



**EL CUERPO DE LA MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL:
UNA VISIÓN DESDE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN LA
FORMACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**

INGRID LUCIA QUIJANO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2017

**EL CUERPO DE LA MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL:
UNA VISION DESDE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN LA
FORMACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**

INGRID LUCIA QUIJANO RODRIGUEZ
Tesis presentada para optar por el título de Magister en Educación

Tutora
MG JENNY JOHANA CASTRO BALLEEN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.

2017

DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen del Topo por acompañarme, guiarme e iluminarme a cada paso de este camino.

A mis hijos, luz y motor de mi vida.

A mi Familia por acompañarme y apoyarme en mi deseo por cualificarme personal y profesionalmente, fortaleciéndome cada día con su amor y confianza.

A los niños y niñas que comparten conmigo cada día y por los cuales me esfuerzo por ser una mejor maestra.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora y maestra Jenny Johana Castro Ballén, (y al legado de su esposo el maestro Juan Manuel Carreño Cardozo), por su comprensión, valiosa ayuda, sabia orientación, creyendo en mi apuesta y brindándome el apoyo para continuar y no desfallecer en mi interés investigativo.

A la maestra Graciela Fandiño por enriquecer con su conocimiento y experiencia mi caminar , alentándome a ser cada día una mejor docente y no desistir en el propósito de contribuir y trabajar por el ideal de una Educación Inicial de calidad.

A la maestra Luz Alexandra Garzón por su paciencia y sabia orientación.

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi alma mater y continuar apoyándome en mi proceso de formación y cualificación.

A las directivas del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto IED y sus maestras de Educación Inicial, jornadas mañana y tarde, por abrirme las puertas de sus aulas y de su corazón, contribuyendo con su valiosa experiencia en el desarrollo del presente trabajo investigativo.

A las compañeras del ciclo uno, en especial a la maestra Camila Hernández por iluminar con sus sabias orientaciones mi trabajo.

A mis amigas y compañeras de estudio por su escucha atenta y generosa orientación apoyando con su amistad este camino que juntas recorrimos.

Nota de aceptación


Firma del Tutor

Firma del Jurado

Firma del Jurado

BOGOTA D.C., DIA _____ MES _____ AÑO _____

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El cuerpo de la maestra de educación inicial: Una visión desde su práctica pedagógica y su incidencia en la formación de los niños y niñas.
Autor(es)	Quijano Rodríguez, Ingrid Lucia
Director	Castro Ballén, Jenny Johana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 189p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CUERPO, MAESTRA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EDUCACIÓN INICIAL, FENOMENOLOGÍA.

2. Descripción
<p>Tesis de grado que indaga por el cuerpo de la maestra de educación inicial, no con un sentido unívoco, sino que pretende evidenciarlo desde la multiplicidad de su experiencia, es decir, caracterizarlo desde lo que le es propio, desde su práctica pedagógica cotidiana, sin la pretensión de emitir juicios de valor referidos a la pertinencia de la labor desarrollada a partir de su cuerpo, sino con el propósito de describir y evidenciar la esencia de la experiencia que de él emana y que le hace significativo en el primer ciclo de educación.</p> <p>Para esto se realiza inicialmente un recorrido histórico y contextual del cuerpo en tres escenarios, a nivel mundial, latinoamericano y Colombia hasta llegar a la escuela, posteriormente se presentan</p>

algunas bases conceptuales que permiten comprender su polifonía y transdisciplinariedad.

En seguida se presenta la metodología fenomenológica desarrollada, a partir de los aportes brindados por Van Manen y Mélich, con las cuatro fases propuestas para su implementación, las cuales son: Inicial, Descriptiva, Estructural y Discusión de resultados, empleando como recursos para la recolección de información el registro fotográfico, las notas de campo y las entrevistas semi estructuradas, exponiéndose más adelante, como producto del análisis de la información recolectada, las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial (Cuerpo Motriz, Protector, Abierto, Dialógico- Relacional, Emocional y la Percepción exterior del cuerpo de la maestra) que conforman su caracterización y abarcan diversos aspectos y concepciones que están en relación con su cuerpo y su relación con los niños, los espacios y la comunidad con las cuales interactúa.

Para finalizar se propone el hipertexto como dispositivo neonarrativo que pretende acompañar el trabajo escrito, con el sentido de llevar al lector a tener contacto de forma vivencial y reflexiva con el estudio realizado.

3. Fuentes

- Aby Warburg. Imagen y supervivencia en el Arte. (s.f.) de <http://www.abbywarburg.com/>
Academia de Artes Visuales. (2012). *AAVI BLOG*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de <http://aavi.net/blog/2016/04/07/como-se-lee-una-fotografia-el-analisis-de-la-imagen/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, S. d. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arqueros, C. A. (2 de octubre de 2009). *Facultad de Artes*. Recuperado el 8 de Junio de 2017, de Universidad de Chile: <http://www.artes.uchile.cl/noticias/55065/aby-warburg-y-el-devenir-del-metodo-iconologico>
- Ayala, R. (2008). *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Baring, A. y. (2005). *El mito de la Diosa*. Mexico: Siruela.
- Bazante, G. (Diciembre de 2006). *Breve historia del y la formación de maestros en Colombia*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016, de biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/927/868
- Cabra, N., & Manuel, E. (2013). *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Cardenas, A. &. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Carreño, J. (2003). *Neonarrativa de la investigación "la ludica embera: una visión desde el*

- cuerpo*". Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerda, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.
- Citro, S. (2006). *Variaciones sobre el cuerpo, Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía*. Recuperado el 7 de octubre de 2016, de S3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40958435/Citro_Silvia_variaciones_sobre_el_cuerpo.pdf?Aw
- Corbin, A. (2005). *Historia del cuerpo. Volumen 2. De la Revolución francesa a la gran guerra*. Madrid: Taurus historia.
- Correa, J. (2013). *El español sin misterios*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de <http://espanolsinmisterios.blogspot.com.co/2013/03/la-lectura-de-imagenes-1-que-es-la.html>
- Correa, S., & Campos, H. (Junio de 2013). *Investigación cualitativa tipo fenomenológico*. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de Universidad Pedagógica Experimental Libertadores: <http://hilanasuskys.blogspot.com.co/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>
- Corripio, F. (1985). *Diccionario de Ideas Afines*. Recuperado el 6 de Octubre de 2016, de http://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2010/07/diccionario_ideas_afines.pdf
- Courtine, J., & Georges, V. (2006). *Historia del cuerpo. Volumen 3. Las mutaciones de la mirada, el siglo XX*. Madrid: Taurus historia.
- Crussí, F. (2003). *Una historia del Cuerpo*. Recuperado el 16 de septiembre de 2016, de www.letraslibres.com/mexico-espana/una-historia-del-cuerpo
- d.zoom. org. (2003-2017). *d.zoom*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de Pasión por la fotografía: <https://www.dzoom.org/es/>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Diaz-Bravo, L., Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M. &.-R. (7 de julio-septiembre de 2013). *La entrevista recurso flexible y dinámico*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Enasco, I. (s.f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnasco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Fandiño, G. (2011). La educación preescolar en juego. *Revista Educación y Cultura N° 93*, 8 - 14.
- Fellesdal, D. (s.f.). *Universidad Libre a Distancia UNED*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de EL CONCEPTO DE LEBENSWELT EN HUSSERL1 : http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen00/Boletin04/03_FOLLESDAL.pdf
- Galán, G. (2009). *Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922949008>
- García, F. (8 de Septiembre de 2014). *Entrevista a Francisco González Crussí*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Letras Libres: <http://www.letraslibres.com/mexico/entrevista-francisco-gonzalez-crussi>
- Genevieve Galán Tamés. (2009). *Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica*. Recuperado el 13 de Mayo de 2016, de Historia y Grafía, núm. 33, pp. 167-204: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922949008>

- González, A., & González, C. (Julio-Diciembre de 2010). *Educación Física desde la corporeidad y la motricidad*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016, de Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 15,: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- González, F. (Enero de 2003). *Una historia del cuerpo humano*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Letras Libres: <https://es.scribd.com/doc/131412518/Historia-del-Cuerpo-Humano-pdf>
- Grasso, A. (Enero - Febrero de 2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de educación física*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016, de www.academia.edu/4789452/La_palabra_corporeidad_en_el_diccionario_de_educacion_fisica
- Herrera, C. (2013). Cuerpo y escuela: subjetividades en tensión. En *El cuerpo en Colombia-Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Hering, M. (2008). *Cuerpos Anómalos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de historia. .
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Jaramillo, L. (s.f.). *Antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016, de Universidad del Norte: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/AntecedentesHistoricosEducacionColombia.pdf>
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lamarca, M. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado el 4 de Julio de 2017, de <http://www.hipertexto.info/>
- Landow, G. (1997). *Teoría del hipertexto*. Paidós Iberica.
- Las emociones y los valores del profesorado*. (s.f.). Obtenido de Fundación Santa María: www.fundacionsantamaria.org
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- López, A., & José, C. (2010). *Investigar la experiencia educstiva*. Madrid: Morata.
- Manen, M. V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Marias, J. (s.f.). <http://iesdi.org.mx>. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de Historia de la filosofía.: http://iesdi.org/universidadvirtual/Biblioteca_Virtual/Libros_de_Licenciatura/SEGUNTO_TETRAMESTRE/T0208%20Filosof%EDa%20General/Marias%20Julian%20-%20Historia%20De%20La%20Filosofia.PDF
- Mélich, J. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Merleau Ponty, M. (1945- traducción 1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta - De Agostini.
- Moreno, W. (2009). *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, de Currículo SemFronteiras. Volumen 9: <http://www.curriculosemfronteiras/vol9issarticles/8-moreno.pdf>
- Nacional, M. d. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

- Navarro, A. (2007). *Universidad de Buenos Aires*. Recuperado el 4 de Julio de 2017, de http://metodo3 sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_40_Navarro_2007.pdf
- Paez, R. (2008). *El cuerpo de maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños*. Recuperado el 11 de Mayo de 2016, de <http://rieoei.org/rie47a06.htm>
- Paredes, M. d. (2008). *Daimon, Revista de Filosofía N° 44*. Recuperado el 1 de Abril de 2017, de <file:///C:/Users/Ingrid/Downloads/96201-387531-1-PB.pdf>
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y Alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: CORCAS Editores Ltda.
- Pedraza, Z. (2004). *Intervenciones estéticas del Yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016
- (2007). *Perspectivas de los estudios del Cuerpo en América Latina XXVI congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016, de <http://www.academica.org/000-060/1836>
- (2014). Tendencias teóricas: el cuerpo, una pregunta polifónica. En *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Pelaez, A., Rodriguez, J., Rámirez, S., Pérez, L., & Vásquez, A. &. (s.f.). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de <https://www.uam.es/UAM/Home.htm>: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Pérez, N. S. (Septiembre de 2008). *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016, de bvs.sid.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Ramirez, G. R. (s.f.). *Puebla. Secretaria de edicacación pública*. Recuperado el 12 de Junii de 2017, de Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”: https://docs.google.com/document/d/1jm5r9Lh31bl8BWkKQorsa41dA_vm8S05BA9MAtOZEFs/edit?pli=1
- Rámirez, J. (2014). Cuerpos sujetos y cuerpos sujetados. En L. O., *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. (págs. 177-230). Mexico: ITESO, Universidad Autónoma de Mexico.
- Ramírez, M. (2013). *Pensar desde el Cuerpo: De Merleau-Ponty a Jean- Luc Nancy y el nuevo realismo*. Recuperado el 30 de Agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/854/85430922012.pdf>
- Sabido, O. (septiembre-diciembre de 2011). *El cuerpo y la afectividad como objeto de estudio en América Latina*. . Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=305026732002>
- Vargas, G. (2003). *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Vásquez, A. (2008). *Las metáforas del cuerpo en la filosofía de Jean-Luc Nancy: nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad*. Recuperado el 3 de Octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101819>
- Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la Imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.

4. Contenidos

El trabajo investigativo realiza una caracterización del cuerpo de la maestra del ciclo inicial con el objetivo de visibilizarlo en su práctica pedagógica, analizando su incidencia en la formación de los niños.

Para esto se considera como ruta metodológica la Fenomenología, articulando los aportes brindados por Van Manen y Mélich, organizando su implementación en cuatro fases, que permiten realizar una observación cercana a partir del registro fotográfico, las notas de campo y las entrevistas semi estructuradas, que posibilitan posterior a su análisis la caracterización de dicho cuerpo, en su práctica pedagógica, evidenciándose las manifestaciones que son propias de este cuerpo y que inciden en su relación y en el proceso formativo de los niños y niñas. De esta forma el estudio reconoce seis manifestaciones que le son propias y que inciden en su práctica educativa.

5. Metodología

El presente trabajo de investigación emplea la metodología fenomenológica con cuatro fases básicas que componen el método de investigación propuesto Joan-Carles Mélich en integración con la planteada por Van Manen, las cuales se describen a continuación: Fase Inicial; Fase Descriptiva empleando como medios de recolección de información el registro fotográfico acompañado de las notas de campo, para el análisis de las tomas fotográficas se propone un protocolo que permite analizar el contexto, las posturas, los gestos y el lenguaje corporal que proporcionan información acerca de las emociones, las actitudes y las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica complementándolas con las entrevistas semi estructuradas; Fase Estructural y Fase de Discusión de Resultados.

6. Conclusiones

- El cuerpo de la maestra de educación inicial posee un carácter polifónico, el cual se expresa a través de diversas formas que son expresiones propias de este cuerpo. Dichas manifestaciones se evidencian en su práctica pedagógica, reconociéndose de esta forma en el presente estudio como categorías: el cuerpo Motriz, Protector, Abierto, Dialógico-

Relacional, Emocional y la Percepción exterior del cuerpo de la maestra, abarcando diversos aspectos y concepciones que están en relación con su cuerpo y su relación con los niños, los espacios y la comunidad con los cuales interactúa.

