pedagógica donde sí se pueden untar o ensuciar. Las experiencias corporales tendrían que darse a diario, en cada momento pedagógico porque las niñas y los niños no dejan de ser -cuerpo, porque, todo lo que pasa en el día es vivido por y a través del cuerpo. En ese sentido, todo lo vivido en el día a día al interior del Jardín Infantil o Colegio incide directamente en el disfrute y reconocimiento del cuerpo o en la limitación y opacamiento al mismo.

De ahí que el movimiento sea un lenguaje propio de las niñas y los niños de primera infancia, además de ser una necesidad vital en estos primeros años y durante toda la vida, porque el movimiento es vida. Y aquí no solamente hago referencia al movimiento físico, sino a toda clase de movimiento, incluso aquel que no alcanza a ser percibido por los ojos humanos. Pues el movimiento involucra al ser -cuerpo en su totalidad, es decir, no separa la razón del cuerpo, o el alma del cuerpo, es el principio de la experiencia corporal, la cual tendría que ser vivida dentro de la Educación Inicial por las niñas y los niños, pero también por la maestra de Educación Inicial, porque la experiencia corporal es un derecho de todas y todos.

8. Conclusiones de la investigación

Para comprender la relación que existe entre la biografía corporal de una maestra de educación inicial y las prácticas pedagógicas que esta promueve, se estableció un acercamiento a sus experiencias y narrativas personales, vinculándola de manera activa en la investigación, lo que permitió aportar a re-pensar y reivindicar su propio ser y estar como maestra, intencionando la mirada sobre su biografía corporal, sobre las relaciones que establece con los niños y niñas desde la intercorporeidad y sobre las intencionalidades y experiencias que privilegia y el lugar que en estas tiene el cuerpo tanto de ella como de las niñas y los niños de 4 y 5 años con los que trabaja diariamente.

En coherencia con esto, se puede decir que esta se convirtió en una experiencia que permitió a la maestra ser más consciente de su ser-cuerpo, descubrir otras formas de vivir su corporeidad para enriquecer su propio desarrollo humano y por supuesto contribuir al desarrollo integral de las niñas y niños que acompaña, pues se basó en procesos auto reflexivos que desde el diálogo de saberes con la investigadora principal permitió ampliar los marcos, ver aspectos que pueden pasar desapercibidos y generar consciencia frente a elementos que en el día a día pueden naturalizarse.

Esta investigación reconoce que la biografía corporal de la maestra no tiene fin, se encuentra en diálogo permanente con su historia, personas y contexto y a su vez le permite situarse y repensarse desde su rol, configurando otros escenarios para descubrirse y visibilizarse ante otras personas. Es así como el haberse permitido reconocer las huellas de su historia corporal, permitió a la maestra comprender algunas de sus interacciones con las niñas y los niños y dotar de mayor intencionalidad algunas de ellas situadas por ejemplo en la importancia que otorga al reconocimiento y cuidado de sí y del otro, al uso del lenguaje que dignifique, lejos de estereotipos y a la posibilidad del respeto entre pares reconociendo la importancia que estos elementos tienen a la hora de configurar la identidad e imagen corporal desde la infancia o reconfigurar otras prácticas que desde su ser cuerpo había instalado en la relación con las niñas y los niños, como por ejemplo su poca disponibilidad corporal, sus presencias corporales en el aula y fuera de ella, entre otros elementos que al poder observarlos más detenidamente le permitieron resituarse y comprender que sin el ánimo de unificar una sola manera de ser maestra de educación inicial, la corporeidad de ella resulta fundamental para construir relaciones de confianza, seguridad y sostén tan necesarias en estas primeras edades.

Aún queda mucho por hacer y re-pensar en relación al cuerpo y las prácticas pedagógicas escolares, no obstante, en esta maestra quedó sembrada una inquietud por continuar trabajando en ello, por seguir registrando desde muchos lenguajes eso que le inquieta, le incómoda, le enriquece, le reta y le motiva en su relación corporal con las niñas y los niños, elementos que a través de la bitácora del cuerpo fueron aflorando no sólo desde el saber de la maestra sino y principalmente desde su ser, en sintonía con la comprensión de una práctica pedagógica que desde la experiencia se ubica en un abordaje complejo que supera la idea lineal entre teoría y práctica supeditando esta última a la primera o del maestro visto solo desde un saber técnico o profesional, para reivindicar la historia y las experiencias que configuran formas particulares de estar.

En cuanto a la intercorporeidad, vale la pena volver a retomar la importancia que cobro en esta investigación la disposición corporal de la maestra de educación inicial, la cual está en estrecha relación con las intencionalidades pedagógicas que ella persigue y la propia institucionalidad, pues la escuela tiene unos formatos pre- establecidos que regulan tiempos, lugares y relaciones privilegiando experiencias de orden académico que repliegan el lugar del juego libre a espacios – tiempos delimitados como el recreo, mientras el cuerpo permanece en estados de quietud, silencio y atención a las explicaciones del adulto, elementos que tienen relación con la vivencia de la propia maestra en el espacio de la escuela en su niñez, quien replica actualmente de alguna manera formas y relaciones que defienden la relación vertical entre los maestros - las niñas y los niños, muy en sintonía con el planteamiento de Tardif (2004) frente a que los maestros aprendemos a ser maestros incluso antes de ingresar a la universidad a formarnos, porque en la práctica pedagógica concluye todo nuestro propio campo experiencial.

En esta misma lógica, se pudo evidenciar que los cuerpos de las niñas y los niños interactúan todo el tiempo entre ellos, incluso cuando las experiencias e intencionalidades de la maestra busquen más la individualidad que el trabajo en equipo, más la quietud que el movimiento, esto se explica porque las niñas y los niños buscan siempre entablar una relación entre pares, sin embargo, el cuerpo de la maestra o mejor su presencia corporal sigue siendo un elemento clave para continuar reflexionando, pues en el caso de esta maestra en particular existe cierta distancia corporal que se mueven entre el cuerpo protector, atento y normalizador y el cuerpo afectivo en menor medida, aunque con el amplio reconocimiento de la necesidad de intencionar más esta manera de disponerse corporalmente hacia las niñas y niños, por lo que significa la maestra en estas primeras edades.

En este sentido la Intercorporeidad de los cuerpos entre la maestra, las niñas y los niños, se convierte en un espacio de re significación permanente, en la medida en que la maestra puede ser consciente de su presencia y disponibilidad corporal en el aula y la hace objeto de sus reflexiones pedagógicas, es decir, la corporeidad entendida como materia y experiencia nunca acabada, se entreteje a partir de las vivencias y significados que se le atribuyen a lo largo de la vida.

De lo anterior, es necesario aclarar que la práctica pedagógica no es del todo consciente, pues es el resultado de un entramado de imaginarios, experiencias de vida, procesos formativos entre otros, poniendo en acción sentires y maneras de ver la vida que se llevan al aula y a la relación diaria que se entabla con las niñas y los niños, por lo que es apenas lógico que se manifiesten posibles contradicciones entre lo que se hace y se dice, de ahí la pertinencia de abordar con esta maestra en particular y las maestras de educación inicial en general, los significados que atribuyen a su corporeidad, los cuales están mediados en gran medida por las relaciones interpersonales que han entablado desde su infancia, es decir por sus biografías y la manera en como estas inciden en su imagen, su construcción identitaria y subjetiva y las relaciones que establecen con otros, asumiendo desde esta mirada reflexiva una posición frente a la huella que ellas pueden dejar en la corporeidad de las niñas y los niños.

En coherencia con esto, podemos concluir que la investigación colaborativa de carácter narrativo y biográfico posibilita la reconstrucción de experiencias, a partir de un ejercicio de auto reconocimiento y auto reflexión desde el ser-cuerpo que permite enriquecer las prácticas, porque el ser –maestra conlleva a encontrar una serie de motivaciones que le dan sentido al ejercicio pedagógico. Por eso, es fundamental que la maestra de educación inicial encuentre caminos y formas que le permitan enriquecer su práctica pedagógica y a la vez le permitan refrescar su ser, pues el trabajo pedagógico con niñas y niños requieren de un constante re-pensar y renovación de ambientes y prácticas.

9. Preguntas y proyecciones

Con base en lo anteriormente expuesto, la pregunta por la corporeidad de la maestra queda abierta y busca inquietar el currículo de la Educación Inicial, para ampliarlo, dinamizarlo y hacerlo más sensible al ser-cuerpo, como parte esencial que dota de sentido las relaciones e interacciones entre la maestra, las niñas y los niños.

Esta investigación pretende dar luces para realzar e incorporar el ser-cuerpo de la maestra de Educación Inicial en procesos que se adelanten, por ejemplo, desde el acompañamiento pedagógico que se realice en este ciclo. De tal forma que se realice un aporte desde lo vivencial que le permita a la maestra y al maestro entrar en diálogo con su propia corporeidad desde el reconocimiento y por qué no el descubrimiento de otras posibilidades de ser y estar con su propio cuerpo.