- Las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial que se presentan en este estudio, se evidencian en un contexto urbano, es decir, en un medio vinculado a las características de ciudad, por consiguiente, no pretenden ser una generalización, ya que teniendo en cuenta el entorno en el que se desenvuelva la docente, dichas manifestaciones pueden variar o alcanzar mayor relevancia de acuerdo donde las maestras desarrollen su labor.
- Las manifestaciones del cuerpo que se presentan, no se encuentran enmarcadas en un concepto de cuerpo óptimo e ideal, siempre dispuesto al quehacer pedagógico, por el contrario, pretenden reflejar la realidad en la cual se encuentra inmensa la maestra, de ahí que se evidencie de igual forma un cuerpo cansado y agotado, reflejándose en las tomas realizadas la diligencia y el tesón que surge de las docentes en estos momentos, procurando que dichos sentimientos no afecten la relación con los niños, pero que innegablemente son parte del cuerpo de la maestra y de la cotidianidad de su jornada.
- A la luz de la construcción teórica realizada y la observación cercana desarrollada, se puede concluir que la maestra de educación inicial se relaciona, trabaja y se desenvuelve desde su cuerpo y con su cuerpo, éste es esencial en su labor cotidiana; es con él y a través de él que la docente incentiva la indagación, la relación y lleva a cabo procesos reflexivos de su labor, y es con él mediante el cual, el niño experimenta y conoce de manera concreta y cercana, evidenciándose una manera distinta de comprender el cuerpo, es decir, de contemplar la neonarrativa que nace y hace parte de él y que siempre está en relación con

el mundo, de ahí que el cuerpo de la docente sea esencial en esta primera etapa, ya que se convierte en modelo para la mimesis del niño no solo a nivel cognitivo, sino de igual forma, a nivel relacional y cultural.

- El estudio desarrollado realiza un acercamiento al cuerpo de la maestra desde otra mirada, no con un carácter meramente instrumental, sino resaltando y rescatando la experiencia que con él construye y que de él emana, de lo cual se generan las manifestaciones anteriormente presentadas, producto de la experiencia personal, profesional y de mundo que se evidencia en las docentes de este ciclo, las cuales probablemente no le sean exclusivas, pero que se constituyen en factor relevante en la formación de los niños en edad inicial.
- La maestra de educación inicial establece relaciones igualmente valiosas con los espacios y materiales que tiene a su disposición para el desarrollo de su labor, esforzándose por organizar y disponer los recursos que tiene a su alcance para que las experiencias brindadas sean enriquecedoras y significativas.
- La incidencia que genera la maestra de educación inicial con su cuerpo en el proceso formativo de los niños y niñas es significativo, ya que las manifestaciones que su cuerpo posee actúan al unísono en la práctica pedagógica que ella desarrolla. Cada una de estas expresiones contribuyen a nivel psicológico, cognitivo y relacional de los infantes, la maestra se transforma en puente por medio del cual, el niño integra las normas que trae consigo de casa para ampliarlas con las que la docente le da a conocer a través de su experiencia, las cuales hacen parte de la cultura escolar y la sociedad que a través de ella le acoge y le recibe.
- El estudio realizado permite evidenciar que la relación que establece la maestra con los

niños con los cuales interactúa es de carácter simbiótico, es decir, desde una perspectiva social y relacional, que ambas partes se necesitan y se complementan, el niño descubre, experimenta, aprende e indaga a través de las experiencias que la maestras le brinda, poniendo a su disposición tanto su corporeidad como su corporalidad, por otro lado, la conexión que establece la maestra con los niños con los cuales interactúa, le permite reflexionar acerca de la experiencia que de su cuerpo emana, es decir, neonarrar su experiencia, lo cual contribuye de igual forma a su enriquecimiento personal y profesional.

- La presente investigación posibilita una mirada distinta acerca del cuerpo de la maestra de educación inicial, rescatando el valor de la experiencia que emana del cuerpo de la docente, reconociendo el valor de la neonarrativa que desde él se genera, entendida ésta como una nueva forma de reconocer y comprender la experiencia que se genera desde el cuerpo, pero que a su vez evidencia la relación que la maestra desarrolla consigo y con los demás, entablando la diversidad de conexiones que permiten visualizar el valioso papel que desempeña el cuerpo en su experiencia personal y en su labor que incide en los niños y niñas, y en la comunidad con los cuales interactúa.

Elaborado por:	Ingrid Lucia Quijano Rodríguez
Revisado por:	Jenny Johana Castro Ballén

Fecha de elaboración del Resumen:	11	10	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Resumen analítico en educación – RAE	
Introducción	1
Capítulo 1:	3
Contexto y Problematicación	3
Contexto	3
Descripción del Problema	7
Pregunta de Investigación	9
Objetivos	9
Objetivo General.	9
Objetivos Específicos.	9
Justificación	10
Capítulo 2:	13
Marco Conceptual	13
Recorrido histórico del cuerpo	13
Panorama del cuerpo en América Latina	15
Panorama del cuerpo en Colombia	20
El cuerpo en la escuela colombiana	24
Cuerpo, Corporalidad, Corporeidad	26
Corporalidad.	26
Corporeidad.	27
Polifonía del cuerpo	28
Desde la Antropología.	30
Desde la Sociología.	30
Desde la Historia y la Cultura.	31
Desde la Filosofía.	31
Desde la Biología.	33
¿Qué cuerpo está en discusión?	33
La educación preescolar	35
La educación preescolar en Colombia	38

La formación en la educación preescolar.	41
La maestra de educación preescolar	47
El cuerpo de la maestra de preescolar.	51
El cuerpo de la maestra de preescolar y la formación de los niños.	56
Capítulo 3:	58
Breve reseña del Estado del Arte	58
Capítulo 4:	64
Diseño Metodológico	64
Generalidades de la Fenomenología	64
Cuerpo y Fenomenología	66
Fenomenología y Lenguaje	68
Fenomenología de la Educación	72
Fases del Método Fenomenológico	72
Develando el camino	75
Observación de Cerca.	77
El Hipertexto como complemento del informe de investigación.	84
Capítulo 5:	87
Análisis	87
Fase Inicial	88
Fase Descriptiva	88
El registro fotográfico.	89
Entrevistas semi estructuradas.	92
Fase Estructural	93
Fase de Discusión de los resultados	94
Proceso de organización del Hipertexto	95
Capítulo 6:	96
Resultados	96
Cuerpo Motriz	97
Cuerpo Normalizador.	98
Cuerpo que se desplaza.	99
Cuerpo que sirve a la mimesis y se mimetiza.	100

Cuerpo Protector	102
Cuerpo Abierto	106
Cuerpo Dialógico- Relacional	109
Consigo misma.	110
Con los niños.	112
Con la comunidad.	113
Con los objetos que le rodea.	115
Cuerpo Emocional	116
Percepción exterior del cuerpo de la maestra	120
Capítulo 7:	123
Conclusiones	123
Referencias	127
ANEXOS	133

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Sinopsis de la historia del cuerpo a nivel mundial.	15
Cuadro 2. Resumen del recorrido histórico del cuerpo en Colombia.	23
Cuadro 3. Esquema propuesto para la comprensión de la transdisciplinariedad del cuerpo.	29
Cuadro 4. Sinopsis de la Historia de la Educación Preescolar.	40
Cuadro 5. Caracterización de las Dimensiones de la Educación Inicial y Ejes de desarrollo.	46
Cuadro 6. Mapa conceptual sugerido para el análisis del cuerpo de la maestra de preescolar.	55
Cuadro 7. Resumen del Estado del Arte.	62
Cuadro 8. Fases del método fenomenológico según la propuesta de Van Manen y Mélich.	73
Cuadro 9. Propuesta de la Ruta Fenomenológica a desarrollar.	76

Índice de Fotografías

Fotografía 1. Fachada de la Sede B del Colegio ITIP.	4
Fotografía 2. Interior de la Sede B del Colegio ITIP.	5

Índice de Anexos

Anexo 1. Formato de organización del taller de sensibilización dirigido a las maestras de educación inicial del Colegio ITIP.

Anexo 2. Formato de recordatorio del taller de sensibilización dirigido a las maestras de educación inicial del Colegio ITIP.

Anexo 3. Protocolo del Registro Fotográfico.

Anexo 4. Ejemplo del análisis del Registro Fotográfico.

Anexo 5. Guion de las entrevistas realizadas a las maestras de educación inicial.

Anexo 6. Transcripción y análisis inicial de las entrevistas realizadas a las maestras de educación inicial.

Anexo 7. Mapa de Navegación del Hipertexto.

*Y siento que soy como savia que influye y que emana vida
y siento que mi corazón vibra a un mismo tiempo sin pausa en su latir
pálpitos que se traducen en rima prosa, canto, llanto y alegría
cuentos , sueños y versos
que a su paso sanan y crean sueños e ilusión de vivir.
Y siento que mis brazos se extienden
como ramas de un gigantesco árbol
soy cuna, cobijo y abrigo
abrazos que reconfortan y dan fuerzas para seguir.
Y mi mirada ilumina y proyecta senderos
y mi boca guarda sonrisas, palabras y besos
que se expresan en canciones y en historias
que surgen con el deseo de impregnar la alegría de crecer.
Y me transformo en aroma dulce
en danza, en juego, en baile y en canción,
en ogro y en princesa, en sueño y en reposo,
en hilos de cometa que dan vuelo a la imaginación.
Y me libero cada día de dudas y temores
porque sé que mis huellas las recorren seres
pequeños en estatura pero inmensos en su valor.
Y por ellos me transformo,
me mimetizo y me impregno de color ,
de sueños y de esperanza,
de porvenir y de ilusión.
Y siembro en mi alma el deseo de no desistir en mi empeño
para que se sientan grandes, y fuertes de corazón
que les impulse a esforzarse e iniciar su vuelo
y seguir como guerreros el camino que les dicte su interior.*



“Así me ven” Dibujo de Karol Sofia Tro6- J.t.-ITIP

*Ofrezco generosamente mis días
por soñar con ellos y construir de mi mano con sus manos
todas las fantasías posibles que habitan en su interior
haciendo posible y real la esperanza
de construir juntos un mundo más luminoso
lleno de sueños realizables y de vidas impregnadas de color.
(Ingríd Lucía Quijano R.)*

Introducción

En la última década el cuerpo se ha convertido en objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas, por un lado se ha tenido en cuenta su exterioridad, su desarrollo y su ideal estético. Pero por otro lado, se ha ido asumiendo no “solamente como el conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo; sino también como un portador social de codificaciones” (Hering, 2008, p.14), el cual está relacionado a las ideas, patrones y concepciones que construye una sociedad.

La mirada que le han brindado las diferentes ciencias ha llevado a considerar el cuerpo con un sentido transdisciplinar, como lo propone Pedraza (1999, p.13). La antropología, la sociología, la psicología, la filosofía y últimamente la pedagogía han indagando ya no solamente en su constitución, sino lo están considerando “como fuente creativa de experiencia, acción y significación generada socioculturalmente” (Ramírez, 2007), pasando a ser “uno de los ángulos desde los cuales explorar nuevas facetas de las disciplinas humanas y reescribir la historia” (Ídem, p.13), lo anteriormente mencionado abre el espectro de posibilidades y se constituye en factor motivante para su estudio y reflexión.

El presente estudio indaga por el cuerpo de la maestra de educación inicial, no con un sentido unívoco, sino que pretende evidenciarlo desde la multiplicidad de su experiencia, es decir, caracterizarlo desde lo que le es propio, desde su práctica pedagógica cotidiana, no con el fin de emitir juicios de valor referidos a la pertinencia de la labor desarrollada a partir de su cuerpo, sino con el propósito de describir y evidenciar la esencia de la experiencia que de él emana y que le hace tan significativo en el primer ciclo de educación.

En el documento se presenta inicialmente un recorrido histórico y contextual del cuerpo en tres escenarios, a nivel mundial, latinoamericano y Colombia hasta llegar a la escuela. Posteriormente se presentan algunas bases conceptuales que permiten comprender su polifonía, como lo menciona Pedraza, al referirse a la diversidad de formas de pensar que se han preguntado por el cuerpo (2014, p.29), para finalmente enfocar el estudio en la educación inicial, donde se reconoce a las maestras, objeto principal de esta investigación.

En seguida se presenta la ruta fenomenológica desarrollada, a partir de los aportes brindados por Van Manen y Mélich, con las cuatro fases propuestas para su implementación, las cuales son: Inicial, Descriptiva, Estructural y Discusión de resultados, empleando como recursos para la recolección de información el registro fotográfico, las notas de campo y las entrevistas semi estructuradas.

Para finalizar se propone el hipertexto como dispositivo neonarrativo el cual es una herramienta tecnológica que pretende acompañar el trabajo escrito, con el sentido de llevar al lector a tener contacto de forma vivencial y reflexiva con el estudio realizado a través de la interacción con las imágenes que hacen parte del registro fotográfico y los textos que conforman la investigación por medio de los enlaces propuestos, que le permita a su vez, un acercamiento al cuerpo de la docente, sus manifestaciones y sus experiencias, abriendo un camino que aspira a enriquecer la mirada de la maestra de educación inicial con una perspectiva trascendente e integral.

Capítulo 1:

Contexto y Problematización

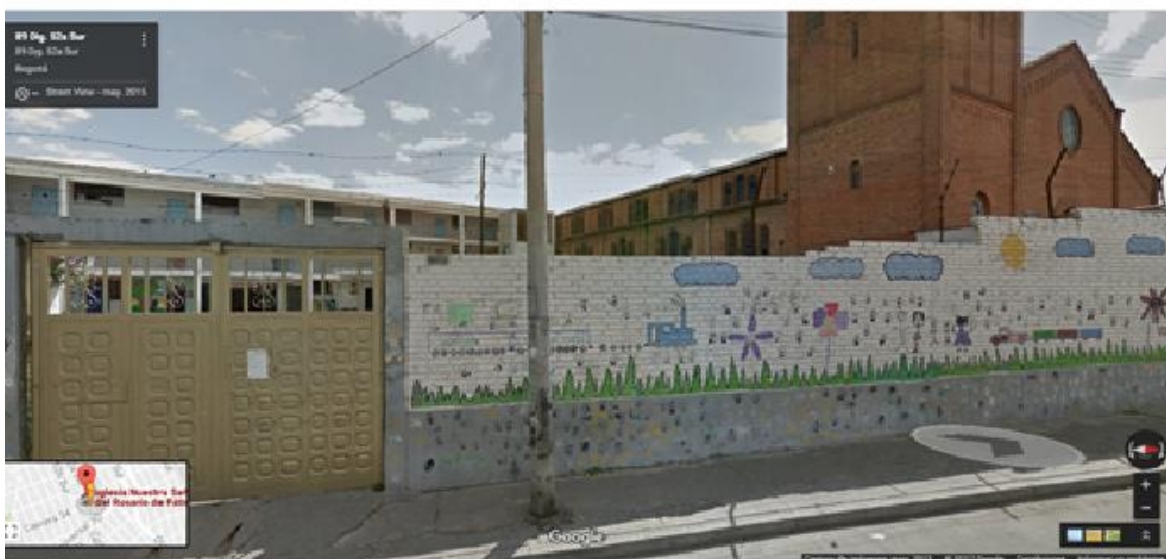
“Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor”

(Le Breton, 1990, p.8)

Contexto

En la ciudad de Bogotá, localidad sexta de Tunjuelito, barrio Fátima, se encuentra ubicado el Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto, el cual nace en el año 1938 como Centro Nacional de Cultura Social, posteriormente se llamó Escuela Complementaria de Especialización Artística. En 1949 se llamó Instituto Popular de Cultura y fue anexado al Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación Nacional, y en 1954 fue dividido en dos secciones; la femenina se llamó Instituto Nacional de Cultura y la masculina Instituto Industrial Piloto.

Desde el año 2000 depende de la Secretaria de Educación Distrital (SED), ofreciendo a la localidad y a la ciudad la modalidad técnica industrial, siendo en la actualidad uno de los tres colegios industriales de Bogotá. A partir del año 2002 se integran 3 sedes a la sede principal, Nuestra Señora de Fátima, Fátima Colmotores y Nuestra Señora del Rosario, que brindan educación desde grado Jardín° hasta 11° en jornadas mañana y tarde, y bachillerato en jornada nocturna.



Fotografía N° 1 Fachada de la Sede B del Colegio ITIP

La Sede B alberga a los niños del primer ciclo (Jardín a segundo de primaria), la cual cuenta con un edificio de tres pisos, distribuido de la siguiente manera: En el primer piso funcionan el salón de informática, la oficina de coordinación y secretaria, los salones de transición 01, jardín 01, la biblioteca y sala de sistemas pequeña, y los baños para los niños y niñas de preescolar; en el segundo piso se encuentran ubicados los salones de jardín 02 y 03, transición 02 y 03, y 101, 102 y 103; en el tercer piso se ubican los otros dos grupos de primero y los cinco grupos de grado segundo. La sede cuenta con un patio en cemento, un parque infantil que ha sido adaptado dentro del patio, los baños para los niños y niñas de primaria, dos salas donde se ubican las señoras de servicios generales y donde se guarda el material de educación física, una caseta que presta el servicio de tienda escolar, dos tableros de baloncesto medianos.



Fotografía N° 2 Interior de la Sede B del Colegio ITIP

En la sección de Educación Inicial se acogen niños y niñas entre 4 y 5 años de edad, que viven en los barrios de la localidad, de los estratos 1 y 2. Su equipo de docentes está conformado por doce licenciadas (seis en la mañana y seis en la tarde) en los grados Jardín y Transición, desarrollándose un trabajo pedagógico con una identidad institucional, es decir, realizando un esfuerzo porque no halla diferencia entre jornadas, lo cual ha sido posible gracias al empeño colocado por cada una de sus docentes, limando asperezas de tiempos anteriores y abriéndose a las nuevas propuestas con una actitud participativa, reflexiva y dialógica lo que ha incidido de manera positiva en el trabajo pedagógico.

A nivel relacional con los padres de familia, se ha hecho un esfuerzo por vincularlos de manera activa al proceso formativo de los niños, y al trabajo que realiza la Institución, optimizando los canales de comunicación y espacios de reflexión que generen una mayor conciencia de su papel formativo y su apoyo en el trabajo institucional desarrollado, a través de los talleres de padres y la escuela abierta, en los cuales se comparte y aclara

inquietudes del trabajo pedagógico que se vivencia con los niños y de la importancia de su responsabilidad en el proceso formativo de ellos, teniendo en cuenta pautas de crianza, apoyo escolar y calidad de tiempo, contando con el apoyo de los Orientadores de cada jornada.

El trabajo con los niños está organizado en tres bloques de horas, de los cuales dos son orientados por las maestras titulares y el tercero por dos docentes de apoyo, los cuales están bajo la dirección de Compensar, compartiendo artes y música con los niños, como parte del programa 40 x 40. En los dos bloques pedagógicos cada maestra titular comparte con su grupo y distribuye el tiempo, en el cual se lleva a cabo el trabajo integral de cada una de las dimensiones propias del ciclo, a través de la vivencia de los pilares de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del entorno), mediante estrategias como los proyectos de aula, los talleres, los proyectos transversales y el trabajo por rincones, procurando de igual forma responder a una malla conceptual organizada por requerimiento institucional, respetándose las rutinas y fortalezas propias del trabajo pedagógico de cada docente en el cual realizan diversas experiencias pedagógicas organizadas por las maestras, las cuales se llevan a cabo desde su cuerpo y con su cuerpo, articulando su experiencia personal y profesional. De igual forma cada maestra responde con unas horas denominadas, de vigilancia, en compañía de profesores de los otros dos grados de primaria, y recibe y entrega su grupo hasta el final de la jornada escolar, lo que implica un acompañamiento constante de los niños.

En los espacios en los cuales los niños y niñas se encuentran en las clases de música y artes, las docentes trabajan en la organización y planeación de actividades, asignan trabajos

en los cuadernos, diseñan guías complementarias y se comparten las apreciaciones y sentires frente al desarrollo de su práctica pedagógica, de igual manera, se escuchan las experiencias por cada una vivenciadas y las fortalezas e inconformidades que pueden percibir en ellas.

Descripción del Problema

La escuela, al permitir la participación de las maestras de educación inicial en diferentes escenarios no convencionales (fuera del aula de clase) así como extra curriculares (jornadas pedagógicas y reuniones de ciclo), genera espacios para debatir y socializar diversas experiencias a partir de diálogos y conversaciones basados en las emociones y las percepciones de su ejercicio pedagógico como maestras, en las cuales se logran generalizar algunos de estos sentires categorizados así: los casos especiales (denominados de esta forma por las mismas docentes) de los niños que bien sea por dificultades académicas o disciplinarias llaman la atención, los tiempos de los periodos escolares que en ocasiones son escasos, los proyectos transversales, las responsabilidades institucionales a cumplir, la inquietud por el reconocimiento a su labor, a sus prácticas, así como también por las exigencias que su trabajo conlleva como maestras de educación inicial, pero dichas apreciaciones son expresadas, en voz de las maestras desde la perspectiva del que hacer más no desde el reconocimiento de sí mismas.

Dichas afirmaciones también son compartidas en otros espacios formales convocados por la DILE (Dirección Local de Educación) los cuales brindan la posibilidad del encuentro, el compartir y el debatir con maestras de educación inicial de otros colegios de la localidad, diálogos a través de los cuales se ratifican los pensamientos, los puntos de vista y las

percepciones compartidas en primer lugar de manera institucional, destacando la relevancia didáctica que poseen, sin ahondar en el lenguaje y las expresiones de su corporeidad y su corporalidad.

Ante este panorama se hace visible que aunque cada una tiene una posición pedagógica frente a las prácticas desarrolladas se percibe que existe un elemento en común que atraviesa e incide la vivencia propia, y este es el cuerpo, el cual no es concretado por las maestras como una categoría teórica, pero es expresado desde su propia reflexión de manera descriptiva en las acciones significativas que llevan a cabo con los pequeños y en la experiencia de los sentidos que en ellas se ve reflejadas.

De igual modo, al analizar políticas como el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), y documentos como “El sentido de la educación inicial” (2013), se observa que si bien se tiene en cuenta el papel de la maestra y la importancia de su trabajo, en ellos ha sido ahondado levemente el cuerpo de la maestra y las relaciones que con él establece.

De lo anteriormente contemplado surge el interés de indagar por este cuerpo, unido a la necesidad de visibilizar su significatividad y desde una perspectiva reflexiva, vislumbrar los lugares desde los cuales las maestras hablan de sí, brindándole los elementos teóricos que posibiliten comprender y argumentar la trascendencia de su actuar y su incidencia en la formación de los niños y niñas, permitiendo que dicho cuerpo sea reconocido y estudiado en el campo de la Educación Inicial.

Pregunta de Investigación

La contextualización anteriormente realizada permite formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se caracteriza el cuerpo de la maestra de educación inicial desde la práctica pedagógica?

Objetivos

Los objetivos planteados para el presente trabajo de investigación son:

Objetivo General

Caracterizar el cuerpo de la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica visibilizando su incidencia en la formación de los niños y las niñas.

Objetivos Específicos.

Identificar las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica.

Reconocer las concepciones de cuerpo en dichas manifestaciones.

Analizar las expresiones que genera el cuerpo de la maestra y los vínculos que establece con su entorno y recursos de trabajo.

Establecer las relaciones existentes entre el cuerpo de la maestra y su incidencia en la formación de los niños.

Justificación

El cuerpo “ha sido auscultado recientemente por la historia de las mentalidades, la antropología histórica, la sociología de la cultura y la crítica cultural” Pedraza (1999, p.13), siendo objeto de estudio especialmente a partir del último siglo, considerándose tema de interés desde diferentes disciplinas incluyendo la filosofía y la psicología. En la pedagogía ha recobrado interés en la última década, siendo reconocido principalmente el cuerpo de los niños y jóvenes, y en ellos su desarrollo, fortalezas, limitaciones y dificultades. En la revisión bibliográfica realizada, se observa que a nivel del maestro se ha estudiado las características del cuerpo de los docentes de primaria, secundaria y universitario, caracterizando su rol y las dificultades a nivel de salud que su labor puede acarrear.

En relación con la educación inicial, el tema del cuerpo se ha centrado en el niño, las etapas de desarrollo, sus fortalezas, posibles dificultades, aspectos por potenciar, y la manera en que todos los que participan en su educación deben contribuir en su crecimiento, pero, según el rastreo documental realizado en el presente trabajo, el cuerpo como tal de la maestra de educación inicial ha sido levemente estudiado.

Este trabajo de investigación pretende caracterizar el cuerpo de la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica visibilizando su incidencia en la formación de los niños y las niñas, ya que si bien se considera valiosa la labor y la práctica pedagógica que ella desarrolla, es relevante ahondar a nivel teórico, en la relación corpórea que establece la maestra con su cuerpo y la vinculación de este en la dinámica y en la experiencia pedagógica que ha venido desarrollando y que vivencia cotidianamente.

Plantear esta reflexión es importante, ya que como lo refiere Pedraza, (1999, p.14), “el individuo moderno es aquel que cuestiona su historia y piensa, imagina y acomete su propia constitución y transformación, y lo hace en buena parte en el cuerpo, con el cuerpo y mediante el cuerpo”. De esta forma “El cuerpo es analizado ya no solo como ente pasivo sino como fuente creativa de experiencia, acción y significación generada socioculturalmente” (Ramírez, 2007). Por lo tanto “Cuidar el cuerpo, escuchar la experiencia que anida en él es una forma distinta de habitar el mundo, de relacionarnos con él y con las personas que nos rodean” (López, 2010) explorando las experiencias que en él se genera con un sentido de unicidad, mirada esencial en la práctica pedagógica.

En esta perspectiva la maestra de educación inicial no puede dejar de lado su cuerpo, ni serle indiferente, el saber, las relaciones y las experiencias toman forma en él, “la formación se da con el cuerpo y no fuera de este” (Páez, 2008), “el cuerpo de la maestra requiere de su auto-reconocimiento, asunto que contribuiría a la labor pedagógica en el preescolar. Lo interesante y a veces arriesgado es que con el cuerpo, afectado o no, las maestras de preescolar entran en relación con los pequeños, construyen vínculos vitales con ellos. La mirada sobre sí misma en su corporalidad, ese reconocimiento de su condición humana podría ponerse a favor de esa relación” (Ídem), en donde la cercanía física que se suscita con el niño que se está formando es vital, de allí la relevancia de visibilizarlo y analizarlo desde una perspectiva reflexiva que contribuya a la valoración de su particularidad y significatividad.

Reconocer lo que el cuerpo de la maestra de educación inicial expresa, implica escuchar la voz que emana de su experiencia, lo que se hace visible en el registro fotográfico y las

entrevistas que en este trabajo se elaboran, poniendo en contacto al lector con la vivencia significativa que la docente desarrolla con su cuerpo, en una reflexión con los sentidos que vinculan al cuerpo en una experiencia palpada desde su cotidianidad, abriendo un nuevo camino que pretende enriquecer la mirada de la maestra de educación inicial con una perspectiva de valor e integralidad.

Y en este mismo sentido, aspira a llamar la atención de las educadoras de educación inicial, para que consideren con un sentido vocacionado y comprometido que “El saber del amor toma cuerpo en sus palabras. Un saber del amor que se pone en juego en la relación educativa entre enseñar y aprender, orientado por la pasión por el conocimiento de sí y del mundo y por el convencimiento del valor de la relación” López (2010, p.221) y en esta misma dirección a tener presente que “Una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños” (Páez, 2008).