El ser-cuerpo de la maestra de Educación Inicial, tendría que privilegiarse dentro del currículo para la Educación Inicial, pues es con y a través del cuerpo que la maestra interactúa con las niñas, los niños y las familias. Es un entramado social y personal que escribe una historia propia y a su vez guarda en su memoria el viaje de la vida, repercutiendo de una u otra forma en la práctica pedagógica, pues es difícil, olvidar lo que se es y lo vivido.

La presente investigación deja algunos interrogantes que quedan sin responder y que darían lugar a nuevas investigaciones en este campo, como por ejemplo:

¿Cómo sanar el ser – cuerpo de la maestra de Educación Inicial?

¿Cómo motivar a la maestra de Educación Inicial a que implique diariamente su cuerpo en las acciones que propone en el aula?

¿Qué oportunidades y espacios ofrece la Normativa y Política Pública Nacional frente al disfrute y despliegue corporal de la maestra de Educación Inicial?

¿Cómo incidir en los procesos de formación inicial de docentes, para que se conecten con lo que se espera desarrollar en las niñas y los niños en general y desde la importancia de su corporeidad en particular?, es decir ¿cómo la formación docente y los procesos de acompañamiento permanente o la formación continua, se asienta en los cuerpos y corporalidades de los sujetos, atravesando su ser cuerpo?

¿Cómo influye la institucionalidad en la corporeidad de los maestros?, pregunta que daría lugar a otra investigación que permita dar cuenta de cómo los espacios y tiempos de la escuela determinan también un tipo de corporalidad y corporeidad particular.

¿Cómo ven las niñas y los niños el cuerpo de la maestra? Esto implicaría recoger con mayor ahínco la auto etnografía de la propia corporeidad en el aula ¿Cómo son nuestros cuerpos en las aulas?

Desde lo metodológico, queda abierta la posibilidad de realizar una verdadera investigación de carácter colaborativo, en el sentido estricto de la palabra, en donde el maestro y la maestra pueda proponer e involucrarse en cada etapa de la investigación, pues la presente investigación, aunque contó con la participación activa de la maestra, esta participación se dio principalmente en la recolección de información y algunos diálogos intencionados en torno a la misma.

Estoy convencida que los instrumentos implementados en la presente investigación, tales como la bitácora del cuerpo, pueden ser usados en procesos de acompañamiento a las y los maestros, para motivar otras posibilidades de encuentro y diálogo con ellas y ellos desde su propia biografía corporal. A su vez, pueden ser insumos para motivar la documentación pedagógica como ejercicio reflexivo y de resignificación de la práctica pedagógica cotidiana.

Por tanto, queda el reto de seguir generando otros instrumentos y propuestas que permitan indagar y realzar la corporeidad de las y los maestros de este ciclo, partiendo desde su propia práctica pedagógica. El hecho de reconocer a la maestra y al maestro como investigadores posibilita abrir el espectro a investigaciones más cercanas a las realidades y con un alto contenido humano que permita pensar en otras formas de hacer cambio social de la educación en nuestro país.

Esta investigación deja abiertos muchos caminos por recorrer en lo que respecta a los procesos de acompañamiento a las maestras y maestros de Educación Inicial, pues es imperante pensar en la necesidad de propiciar espacios y experiencias que permitan el disfrute y despliegue corporal de ellas y ellos. Así mismo, de entrar a dialogar y construir conjuntamente posibles acciones pedagógicas que puedan ser implementadas en las aulas con el fin de favorecer experiencias corporales diversas para las niñas y los niños de Educación Inicial.

10. Lista de referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital*.
Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C (2011-2021)*
- Ángel, D (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Arráez, M; Calles, J y Moreno, L (2006). *La hermenéutica: una actividad interpretativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Barragán, D, Gamboa, A y Urbina, J (2012). *Práctica pedagógica*. Perspectivas teóricas. Colección Educación y Pedagogía. Universidad Francisco de Paula Santander, Ecoe ediciones, Bogotá.
- Bolívar, Castro, Díaz y Peñaloza (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*. Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Cinde.
- Camps, C (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Número 25. Volumen 7. Recuperado de <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/dialogo-tc3b3nico-y-construccion3b3n-identidad-cori-camps.pdf>
- Castañeda y Gómez (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí mismo. *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/viewFile/331934/20787916>
- Colegio Fernando Mazuera Villegas (2013). *Propuesta pedagógica del ciclo inicial incluida en el PEI*.
- Corbetta, P (2007). III parte: La recopilación de los datos: Técnicas cualitativas. *Metodología y técnicas de investigación social*. Mac Graw Hill: España. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9nicas-de-investigacion3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Cuervo, J (2008). *Habitar: Una condición exclusivamente humana*. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/iconofacto/article/view/3057>
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Teoría de la observación en métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Denzin, N (2015). *Haciendo auto etnografía políticamente*. Astrolabio Número 14. Universidad de Illionis.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf
- Dolto, F (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Recuperado de <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/10/dolto-franc3a7ois-la-imagen-inconsciente-del-cuerpo-ed-paidc3b3s.pdf>
- Duch, L y Mélich, J (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Duch-Y-Melich-Escenarios-de-la-corporeidad.pdf>
- Freire, P (1966). Pedagogía de la autonomía. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Firenze, A (2016). *El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty*. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/270031/201861>
- García, D y Quintero, A (s.f). La calidad educativa y la corporeidad de los maestros y maestras. *A propósito del cuerpo como escenario de las resistencias y las adaptaciones*. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1579/1/Calidad_Educativa_Maestras__Garcia_2013.pdf
- Gallo, L (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/aproximaciones.pdf>
- Gallo, L y Martínez, L (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de Pesquisa. Cartografía del cuerpo en la Educación*.
- Galeano, E (1993). *Las palabras andantes*. Catálogos S.R.L .Primera edición para Argentina, 1993 Quinta edición, Diciembre de 2001.
- Gallo y Martínez (2011). Lo que nos da a pensar Shiller para la educación corporal. *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/viewFile/331936/20787918>
- González, J (s,f). *EL paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Recuperado de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hurtado, D (2008). Corporeidad y motricidad. *Una forma de mirar los saberes del cuerpo*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2015). *Arte y Corporeidad*. Aula Urbana Edición N. 97-2015.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/19065-67362-1-PB.pdf>

Lindon (2006). *Tratado de geografía humana*. Editores: Anthropos. España.

López, M (2004). *Intersubjetividad como intercorporeidad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/844/84400905.pdf>

Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

Llorca (2003). *La psicomotricidad como propuesta de intervención*. Recuperado de <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/psicomotricidad-como-propuesta-de-intervencic3b3n-educativa-miguel-llorca.pdf>

Martínez, L (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Ministerio de Cultura (2018). *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia. Derechos y Orientaciones culturales para la primera infancia*.

MEN (2014). Sentido de la educación inicial. Documento N.20. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*.

MEN (2016). *Derechos básicos de aprendizaje para transición*. Bogotá-Colombia.

MEN (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá-Colombia.p.75-76.

Ministerio de Educación de Bolivia (s,f). *Diseño Curricular para el nivel de Educación Inicial*. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/Educacion_Inicial_Bolivia.pdf

- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Osorio, M (2017). *El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión*.
- Packer, M (s.f). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana*. Recuperado de <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Páez, R (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Infancias y escuela*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.htm>
- Pedraz, M (2014). La construcción social del cuerpo sano. *El estilo de vida saludable y de las prácticas corporales de la forma como exclusión*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440129A/25719>
- Pérez, M (2012). *Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1903/1877>
- Ponty, M (1945). *Fenomenología de la percepción*. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Sacristán (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*.
- Stake (1998). Manual de investigación cualitativa volumen III. *Estudios de casos cualitativos*.
- Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS y Secretaría de Educación Distrital-SED (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá D.C, Imprenta Nacional de Colombia.
- Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS y Organización de Estados Iberoamericanos –OEI (2010). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*.
- Vaca, B (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. *Análisis de la práctica como base para la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil*. Recuperado de <file:///C:/Users/user/Downloads/rie39a08.pdf>
- Vega, V (2009). *Cuerpo, diálogo y educación*. Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Cinde.

Rubio, E (s.f). Concepciones de la corporeidad. Aplicaciones pedagógicas en docentes de educación física en Bogotá. *La línea de investigación Dimensión corporal, pedagogía y movimiento del centro de investigaciones de la Universidad Libre*. Recuperado de [file:///D:/Documents%20and%20Settings/carlos/Mis%20documentos/Downloads/Mesa%2003_Rubio%20\(3\).pdf](file:///D:/Documents%20and%20Settings/carlos/Mis%20documentos/Downloads/Mesa%2003_Rubio%20(3).pdf)

Secretaría de Educación Pública de México (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. *Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México.

Tardif, M (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones, Madrid España.