Capítulo 2:

Marco Conceptual

*“El cuerpo insinúa varias cuestiones:
cómo se entiende el ser humano, qué sentido tiene su vida
y cómo puede construirla y modificarla a través del cuerpo”
(Pedraza, 1999, p.14)*

En este apartado se reconoce el cuerpo como “objeto de estudio”, lo cual implica realizar una mirada a su recorrido histórico, a su abordaje en América latina, en Colombia, en la Escuela, y cómo ha sido concebido desde las diferentes disciplinas que han enriquecido su estudio.

Recorrido histórico del cuerpo

Para llegar a comprender el cuerpo de la maestra de preescolar y las relaciones que éste establece, es importante ubicar el tema del cuerpo, para lo cual es necesario considerar inicialmente el recorrido del cuerpo a través de la historia, el cual se realizará desde tres lugares: a nivel mundial, a nivel Latinoamericano y a nivel de Colombia. Como lo menciona Max S. Hering (2008, p.14) “no existe corporeidad sin historia” refiriéndose a Gianna Pomata (1983, p. 113-127) y Thomas Laqueur (1990). Ciertamente el cuerpo es “el terreno más inmediato donde se expresan el poder, el sufrimiento y las contradicciones sociales, así como el sitio de resistencia personal y social” (Ramírez, 2014, p.177),

afirmación que haya su lógica a través del tiempo. Si bien es difícil hacer un recorrido perfectamente cronológico y exacto del cuerpo, reconocer la comprensión y transformación que de él se ha tenido en los diferentes momentos históricos, contribuye a su reflexión.

La historiadora Lorraine Daston en su libro *Biografía de los Objetos Científicos* (2000), referida por Muñoz, (IDEP, 2014, p.14), sugiere que los objetos científicos tienen una historicidad y un momento de nacimiento que nos permite reconocerlos como tales, para lo cual propone cuatro formas de aproximación a la historicidad de los objetos de estudio: Prominencia (se tienen en cuenta acontecimientos poco atractivos que en un momento determinado logran fijar la mirada científica convirtiéndose en objeto de investigación y parte de teorías complejas); Emergencia (Se desafía a realizar miradas novedosas del objeto de estudio); Productividad (Se desarrollan trabajos y se generan nuevas apuestas teóricas) y Arraigo (Sus análisis se hacen parte de la cultura). El cuerpo, nuestro objeto de estudio, cumple a cabalidad con dichas condiciones que le otorgan su valor histórico.

Comencemos a considerar recorrido histórico del cuerpo a nivel mundial, teniendo en cuenta las denominadas Edades el cual se presenta en el siguiente cuadro:

EDAD ANTIGUA	EDAD MEDIA	EDAD MODERNA	EDAD CONTEMPORANEA
*Grecia: Emblema de dignidad. *Veneración del cuerpo – Olimpiadas. *Platón- diferencia entre cuerpo y alma.	*Fuente de pecado y bajeza. *Prácticas extremas de mortificación. *Práctica de la disección anatómica.	*Ampliación del conocimiento científico. *Mensaje normalizador. *Embalsamamiento y estatuaria.	*Imagen del cuerpo en la formación del sujeto. Sigmund Freud. *Fuente originaria de todo significado. Edmund Husserl. *Técnicas corporales (maneras mediante las cuales los hombres sociedad por sociedad saben utilizar el cuerpo) Marcel Mauss.

<p>*Manuales de conducta para comprender los controles que se ejercen sobre el cuerpo. Norbert Elías. *Se manifiestan las relaciones que hay entre el cuerpo y la historia del poder. Michel Foucault. *Conciencia corporal-sentido del cuerpo. Merleau Ponty.</p>
--

Cuadro 1. Sinopsis de la historia del cuerpo a nivel mundial.

Panorama del cuerpo en América Latina

Continuemos con este abordaje histórico, realizando una mirada a nuestra región. Teniendo como referencia el análisis que realiza Pedraza (2007), América Latina, se encuentra en el proceso de explorar con mayor autonomía el pensamiento corporal propio de la región. Si bien se han realizado estudios, como el desarrollado por Aníbal Quijano (2000), “en torno a la clasificación racial como base de la dominación racial subjetiva a través de una objetivación del cuerpo que convierte a la población dominable y explotable, sin tener un mayor desarrollo” Pedraza, (2007, p.2), como lo menciona la autora, “las preguntas de investigación, los aportes teóricos y los retos que plantean los estudios del cuerpo a las ciencias y las políticas sociales no figuran en las agendas fuertes de la región” (Ídem).

Se observa que existen pocos avances en la interpretación de la condición del cuerpo durante la Colonia, pues la gran mayoría de trabajos han retomado el tema a partir del siglo XIX. La gran mayoría de las investigaciones tiene su fuerte en el análisis de las ideas que propone Michel Foucault, en cuanto a expandir la comprensión de conceptos como la

anátomo-política (tecnología individualizante del poder, indagando en sus comportamientos y en el cuerpo con el fin de anatomizarlos, es decir producir cuerpos dóciles y fragmentados, basándose en la disciplina como instrumento de control)¹, y la biopolítica (la cual tiene como objeto las poblaciones humanas, como grupos de seres vivos regidos por procesos y leyes biológicas)², en relación con la escuela y la pedagogía, la higiene y la medicina, la sexualidad o los jóvenes. “Por la forma como los investigadores regionales han acogido estos conceptos, la investigación ha tendido entonces a concentrarse en procesos directamente relacionados con la formación y consolidación de los Estados nacionales y de las instituciones que ejercen estos tipos de biopoder, en especial durante los siglos XIX y XX” (Ibíd., p.3).

En cuanto a la Educación se encuentra un marcado interés por la Educación Física, lo cual resulta lógico desde una perspectiva disciplinaria, lo que ha llevado a una reflexión de esta asignatura en el currículo de estudios. Según la autora, como resultado de los conceptos brindados por Foucault, los análisis se concentran en la escuela, lo que en ella se pone de manifiesto y en su comprensión micro política, pero sería necesario continuar profundizando en las consecuencias sociales y políticas que de ella se generan, así como su efecto diferenciador, no solo en términos de género sino también de clase social, donde las diferencias de los modelos pedagógicos desarrollados en América Latina son tan diversos que vale la pena continuar analizándolos.

Los estudios que se presentan han estado ligados también a temas como la infancia, los jóvenes, el género, las clases sociales o el problema de la raza, sin reconocer, como lo

¹ Concepto abstraído de <http://ulpilex.es/Vitruvius/uncategorized/tecnicas-de-control-anatomopolitica-y-biopolitica/>

² Ídem

menciona la autora, “una localización clara de la sociedad moderna en el orden corporal” (Ibíd. p.6). Este olvido ha hecho que se utilice el cuerpo como un “operador lingüístico”, es decir como un mero referente a través del cual algo se hace evidente, a causa de esto, se habla de movimiento, de la apariencia, del cuerpo como un organismo mecánico externo, se dialoga acerca de un cuerpo vinculado con la subjetividad en relación con la apariencia y las tecnologías de disciplinamiento, pero parecen no comprometerse con aspectos anímicos, cognitivos y de la experiencia. Según Pedraza, se habla de un cuerpo donde se concreta el género, un cuerpo que puede ser saludable o enfermo objeto de regulaciones biopolíticas, el cuerpo como expresión del habitus y de las luchas de orden social, olvidando nuevamente su sentido fenomenológico. De esta forma, como lo menciona la autora, haciendo referencia a Berthelot (1995) “No se logra así establecer el cuerpo como objeto de conocimiento, sino que se transforma en instrumento para construir un discurso, que lo deja incrustado en un régimen discursivo que lo antecede” (Ibíd., p.7).

Posteriormente en la década del ochenta, el cuerpo se reconoce como un fenómeno social, a lo cual no es ajena nuestra región, la gran mayoría de los estudios se han dedicado a analizar y comprender estos aspectos y sus consecuencias simbólicas políticas. Temas como la belleza corporal y los métodos para alcanzarla, las técnicas de musculación, los tatuajes, los pircings, las cirugías corporales, los deportes de alto riesgo, han sido los temas tratados, según lo presenta Pedraza, las investigaciones realizadas al respecto dan cuenta de estos aspectos del cuerpo.

Pero el notable esfuerzo realizado por personas e instituciones, por valorar el cuerpo en sí mismo, no ha pasado desapercibido, aún más cuando este ha empezado a vincularse como un campo autónomo en las ciencias sociales y humanas, dejando de ser tan sólo un debate

filosófico, sino que está comenzando a ser parte de los temas por tratar e indagar en la antropología, la sociología, la historia, y los estudios feministas y culturales, de igual forma, como lo menciona la autora, “a las interpretaciones arqueológicas y genealógicas se sumaron las influencias de las investigaciones de impresión histórica, sobresaliendo las líneas de la historia de las mentalidades y de las ideas. Asimismo, la asimilación del proceso de civilización como marco general de interpretación, en especial del siglo XIX y de las primeras décadas del XX, es indicativa de la recepción local del trabajo de Norbert Elías sobre tal desarrollo” (Ibíd., p.8).

Aunque es poco notorio, ideas como las de Pierre Bourdieu han tenido aceptación en la región, junto con las de Norbert Elías. Este aspecto está apunto de compensarse, como lo menciona la autora, gracias a que:

La teoría de la práctica social ofrece el modelo analítico más sensible para examinar la marcada reproducción de la diferencia social y la incisiva violencia simbólica de los procesos de división social del trabajo simbólico, como diversos autores los han reconocido en América latina (García, 2000; González, 1994; Pedraza, 1996; Quijano, 2000) porque es en estos aspectos en los que los estudios sobre el cuerpo ofrecen una perspectiva densa y fuerte para incursionar no sólo en las clásicas diferencias modernas, como las de clase, raza, género y edad, en las formas de ejercicio del poder en connubio con el saber, o en los recursos corporales comprometidos en las subjetividades contemporáneas, sino también en temas menos dilucidados, como la comprensión general del orden corporal a partir de la Colonia, los mecanismos de poder instaurados carnalmente en lo que se denomina la diferencia colonial (Quijano, 2000) y, de forma amplia, lo que los estudios interesados en la actualidad en el carácter moderno/colonial del capitalismo, definen como la colonialidad del poder, su condición encarnada y la conformación de un habitus criollo caracterizado por la doble conciencia, es decir, rasgos de la corporalidad que obstaculizan, con la fuerza que tienen las barreras de la sensibilidad y de la apreciación subjetiva que la primera estimula, el avance hacia otros modelos sociales (Pedraza, 2007, p.8-9).

La mexicana Olga Sabido Ramos, permite ver en su trabajo cómo en América Latina, desde la sociología se le ha venido dando un viraje a los temas de investigación, de tal forma que en los años 50 los intereses de estudio giraban en torno a los problemas de desarrollo y modernización de la región, y en los noventa se centran en los problemas que

plantea la democracia, la conformación de ciudadanía, los procesos de globalización cultural y económica y los problemas del medio ambiente, hasta los estudios de género y los intereses por el ámbito íntimo y el cuerpo, visibilizándolo junto con las emociones como nuevos objetos de estudio (Sabido, 2011, p.44). Es de reconocer los aportes brindados por la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS, quienes han contribuido a los estudios del cuerpo, desde la celebración del primer congreso celebrado en el 2007, en Guadalajara México, donde apareció la mesa de trabajo “Sociología de las emociones y del cuerpo”, también en el siguiente, celebrado en Buenos Aires, Argentina, donde se anunció la edición de la primera revista electrónica especializada de la región, la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (en adelante Relaces) y la conformación de la Red Latinoamericana de Estudios Sociales sobre las Emociones y los Cuerpos (Ibíd., p.42). La autora, después de realizar un análisis de los temas tratados, sugiere que son ocho los temas de interés al respecto, los cuales son: Cuerpo, identidad y otredad; Cuerpo, poder y conflicto; Cuerpo, género y sexualidad; Afectividad; Perspectivas teóricas y metodológicas; Cuerpo, salud y enfermedad; Cuerpo y arte y Cuerpo y medios de comunicación y tecnología (Ibíd., p.50).

Para continuar construyendo la concepción que se tiene del cuerpo en América Latina, es muy valioso el trabajo desarrollado desde la Antropología por la mexicana Josefina Ramírez Velásquez, doctora en antropología social con especialización en antropología médica, quien ha contribuido a considerar el cuerpo como objeto de estudio, entendiendo “al cuerpo como sujeto con agencia, es decir, reconoce que tiene la capacidad de pensar y renegociar su realidad. Es un producto social, cultural e ideológico, de múltiples ocurrencias, es decir, tiene uso, función, significación y se vive y se transforma en la

creatividad y en la negociación, en la enfermedad, el dolor, la violencia, las emociones y la muerte” (Ramírez, 2014, p.179).

Panorama del cuerpo en Colombia

En este recorrido del cuerpo, Colombia desde las últimas dos décadas, no ha sido ajena al interés por contribuir a su mirada como objeto de estudio, principalmente desde la sociología, la antropología, y la educación (experiencias en la escuela),convirtiendo al cuerpo, como lo mencionan Pedraza (2013, p.41) en una “ posibilidad narrativa de experiencia y de representación”, fortaleciendo su profundización y reflexión, que si bien es relativamente reciente, posee una historia que ha influenciado la percepción que del cuerpo se tiene en la actualidad, su historicidad influye en todos los acontecimientos sociales, culturales, políticos y académicos de nuestro país. Como lo menciona Elsa Muñiz en el libro *Estudios del cuerpo en Colombia*³ (2014) “Algunos de los elementos característicos de la formación socio-histórica y cultural de Colombia constituyen parte de las buenas razones que han dado sentido al desarrollo de los estudios del cuerpo en este país: la importancia de la higiene y la relación salud-enfermedad en la formación de la nación en la modernidad latinoamericana desde el siglo XIX; la cuestión de la raza, en tanto mestizaje, negritud y procesos de blanqueamiento en un contexto de pos colonialidad; la concepción del género y la sexualidad en la que la corporalidad se convierte en definitiva de la feminidad y la masculinidad, y la relevancia de la educación y el disciplinamiento de los sujetos a través del control de sus cuerpos. Podemos considerar que estas

³ Para la construcción de este apartado del trabajo, se tomó como referencia el libro *Estudios del cuerpo en Colombia*, realizado por el IDEP, la Universidad Central y la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013.

preocupaciones se han vuelto más claras y apremiantes a partir de la década de los ochenta del siglo XX” (Ibíd., p.15).

El surgimiento de los estudios del cuerpo en Colombia, emerge tímidamente en los años noventa y se posicionan hacia la década del 2000, cuya aparición puede explicarse en relación con el modelo de sociedad que el país ha buscado consolidar desde inicios del siglo XIX. Como lo menciona Pedraza “la preocupación por el cuerpo emergió respecto de las subjetividades que se requirió forjar en la idea de la modernización del país” (Ibíd., p.42), de esta forma:

El sujeto moderno, en su búsqueda de progreso y desarrollo, debió forjarse ilustrado, racional, urbano, adscrito a las instituciones y proclive a la técnica y la industrialización. Todo esto demandaba un cuerpo productivo, regulado en horarios y rutinas, con prácticas de higiene más cercanas a la vida cosmopolita que se instauraría en las ciudades y, sobre todo, un cuerpo cuya potencia se orientara a la idea de civilidad y raciocinio, dejando de lado su proclividad a las pasiones y los impulsos. Para esa modernidad “ideal”, el cuerpo de los colombianos resultó imperfecto, por lo que sendos esfuerzos se desplegaron, sobre todo desde la educación, para configurarlo tanto disciplinado en sus hábitos como refinado en sus gustos. De este modo, el discurso de la modernidad no ha sido para nada ajeno a las corporalidades que se han gestado recientemente en el país, y más bien se ha popularizado en prácticas de cultura física, higienización, estetización y acondicionamiento del cuerpo (Ídem).

En cuanto a este proceso en búsqueda de la modernización los estudios realizados se centran principalmente en Bogotá y Medellín, por lo que se puede decir que el tema del cuerpo como asunto de estudio es urbano, no solo por los cuestionamientos que ahí se realizan sino porque es allí donde son publicados, los cuales en su mayoría son artículos que se divulgan en las revistas especializadas. De igual forma se observa un repunte del interés por contemplar el tema en trabajos de pregrado y maestría. En las investigaciones realizadas se observan cuatro tendencias temáticas que se han abordado en relación con: Revisión Histórica, Género, Juventud y Escuela.

El aporte de las Universidades no se ha quedado atrás, desarrollando investigaciones que abren el horizonte del tema, como lo refieren los anteriores autores, por ejemplo, el “Seminario del Cuerpo” en el Departamento de Educación Física de la Universidad del Valle; la amplia discusión desarrollada por el Departamento de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional con respecto a los elementos orientadores de sus programas de formación; el trabajo del Instituto Universitario de Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia con sus grupos de Cultura Semántica y de Educación Corporal, los cuales dieron gran impulso a su estudio (Ibíd., p.9).

Otros espacios de exploración de lo corporal han sido: El Taller formativo integral en Corporalidad y Expresión de la Universidad Javeriana de Cali; el trabajo desarrollado en el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el espacio enriquecido en lúdica y psicomotricidad; la reflexión acerca del cuerpo en las artes escénicas de la Universidad Javeriana de Bogotá y en la Facultad de artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y la reflexión en los programas de enfermería y terapia física de la Universidad Nacional y Universidad del Rosario (Ídem).

Es de destacar también el trabajo pionero de algunas investigaciones como el trabajo desarrollado por Zandra Pedraza Gómez (Antropóloga, Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica) en Bogotá; del grupo interdisciplinario en cultura somática de la Universidad de Antioquia; el trabajo desarrollado por Max Hering Torres en la Universidad Nacional, y en ella los estudios realizados en la línea de género llevados a cabo por Mara Viveros Vigota y Gloria Garay Ariza, todos ellos ejerciendo una labor

constante que ha aportado a la consolidación de estas líneas de investigación que se ha mantenido.

Una breve mirada por la historicidad del cuerpo en Colombia brindada por los estudios de recorrido histórico enriquece este panorama a partir del artículo de Pedraza, refiriendo los estudios realizados por el historiador Jaime Borja, mencionados en el libro el cuerpo en Colombia (2014, p. 84), que se presentan en el siguiente cuadro:

ÉPOCA COLONIAL	EDAD MODERNA	EDAD CONTEMPORÁNEA
<p>*El cuerpo dócil y disciplinado.</p> <p>*Aparecen la justificación moral y las formas de gobierno de la esclavitud en América.</p> <p>*Se presenta la esclavitud en las formas de gobierno de las poblaciones indígenas, contemporáneas con la experiencia mística de los claustros religiosos</p>	<p>*Imposición de la higiene y la educación como técnicas de biopolítica.</p> <p>*Se evidencia la educación del cuerpo vinculada a la formación ciudadana presente en la escuela y en la vida doméstica y privada.</p>	<p>*Comienza la aplicación de la higiene moderna en el país, concentrándose buena parte de esta labor en la escuela, en sus instalaciones, los cuerpos y la ropa de los escolares.</p> <p>*A partir del conocimiento de la anatomía se dictamina “la inferioridad de las mujeres”, en este contexto se empezó a consolidar la educación de la mujer con el fin de garantizar su rol de madre,</p> <p>*Los niños se consideran necesitados de protección y moralmente inferiores.</p> <p>*Las personas son interpeladas en su condición de obreros, escolares, maestros o enfermeras, para cada uno de estos grupos hay principios y disposiciones para conducir la vida.</p> <p>*La mujer empieza a mirarse a sí misma y se aleja de la mirada masculina predominante hasta entonces.</p> <p>*Se pone atención a los discursos higienistas y eugenésicos que añoran a la mujer blanca y aparece la mujer negra en el arte.</p> <p>*El cuerpo se convierte en un recurso político con el cual se prepara y desarrolla el orden social.</p> <p>*Se observa el modelo corporal de la biomedicina producto del proyecto higienista.</p>

Cuadro 2. Resumen del recorrido histórico del cuerpo en Colombia.

El cuerpo en la escuela colombiana

El papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado influyendo en la formación de un sujeto dócil y subordinado ha sido muy cuestionado, como lo manifiesta Herrera, en el libro *el cuerpo en Colombia*, teniendo la escuela “implicaciones en la construcción del orden social, en el proyecto de Estado-nación, lo que supone una serie de procesos de clasificación, disciplinamiento y gobierno de los cuerpos” (2014, p.147).

Herrera, haciendo referencia a Arboleda (1997, p.83 citada en 2014, p. 149) señala que, en lo concerniente a la concepción del cuerpo que atraviesa nuestros proyectos educativos que “tampoco se ha recurrido a las diferentes disciplinas para construir un concepto propio, ni a las corrientes pedagógicas para reconstruirlo desde sus fundamentos. En consecuencia, los lineamientos definidos en las políticas educativas respecto al cuerpo constituyen una normatividad que lejos está de asumir el sentido del cuerpo; esto es, la corporeidad, como un elemento sustantivo en la formación integral de los individuos”.

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia, la reflexión del cuerpo, y el lugar que ocupa en la construcción de conocimiento solo concierne a los campos referentes con la motricidad, tomando distancia de los campos individuales. Del aporte que realiza Arboleda se puede deducir una posición dualista de la escuela, presentándose una división entre cuerpo – mente, suponiendo que es la mente la que asume la parte más importante en la escuela. Por esta razón la mayoría de las reflexiones relacionadas con el cuerpo provienen del campo de la educación física, y espacios relacionados como el movimiento, la expresión, la danza y el teatro. Según lo refiere esta autora, no se encuentran investigaciones que se refieran al cuerpo en las otras áreas del conocimiento, confirmando

la idea de que el cuerpo solo existe en los espacios que se dedican al movimiento (Ibíd. p.148), apreciación que reafirma la importancia de pensarnos el cuerpo en otros espacios de la escuela y en los ciclos que en ella se desarrollan como lo es la educación inicial y los protagonistas que hacen parte de éste en la cotidianidad escolar.

Conviene mencionar, que el cuerpo en la escuela ha estado ligado a una variedad de experiencias de investigación y reflexión, dentro de las cuales se puede destacar: los grupos de investigación de maestros y maestras en la Escuela Normal Superior María Montessori y otros colegios de Bogotá apoyados por el IDEP; experiencias como las realizadas por el Colegio del Cuerpo en colegios públicos de Usaquén; en el 2011 el IDEP desarrolló un estudio preliminar sobre representaciones o imaginarios sociales del cuerpo en jóvenes estudiantes de 4° y 5° ciclo escolar en Bogotá; en el marco del Plan de Desarrollo de Bogotá Humana y del Proyecto Institucional del IDEP 2012-2016 el componente de Política Pública definió tres ámbitos de trabajo denominados “Derecho a la Educación”, “Derechos Humanos y Ambientales” y “Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad. Con respecto a este último el IDEP quiso indagar sobre el modo central de la constitución de los sujetos mediados por la escuela en contextos de diversidad social y cultural (Ibíd., p.10).

Herrera, comenta que es conveniente que la escuela supere el dualismo entre cuerpo y mente, donde se considera la mente como una entidad superior al cuerpo, y que si bien en Colombia se ha observado un avance en la comprensión del cuerpo y de la subjetividad, es relevante asumir que la mente es una actividad que ocurre en y por el cuerpo, de allí la importancia de considerar a la escuela, más allá del papel disciplinador que ha tenido, como un espacio donde se transforma la historia y la vida colectiva, donde “el movimiento, la

relación con el espacio y con otros cuerpos, resultan fundamentales a la hora de potenciar nuestra conciencia corporal, nuestra vivencia y nuestra propia posibilidad de ser distintos y distintas” (Ibíd., p.171).

Cuerpo, Corporalidad, Corporeidad

Hasta este momento se ha realizado un recorrido histórico del cuerpo, pero es menester realizar precisión en cuanto a unos términos que a la hora de tratar el tema pueden resultar confusos en su significación y en el uso que se les da, tales como son la corporalidad y la corporeidad.

Corporalidad.

Teniendo en cuenta el aporte que realiza Pedraza, este es un concepto al que recurre la sociología “para subrayar el contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, la sensibilidad, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto” (2004, p.12). Alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y sensaciones. Desde esta perspectiva el cuerpo será la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad (Pedraza, 2014, p.35).

Así mismo, se plantea la idea de que la corporalidad alude al sentido del cuerpo (Arboleda, 1997b), que está en directa relación con la constitución de la subjetividad. Desde este punto de vista, el concepto corporalidad, heredero de la tradición fenomenológica, busca resaltar el hecho de que vivenciamos el cuerpo y que somos conscientes de esas vivencias. De igual modo, la noción de corporalidad alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y sensaciones. Desde esta perspectiva, el cuerpo sería la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad (2014, p.35).

Este término da cuenta del esfuerzo por hacer visible el hecho de que el cuerpo implica una experiencia que va más allá de su materialidad biológica, que articula de diversas maneras la construcción simbólica, las pulsiones y contenidos psíquicos y las experiencias vividas por los sujetos, que entraña potencias sensibles, emocionales, inconscientes, que además son históricas y cambiantes (Ibíd., p.36).

Corporeidad.

Grasso, (2008), haciendo referencia a Merleau-Ponty, menciona que dicho autor ante la Société Française de Philosophie resumía el concepto de percepción diciendo que “percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo”, en efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo”, asentando los principios de la corporeidad. De esta forma se puede deducir que la corporeidad hace referencia a esa conciencia de ser un cuerpo.

González A. y González, C. (2010, p.176) clarifican el término corporeidad haciendo referencia a autores como: Zubirí (1986) quien menciona que ésta “es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer”, para Mélich (1994) “la corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida. Ser corpóreo significa abrirse a dimensiones antropológicas y sociales. Ser sí mismo, con otros y en el mundo” pero no de una manera pasiva sino activa. De igual forma refieren que para Pedraza (2004) la corporeidad es el origen de la comunicación y de la primera relación humana. Desde ella se logra el conocimiento propio y el conocimiento de los demás”. De manera similar refieren que “otros autores hablan de una <poética de la corporeidad>, en la que se deja

hablar al cuerpo en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus imágenes y en su sensualidad”. “Lo que interesa del cuerpo es su fenomenología, refiriendo a Gallo CLE (2007), la subjetividad que configura un ser corporal en el mundo, la creación de sentidos, una corporeidad en la que el ser humano hace de sí algo que no es en principio” (Ibíd., p.176).

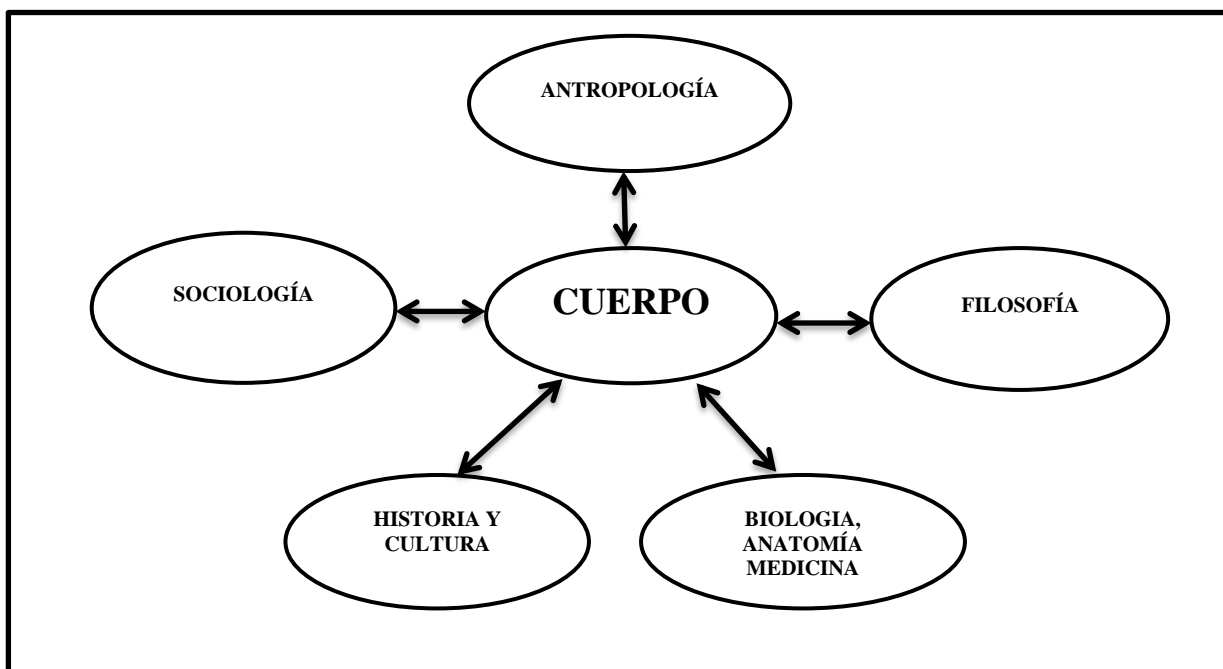
De esta manera se puede deducir, que para realizar una comprensión y reflexión integral del cuerpo no podemos separar la una de la otra, las dos se necesitan y se complementan, contribuyendo a entender el cuerpo como un todo, donde es necesario considerar su corporeidad, como esa conciencia de que se es un cuerpo y desde allí se desarrolla su imagen corporal, y su corporalidad, entendida como esa dimensión social que me permite establecer relaciones con el entorno que me rodea y las personas con las que interactúo. Las dos confluyen para una comprensión integral del cuerpo.

Polifonía del cuerpo

Se ha realizado un breve recorrido por los tiempos y espacios donde se ha vivido y desarrollado el cuerpo, la historia, América Latina y nuestro país sin olvidar a la Escuela, de igual forma se le ha comprendido como un todo desde la corporeidad y la corporalidad, ahora es relevante que demos un paso adelante, y empecemos a comprenderlo en sí mismo, Elsa Muñiz propone que el entendimiento del cuerpo se dé desde su multidimensionalidad “ se aspira a lograr un saber no paralelo, no dividido, no reduccionista a lo biológico o cultural, no como una totalidad o completud, sino desde su complejidad” (Muñiz, 2010, p.19, referida por Cabra, 2011, p.32).

La polifonía es en la música la combinación de los sonidos, de varias voces e instrumentos, que al sonar de forma simultánea conforman un todo armónico, lo mismo sucede con el cuerpo, efectivamente, “pensar el cuerpo impone la transdisciplinariedad” (Pedraza, 1999, p.13), que nos permita comprenderlo desde su complejidad pero también desde su integralidad y su trascendencia.

Para su mayor comprensión, se presenta el siguiente esquema:



Cuadro 3. Esquema propuesto para la comprensión de la Transdisciplinariedad del cuerpo.

De esta forma se puede comprender cómo desde la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Historia y la Cultura, sin desconocer la Biología, establecen una relación recíproca con el cuerpo, es decir, cada una desde su saber y los autores que las conforman aportan a una conceptualización del cuerpo, pero el cuerpo desde su experiencia, aporta

también al conocimiento de estas disciplinas. Examinemos ahora el aporte que cada una de ellas realiza:

Desde la Antropología.

A partir de los aportes que brindan Ramírez y Pedraza, el cuerpo se entiende como una entidad biológica, como un sujeto con agencia, como un contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo, como vehículo de comunicación social. El cuerpo es “un campo de elaboración discursiva que no cabe interpretar más que a la luz de los temores, los conocimientos, los intereses y la imaginación de cada época” (Pedraza, 1999, p.15).

Desde la Sociología.

Con el aporte que realiza Le Breton, se puede observar que “cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular del cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga valor” (Le Breton, 2006, p.8) y dichos saberes permiten saber de manera más profunda lo que cada sociedad piensa, siente y hace con la vida misma.

“Con el sentimiento de ser un individuo, de ser él mismo, antes de ser miembro de una comunidad, el cuerpo se convierte en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro, ‘factor de individuación’. Se vuelve blanco de intervención específica” (Ibíd., 2006, p.45).

Desde la Historia y la Cultura.

Hering aporta a esta conceptualización señalando que “el cuerpo no es solamente el conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo; también es un portador social de codificaciones” (Hering, 2008, p.15). Hering, refiriendo a Borja (2006, p.233) afirma que “no sería atrevido afirmar que la cultura atraviesa y define los cuerpos en nuestras sociedades. Por lo tanto, el cuerpo se debe entender no solamente como una realidad biológica, sino adicionalmente como discusión discursiva y representación, procesos que crean un ‘cuerpo semiótico’: el cuerpo en pocas palabras, es también ‘una experiencia cultural construida por diferentes tipos de discursos y prácticas”, y si a esto se le complementa la perspectiva histórica, “el cuerpo se puede entender como una variable histórica con múltiples significados correlacionados con el tiempo y el espacio” (Ibíd. p.15-16), resaltando que el cuerpo posee un carácter polisémico, es decir, “su situación de frontera entre naturaleza y cultura, determinan que las aproximaciones analíticas a él no pueden ser unívocas” (Ibíd. p.16, refiriendo a Garay Ariza/Viveros Vigota 1999:21).

Desde la Filosofía.

Desde esta ciencia se mencionan los aportes de dos grandes filósofos, el primero de ellos el francés Merleau – Ponty, quien introduce la idea de “conciencia corporal o del sentido del cuerpo” planteando que:

La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas. Saca de ellas sus modelos internos, y operando con esos índices o variables las transformaciones que su definición le permite, no se confronta sino de tarde en tarde con el mundo actual. Es necesario que el pensamiento de

ciencia – pensamiento de sobrevuelo, pensamiento del objeto en general– se vuelva a situar en un “hay” previo, y en el sitio, en el suelo del mundo sensible y del mundo trabajado, tal como está en nuestra vida, para nuestro cuerpo; no ese cuerpo posible del que fácilmente se puede sostener que es una máquina de información, “No nos corresponde a los filósofos separar el alma del cuerpo [...] No somos ranas pensantes, ni aparatos de objetivación y de registro sin entrañas; hemos de parir continuamente nuestros pensamientos desde el fondo de nuestros dolores y proporcionarles maternalmente todo lo que hay en nuestra sangre, corazón, deseo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad [...] No soy de los que tienen ideas entre los libros, en contacto con libros –estoy acostumbrado a pensar al aire libre, andando, saltando, escalando, bailando, sobre todo en montes solitarios o muy sino este cuerpo actual que llamo mío, el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos [...] en esta historicidad primordial el pensamiento alegre e improvisador de la ciencia aprenderá a posarse en las cosas mismas y en sí mismo, llegará a ser filosofía [...]” Merleau-Ponty, *El Ojo y el Espíritu* (1977 [1960]: 9, 11, 12).referido por Silvia Citro (2006, p.4-5)

El segundo filósofo a considerar, es el francés Jean-Luc, considerado uno de los pensadores más influyentes en la Francia contemporánea, quien plantea que “el cuerpo da lugar a la existencia” (2000, p. 15), propone “el corpus: un cuerpo es una colección de piezas, de zonas, de estados, de funciones. Cabezas, manos, cartílagos, quemaduras, suavidades, chorros, sueño, digestión, horripilación, excitación, respirar, digerir, reproducirse, recuperarse, saliva, sinovia, torsiones, calambres y lunares. Es una colección de colecciones, *corpus corporum*, cuya unidad sigue siendo una pregunta para ella misma. Aún a título de cuerpo sin órganos, éste tiene al menos cien órganos, cada uno de los cuales tira para sí y desorganiza el todo que ya no consigue totalizarse” (Nancy, J., 1940, p.23). Así mismo “el cuerpo puede volverse hablante, pensante, soñante, imaginante. Todo el tiempo siente algo. Siente todo lo que es corporal. Siente las pieles y las piedras, los metales, las hierbas, las aguas y las llamas. No para de sentir” (Ibíd. p.15).

Desde la Biología.

Como realidad biológica el cuerpo es un conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo. Haciendo referencia al Diccionario de ideas afines de Fernando Corripio (1985, p. 289- 290), se le puede caracterizar físicamente según su talla, altura, peso, configuración, proporción, porte. Este se puede observar, medir, pesar, siluetear, está hecho de una materia visible y tangible, y está compuesto por partes exteriores (cabeza, tronco, extremidades) e interiores (órganos). En la entrevista realizada por Fernando García a Francisco González Crussí (2014) menciona que el cuerpo es “el órgano mediante el cual nos relacionamos con el mundo”, no cree en el dualismo cuerpo/mente, “yo soy mi cuerpo, para bien o para mal, así es como estamos constituidos, el cuerpo lo es todo porque gracias al cuerpo percibimos el mundo” (Ídem).

¿Qué cuerpo está en discusión?

Reconociendo la polifonía del cuerpo en este punto “urge precisar qué cuerpo está en discusión” Pedraza, (1999, p.15).

Teniendo en cuenta el aporte que realiza Herrera, en el libro Estudio del Cuerpo en Colombia (2014), acerca del movimiento y la expresión corporal, donde se hace referencia a que este tema pareciera que solo ha sido una cuestión concerniente a la educación física y las artes, y considerando la visión que se ha realizado del panorama del cuerpo en nuestro país, donde se ha estudiado en el espacio de la universidad y la escuela, contribuyendo a su profundización desde las líneas de la convivencia, la formación ciudadana, el género, la juventud y la niñez, en las cuales se invita a el docente a generar proyectos que profundicen

estas líneas de investigación, es relevante en este momento dirigir la mirada e indagar de igual manera por el cuerpo del maestro y la maestra, su caracterización, particularidad y lo que le diferencia del cuerpo de otras profesiones, es decir, que el cuerpo que esté en discusión sea el del docente.

Es pertinente para abordar la caracterización de dicho cuerpo, la conceptualización brindada por Ramírez, (2014, p.179-180) la cual considera que “el cuerpo es un sujeto con agencia, es decir, reconozco que tiene la capacidad de pensar y de actuar negociando y renegociando su realidad. Es un producto histórico, social, cultural e ideológico, de múltiples ocurrencias, es decir, tiene uso, función, significación y se vive y se transforma en la creatividad y la negociación, en la enfermedad, el dolor, la violencia, las emociones y la muerte”, “ el cuerpo es como un campo de experiencia perceptual de interacciones afectivas y sensibles por medio del cual los actores construyen su mundo e interactúan produciendo significados, metáforas, negociando y renegociando sus situaciones en un proceso dinámico”.

De igual manera Ramírez, (2014. p.180), refiriendo a Scheper-Hughes y Lock (1987), menciona que el cuerpo desde su naturaleza polisémica y polivalente, nos conduce a la comprensión de sus tres dimensiones: cuerpo vivido desde la experiencia; socialmente representado a través de los diferentes lenguajes simbólicos y metafóricos, y como centro de regulación, disciplina y control, esta triple dimensión, permite explicar las múltiples respuestas que dan los cuerpos ante la cultura como disciplina que mantiene códigos y contratos sociales que domesticar el cuerpo individual conforme lo requiere un orden social y político determinado.

Esta conceptualización permite dirigir la mirada al cuerpo del docente, más específicamente en este caso, al de la maestra de educación inicial considerándolo como un cuerpo polifónico desde su historia, su contexto, sus experiencias y sus relaciones.

En esta dirección se procede a realizar un breve recorrido por la educación inicial, los componentes legales y formativos que la caracterizan y el papel que desempeña la maestra.

La educación preescolar

Según la Ley 115 de 1994, ley general de educación, en su artículo 10, menciona que la educación preescolar hace parte de la educación formal. En su artículo 15 define que “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socializaciones pedagógicas y recreativas”. Según un documento de la UNESCO referido por Cerda (1996), “la educación de la primera infancia o educación preescolar, se propone colmar las lagunas impuestas arbitrariamente en la educación del niño pequeño durante la transición de la familia a un centro de educación preescolar y más tarde durante el pasaje a la escuela obligatoria”.⁴

En su artículo 16, la ley 115 señala diez objetivos específicos de la Educación Preescolar, a saber:

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.

⁴ CORREO DE LA UNESCO. Mayo 1978. Año XXXI. ¿Debe revisarse el sistema preescolar? Liliane Lurcat. París, 1978.

- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- d. La ubicación espacio – temporal y el ejercicio de la memoria.
- e. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación, y para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
- i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

En su artículo 17, la Ley 115 señala que “la educación preescolar comprende como mínimo un (1) grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis (6) años de edad. En los municipios donde la cobertura del nivel de educación preescolar no sea total, se generalizará el grado preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado de básica, en un plano de cinco (5) años

contados a partir de la vigencia de la presente ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado de preescolar”.

Cerda (1996) menciona que “aunque el decreto 1860 de 1994 reconoce la existencia de tres grados para la educación preescolar, los dos primeros constituyen una etapa previa a la escolarización y el tercero es el grado obligatorio” (p.28), de allí que, como lo menciona el autor, durante varios años gran cantidad de niños solo tendrían acceso a un grado de preescolar.

Desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito (2010), esta se asume como “aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña”, “es un derecho impostergable de la primera infancia”, educación que se puede brindar desde la modalidad integral ofrecida por la Secretaria de Integración Social y los jardines privados a niños y niñas que se encuentran entre los tres meses y los cinco años de edad o desde la modalidad de educación formal, ofrecida por la Secretaria de educación Distrital y los colegios privados a niños y niñas de tres a seis años de edad (p.11).

En este documento se reconoce la particularidad de los niños y niñas de este ciclo vital, sus características de desarrollo, sus gustos, sus formas de estar en el mundo, de construir y de construirse. Se asume la educación inicial como una etapa con sentido en sí misma, la cual se divide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años, que tendrá su continuidad en el Primer ciclo propuesto por la SED (Ibíd., p.12).

Fandiño, complementa esta definición, retomando la brindada por el DABS, ahora SIDS, en la cual se considera que “la educación inicial toma distancia del carácter homogenizante

que caracteriza la educación formal, reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión”⁵ (2011, p.14).

Según la ley 1804 del 2 de agosto del 2016, la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través de 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 del Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso.

La educación preescolar en Colombia.

La educación preescolar posee un recorrido histórico que merece la pena ser reconocido, ya que el indagar en sus antecedentes ayuda a comprender, como lo menciona el texto del Sentido de la educación inicial, “las apuestas que plantea y los retos que encara actualmente, y posibilita una acción que tome en cuenta cómo todo ello es resultado de un entramado social, cultural e histórico que lleva consigo construcciones y concepciones

⁵ DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial, Bogotá.

diferentes de infancia y de las maneras en que se procura su atención en la sociedad” (2014, p.13).

Para esto se tendrá en cuenta el recorrido que ha transitado la educación inicial en nuestro país, teniendo como referencia el trabajo realizado por Hugo Cerda, presentando una sinopsis cronológica (1996, p. 20- 24) para su mayor comprensión:

FECHA	INSTITUCIÓN	REALIZACIONES
Noviembre 1870	Ministerio del Interior	Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. Se crean las Salas de Asilo para atender niños de 2 a 6 años. No se reglamenta ni llevan a la práctica.
Noviembre 1917	Ministerio de Educación Pública	Ley 25. Se crea el Instituto Pedagógico para Institutoras. Artículo 7° sección especial para formar maestras de kínder.
Marzo 1933	Instituto Pedagógico Femenino	Escuela Montessori. Primer centro de formación de maestras preescolares.
Noviembre 1935	Ministerio de Educación Pública	Decreto 2105. Se entra a definir por primera vez el término “educación infantil”.
Diciembre 1938	Ministerio de Trabajo, Higiene y Prevención Social	Departamento de Protección Infantil y Materna. Se crea una sección preescolar.
Noviembre 1945	Ministerio de Salud	Ley 83. Código del menor.
Noviembre 1956	Instituto Pedagógico Femenino	Se crea el Instituto Preescolar (Actual programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica).
Julio 1962	Ministerio de Educación Pública	Resoluciones 1343 y 2303. Requisitos mínimos para instalar un jardín y su inscripción en el MEN.
Diciembre 1968	Ministerio de Salud	Decreto 75. Se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, responsable de la protección del menor y del bienestar familiar.
Diciembre 1974	Ministerio de Salud	Ley 27. Se crean y se reglamentan los Centros de Atención Integral (CAIP).
Enero 1976	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 088. Por primera vez la educación preescolar se incorpora Sistema Educativo Colombiano.

Enero 1979	Ministerio de Salud	Ley 07. Se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y se crean los Hogares Infantiles en reemplazo de los CAIP.
Septiembre 1979	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 2277. Estatuto docente. Se adoptan normas sobre el ejercicio docente.
Enero 1980	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 80. Sistema Educativo Postsecundario. Se definen y caracterizan.
Julio 1983	Ministerio de Salud	Resolución 000716. Unidades de atención al niño UPAN.
Julio 1985	MEN - ICBF	Convenio Marco MEN-ICBF-PEFADI
Febrero Junio	Ministerio de Salud	Decretos 534, 891 y 4755. Plan de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia SUPERVIVIR.
Febrero 1987	Ministerio de Salud	Documento CONPES. Creación Hogares Comunitarios de Bienestar.
Junio 1989	ICFB	Decreto 2737. Código del Menor. Se definen y reglamentan los derechos del menor en Colombia.
Enero 1990	Congreso Nacional	Ley 12. Ratificación compromisos adquiridos por Colombia en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU.
Julio 1991	Presidencia de la República	Asamblea Nacional Constituyente. Consagra los derechos del niño en la Constitución Política de Colombia.
Mayo 1991-1994	MEN, DNP, UDS, DEC	Plan de Apertura Educativa 1991-94. Se establece el Grado Cero en las Escuelas Públicas.
Enero 1992	Ministerio de Educación Nacional	Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero.
Agosto 1993	Ministerio de Educación Nacional	Ley 60. Se establecen competencias de los departamentos y los municipios en la administración, financiamiento y control de los servicios educativos estatales.
Diciembre 1992	Ministerio de Educación Nacional ICFES	Ley 30. Se organiza el servicio público de la Educación Superior. Reemplaza el decreto 80 de 1980.
Febrero 1994	Ministerio de Educación Nacional	Ley 115. Ley General de Educación. Establece la Educación Preescolar como nivel obligatorio de la Educación Formal y define sus objetivos específicos.
Noviembre 2006	Congreso Nacional	Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia.
2009	Alcaldía Mayor de Bogotá	Se plantea que la educación es un derecho

		impostergable de la primera infancia.
2010	Alcaldía Mayor de Bogotá	Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
Agosto 2016	Congreso Nacional	Ley 1804. Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre.

Cuadro 4. Sinopsis de la Historia de la Educación Preescolar

Al esquema propuesto por Cerda, se han adjuntado las cuatro últimas filas, con sucesos acontecidos en los últimos años.

La formación en la educación preescolar.

Al visualizar el camino transitado por la educación inicial, se puede observar las transformaciones que se han recorrido pasando del asistencialismo a una educación de carácter formativo e integral, que nos lleva a hablar en la actualidad de educación inicial.

Fandiño menciona que “Referirse a la Educación Inicial significa buscar un cambio cultural que lleve a re-conceptualizar la noción de Educación Preescolar con su sentido preparatorio, para pasar a una educación centrada en el afianzamiento del desarrollo, en donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, sean los pilares fundamentales en tanto son las actividades primordiales a través de las cuales los niños y niñas de cero a 5 años se relacionan con el mundo” (2011, p.8)

De igual modo es importante hacer clarificar cuando se habla de formación, término que hace referencia al proceso de aprendizaje que lleva a cabo una persona para alcanzar una

meta o nivel académico, y obtener ciertos conocimientos que le permitirán desenvolverse en la vida.⁶

Páez, haciendo referencia a Zarzar (2003, p.29), menciona que la formación es un proceso interno que deviene, ya sea de una razón externa y /o interna, en el que la persona misma es la evidencia de su formación: es “resultado o efecto” de uno u otros y de sí mismo “por la acción de formarla o formarse”.

El inquirir acerca de la formación, lleva a cuestionar ¿qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?, lo que implica a su vez indagar acerca del si es posible hablar de un currículo especial para la educación inicial, dicha inquietud no es nueva, ha acompañado a este nivel desde su nacimiento.

Fandiño, (2010, p.39) menciona que hablar de lineamiento pedagógico y curricular en educación inicial muchas veces se ha asociado a un desarrollo lineal y por estadios específicos, buscando “escolarizar” a los niños y niñas de esta franja de edad. Por ello es necesario hacer claridad, que cuando se habla de currículo, es necesario entenderlo “como la especificación de los por qué y para qué van los niños y las niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos” (Ibíd., p.39). Fandiño, refiriéndose a Zabalza y Frabboni, educadores infantiles, resalta “la importancia de formular currículos para la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años, como proyectos educativos, sociales y culturales que orienten lo que se quiere de la infancia temprana para buscar una sociedad más justa y mejor” (Ibíd. p.39).

⁶ Concepto abstraído de la página <http://definicion.de/formacion/>

Luego de un largo camino en el cual se realizaron propuestas valiosas como el currículo para la educación preescolar elaborado en 1977 y 1978, y posteriormente la propuesta de grado Cero, surge finalmente en el 2010, como trabajo conjunto entre la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial en el Distrito, el cual aparece como una necesidad de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia.

En él se considera una reflexión que está presente en la actualidad en el ambiente educativo, al considerar que los primeros años son trascendentes en la vida de los niños y niñas, ya que es en estos años, los desarrollos que tengan van a fundamentar sus posteriores procesos, siendo las oportunidades que les ofrece el medio físico y social las que van a posibilitar dicho proceso.

La definición de educación inicial que se encuentra en el Decreto 057 de 2009, habla de garantizar el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña, el cual implica “educar desde los dos sentidos que tiene la educación en la sociedad; por un lado la adquisición de las pautas sociales que vinculan y adaptan al niño y niña con el medio social y la cultura de la cual hacen parte, y por otro lado, la posibilidad que tiene la educación de propiciar cambios sociales y culturales, desde el desarrollo individual y colectivo de los sujetos, que lleven a lograr cada vez una mejor sociedad” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p.41). Potenciar es también, diseñar y proveer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse.

Este lineamiento se formula a partir de unos componentes que estructuran y organizan la propuesta, los cuales son: Los Pilares de la Educación Inicial, las Dimensiones de Desarrollo, los Ejes de Trabajo Pedagógico y los Desarrollos por Fortalecer, ahondemos un poco en cada uno de ellos:

Los Pilares de la Educación Inicial.

Se retoman los elementos fundamentales propuestos por el documento CONPES (2007), en donde se asumen el juego, el arte y la literatura, adjuntando la exploración del entorno, como “formas a través de las cuales los niños y niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura (Ibíd., p.46).

Los Pilares vertebran el trabajo pedagógico de la educación inicial, ya que a través de ellos las dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza infantil, además poseen estrecha relación con las estrategias pedagógicas que se llenan de sentido gracias a ellos, tales como, los talleres, los rincones, los proyectos de aula, la pregunta, la búsqueda y la exploración del medio, entre otros, sin que estos sean exclusivos de una u otra estrategia.

Dimensiones del Desarrollo.

En el Lineamiento, se concibe “el desarrollo como un entramado biológicos psicológico, social, cultural e histórico, que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo

y del mundo exterior” (Ibíd., p.47). De esta manera el desarrollo infantil es un proceso integral, en el que convergen diversos aspectos que permiten configurar al niño y a la niña.

En el documento se nos menciona que cuando se pretende construir un lineamiento, es necesario adoptar una manera determinada para organizar la propuesta, para lo cual en este Lineamiento se han recogido en las dimensiones los diversos elementos esenciales del desarrollo. Haciendo referencia a Amar y Abello (2004) “plantean las dimensiones del ser humano no como compartimentos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes. Esto posibilita una manera de ver cada dimensión desde el reconocimiento de sus especificidades e iniciar la reflexión sobre los puntos de encuentro, puesto que sólo desde la particularidad de cada una de éstas es posible entender la integralidad del ser humano” (Ibíd., p.47).

Para el presente Lineamiento se proponen cinco dimensiones del desarrollo infantil: Cognitiva, Comunicativa, Personal-Social, o ahora conocida como Afectiva, Artística y Corporal.

Ejes de Trabajo Pedagógico.

Se consideran como componentes de las dimensiones, que permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer su desarrollo en el que hacer educativo. No se conciben como aspectos cerrados, sino como referentes para la organización del trabajo pedagógico. Los ejes dan respuesta a la pregunta sobre qué aspectos se deben trabajar en la cotidianidad para potenciar el desarrollo de cada dimensión.

A continuación se presenta un cuadro que permite realizar una mirada general a la especificidad de cada una de las dimensiones y los ejes de trabajo pedagógico que desarrolla:

DIMENSIONES	DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL	DIMENSIÓN CORPORAL	DIMENSIÓN COMUNICATIVA	DIMENSIÓN ARTÍSTICA	DIMENSIÓN COGNITIVA
CARACTERIZACIÓN	Contempla el desarrollo social de los niños, para que establezcan relaciones armónicas, con conceptos positivos de sí mismos, que puedan identificar las necesidades de los otros y ponerse en su lugar. Igualmente que reconozcan sus fortalezas y debilidades, asuman normas compartidas, expresen sus opiniones y hagan valer sus derechos.	Considera la vivencia corporal de los sujetos, así las relaciones que estos pueden establecer a través del cuerpo con los otros y con el medio, conformando un cúmulo de experiencias signadas por la cultura que hacen posible su adaptación y progresiva apropiación de la realidad.	Significa más que aprender palabras implica construir los significados de la cultura en la que vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo.	Es el desarrollo del potencial expresivo, creativo, comunicativo, cognitivo, perceptivo, sensible y social emocional a partir de diferentes experiencias que le permiten al sujeto simbolizar, imaginar, inventar y transformar su realidad desde sus sentimientos, ideas y experiencias.	Concibe el desarrollo cognitivo como el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano construir conocimiento y darle sentido a la realidad. Estas elaboraciones se encuentran en permanente cambio y son permeadas por la vivencia y la experiencia con el entorno.
EJES DE TRABAJO PEDAGÓGICO	*Identidad *Autonomía *Convivencia	*El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento. *El movimiento como medio de interacción. *La expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento.	*Comunicación no verbal. *Comunicación oral. *Comunicación escrita.	*Sensibilidad *Expresión *Creatividad *Sentido estético - Expresión Plástica. - Expresión Musical. - Expresión Dramática.	*Relación con la naturaleza. *Relación con los grupos humanos y prácticas culturales. *Relaciones lógico-matemáticas.

Cuadro 5. Caracterización de las Dimensiones y Ejes de Trabajo.

Desarrollos a Fortalecer.

Los ejes de trabajo pedagógico se derivan en desarrollos por fortalecer, aportando un referente hacia dónde conducir el trabajo pedagógico, organizados por ciclos de edad, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

En el documento El sentido de la Educación Inicial se considera que “los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios, teniendo en cuenta los propios ritmos de su desarrollo, es decir, comprenderlo mejor y con esta base promover su desarrollo” (MEN, 2014, p.77).

La maestra de educación preescolar

Las maestras y maestros al igual que la educación inicial han recorrido un largo camino, ya que como se menciona en el documento del Lineamiento Curricular “sienten que algunos padres e instituciones valoran su trabajo, pero en muchas ocasiones encuentran que éste no es reconocido socialmente como lo esperan, pues el cuidado y afecto son considerados <naturales> en esta etapa educativa y no son adecuadamente valorados como parte fundamental de su trabajo educativo” (2010, p.189). Los maestros y maestras “son actores clave en la educación inicial porque, a través de su saber pedagógico, configuran

prácticas educativas coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de los niños y niñas; al mismo tiempo, hacen posible el potenciamiento del desarrollo infantil” (MEN, 2014, p.67). En consecuencia se realiza una breve mirada a la historia del maestro y la maestra de educación inicial en nuestro país.

Bazante (2006, p.11) nos comenta que en 1938, una maestra de la época, tenía la siguiente formación: hija de campesinos ricos o de familia de pueblo, medianamente pudiente, habría hecho uno o dos años en el colegio de secundaria donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores, a recitar el catecismo Astete, a contar anécdotas de la historia patria, algo de geometría y un poco de aritmética, es decir tenía tres años de escuela rural o seis años si los había hecho en la escuela urbana y dos años de escuela secundaria como máximo y dictaría clases a niños pequeños en edad de educar (hasta los 15 años), y era condición fundamental para ser nombrada maestra tener buena conducta y profesar la religión católica, refiriendo a Helg (1986, p.53).

La dotación brindada por el Ministerio de Instrucción consistía en: cuadernos, pizarras, catecismos del Padre Astete, libros de lectura, libros de aritmética, folletos de higiene escolar, compendios de historia patria e instrucción cívica, manuales de urbanidad, himnos nacionales y libros de geografía. Esto muestra cómo el docente se fue constituyendo en un ejecutor del currículo (Ibíd. p.12). El examen que se les realizaba a los estudiantes servía para evaluar al maestro, el cual se hacía delante del inspector y de los padres de familia.

Los maestros hombres se formaban en las escuelas Normales que desde 1910, contaba con cuatro años de secundaria para obtener el título de maestro elemental y otros cinco años para obtener el título de maestro superior.

Cerda (1996, p.132) nos comenta que la educación preescolar a principios no exigió un personal técnica y profesionalmente preparado, los establecimientos lo seleccionaban de acuerdo a sus capacidades personales para manejar niños y no necesariamente por sus conocimientos específicos ya que a comienzos de siglo se pensaba que la atención del niño no requería de una preparación especial, siendo también importantes sus atributos personales y sus valores morales y afectivos.

En la década del 40 comienzan a egresar las primeras maestras preescolares de las contadas instituciones académicas que funcionaban en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla (Ibíd. p.15).

Posteriormente en la década del 70, los niveles de experto y luego de tecnólogo eran las únicas alternativas que existían para el campo preescolar, cuya modalidad se veía más como una tecnología que como una ciencia.

Producto de la necesidad de cumplir con algunas funciones investigativas en el preescolar y de desempeñar puestos a nivel de planeación, supervisión y evaluación se determinó un cambio en la forma de entender las actividades del profesional de preescolar. Por esto, en 1976 se le reconoce status universitario, y en 1978 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual como lo menciona Cerda, buscaba fundamentalmente crear un profesional que estuviera en condiciones de asumir responsabilidades superiores en la investigación científica, en la planeación, organización y administración de las instituciones preescolares (Ibíd., p.143).

Josette Feyler de la UNESCO, referido por Cerda afirma que “teniendo en cuenta que la complejidad de problemas que plantea la formación del niño pequeño, es imprescindible que el educador tenga un sólido conocimiento de su evolución, en todas sus formas, desde su nacimiento hasta el ingreso a la escuela, sin ignorar las etapas siguientes. Debe, además, estar preparado para superar las limitaciones de su propia especialidad, para cooperar con otros profesionales que se ocupan” (Ibíd., p.144).

En el documento El sentido de la Educación Inicial del 2014, se considera a las maestras y los maestros de la educación inicial como:

Los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover el desarrollo integral de los niños y niñas. Son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo. De estos actores se espera el establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y niños y con el grupo. Todos los procesos, actividades y acciones desarrollada por las maestras y los maestros son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil, ya que definen caminos y rutas posibles para el potenciamiento del desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia (MEN, 2014, p.67).

En el Lineamiento Pedagógico y Curricular las maestras de educación inicial, además de lo anteriormente mencionado, son observadores y escuchas de los niños y las niñas, reflexionan sobre sus prácticas y trabajan en equipo. Para Páez, (2008), en el proceso formativo, la maestra de preescolar debe establecer una relación de cercanía con el niño, involucrándose en la constitución del sujeto- niño y en la constitución subjetiva del mundo que está iniciando.

La maestra de preescolar es allegada a los niños, por eso lo que suceda dependerá en gran medida de las relaciones que ésta tenga con cada uno de ellos, y esto es lo particular ya que en ella se ve involucrado su cuerpo, como lo propone Páez (2008), “lo diferente es la forma

como en su relación con los niños que han sido puestos a su cuidado y formación, el cuerpo experimenta la necesidad de proteger, de ayudar y de guiar en un acercamiento corporal mutuo que contribuya a tales fines. Lo que pasa por el cuerpo de la docente va dejando en ella un aprendizaje, una marca que será referente para futuras interacciones. Los niños necesitan de cercanía, presencia física, la corporalidad de la maestra para conocer; el cuerpo de la docente requiere lo mismo para enseñar”. Este planteamiento conduce a indagar acerca de lo propio y particular del cuerpo de esta maestra de educación inicial.

El cuerpo de la maestra de preescolar.

Páez (2008) propone a partir del estudio fenomenológico realizado, observar ese cuerpo inicialmente desde su exterioridad, es un cuerpo cubierto de prendas cómodas, quedan al descubierto la parte superior del busto, sus manos, su cabeza y su rostro. Este cuerpo externo de la maestra resulta también objeto de exploración, se crea entre el niño y la maestra un vínculo vital, ellos actúan como si hubiese una sintonía natural entre ambos, sin prestar mucho cuidado a un estándar de belleza determinado.

El cuerpo de la maestra de preescolar encierra el misterio del nacimiento, de la vida misma condición que le favorece de ser gestora del nacimiento de los niños que bajo su cuidado esperan por el acontecimiento de nacer, en el sentido de Arendt (Bárcena, 2006), a una nueva raza, una lengua, una cultura que no ha escogido previamente, y es allí donde radica lo particular de ese cuerpo femenino. La maestra de preescolar, por y con su cuerpo, logra acoger al niño que le espera cada día en el escenario preescolar, acoger al niño es un modo de abrirse a su encuentro. El cuerpo visible de la maestra recibe en su «seno» el cuerpo de los niños que están bajo su cuidado y formación. “Es un cuerpo externo volcado

hacia otros cuerpos externos, es un cuerpo expuesto y dispuesto al afuera; un cuerpo preparado y que se prepara para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio, es un cuerpo vivo, evidencia de que la docente existe” (Páez, 2008).

Y en esta relación entre la maestra y sus niños se crea un vínculo vital, una necesidad de proteger, de ayudar y de guiar, es un trato sin distancias para conseguir estos fines, “lo que pasa por el cuerpo de la docente va dejando un aprendizaje en la maestra, una marca que será referente para futuras interacciones. Los niños necesitan cercanía, presencia física, la corporalidad de la maestra para conocer; el cuerpo de la docente requiere lo mismo para enseñar” (Ídem).

Páez propone cuatro modos en que se presenta el cuerpo de la docente de preescolar en acción:

Cuerpo protector.

Inicialmente se habla de un cuerpo femenino, ya que en su mayoría las docentes de preescolar son mujeres. Este carácter protector, semejante al de la madre, se prolonga con los niños de preescolar. López, refiere que “las mujeres tenemos una sabiduría sobre la necesidad de establecer esta conexión, porque tenemos una relación especial con la vida al tener nuestro cuerpo la posibilidad de dar a luz a otro cuerpo” (2010, p.217).

En este aspecto se pone en tensión su natura con su cultura, ya que el cuerpo de la maestra presupone su predisposición a ser madre, lo cual se lleva en el cuerpo protector. En tal sentido, el cuerpo femenino de la maestra palpita protección y eso es lo que ella hace cuando entra en relación con los niños, brindar cuidado.

Cuerpo sin protección.

Está expuesto a los olores, los roces, los abrazos, los besos, los pellizcos y las excreciones. La maestra no puede ser impermeable a esto, ni decidir que su cuerpo no se va a involucrar, se expone de manera incondicional.

Aquí son importantes los sentidos, entrando en contacto con su mirada, su olfato que detecta los olores de esos cuerpos que están aprendiendo a ser controlados, su voz que nos revela la emoción a través de la cual los niños descubren el enojo, la alegría, el regaño, la felicitación, que ayuda a que los pequeños entren en contacto con el mundo, su oído atento que descubre las voces reveladoras de los niños tratando de comprender mediante ellas las alegrías o las tristezas, la necesidad o la inconformidad con que llegan a la escuela, y el tacto que revela presencia, tacto y cuidado, acaricia, abraza, arrulla, limpia excreciones, secreciones y lágrimas, sana un golpe o un rasguño, toma de la mano y orienta, brinda tranquilidad, un tacto que no se limita al roce de las manos sino que abarca todo su cuerpo ya que los niños le toman de la pierna, besan sus mejillas, le agarran por detrás, un vínculo simbiótico que busca intimidad, encuentro y seguridad y que nutre a ambas partes.

Cuerpo en movimiento.

Cuerpo activo y enérgico y a veces calmo, pero casi siempre más activo que pasivo. El cuerpo activo tiene a su vez tres manifestaciones:

- Es cuerpo modelo que sirve a la mimesis de los niños, es decir, los niños imitan los movimientos de la maestra, de esta forma motiva la imaginación, recrea una escena, desarrolla un ejercicio, fortalece una posición “el cuerpo de los niños se moverá

como el de la profesora, aprenderá del gesto en el aire y se aproximará a la escritura con su propio cuerpo” (Ídem).

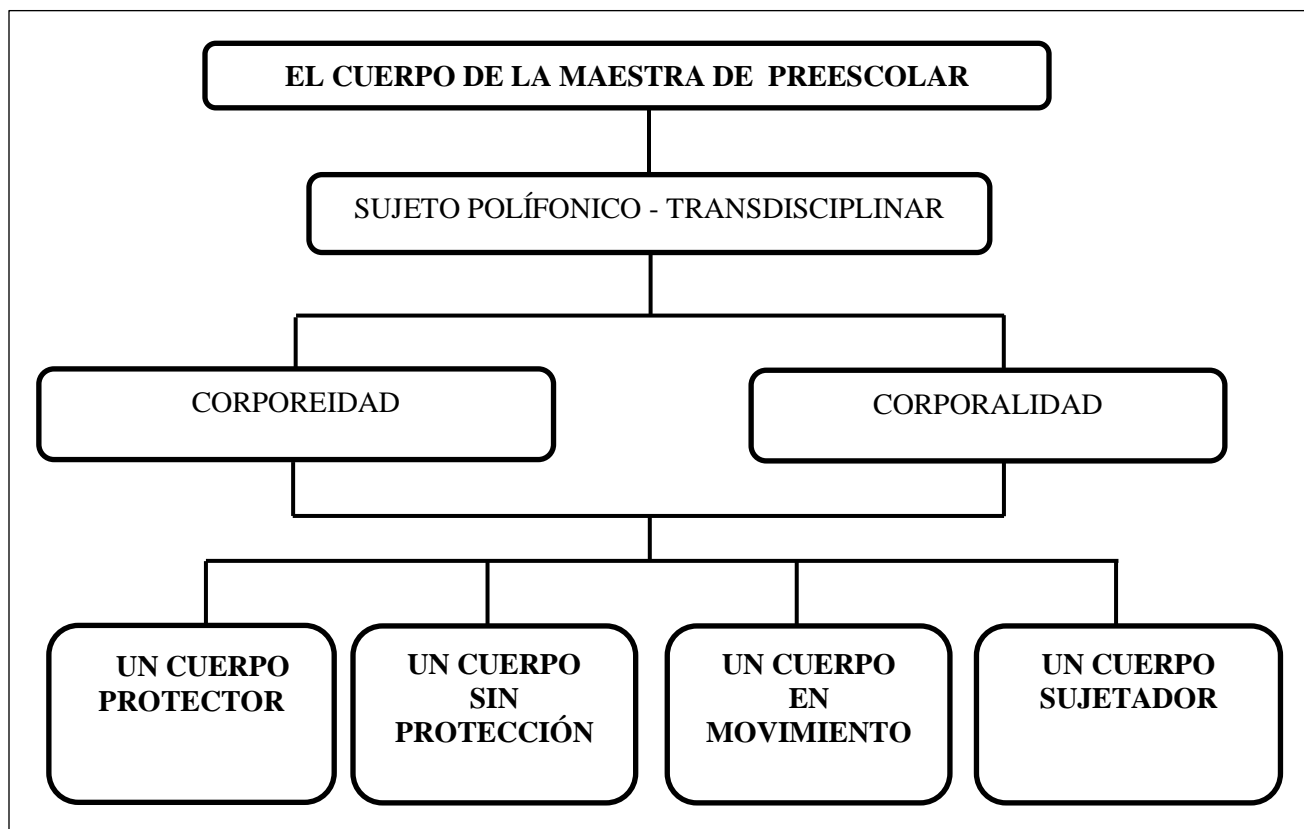
- Un cuerpo normalizador, que contribuye a que el niño comprenda normas básicas que le indican al niño cómo comer, cómo sentarse, cómo caminar o desplazarse, pero dichas indicaciones no serán únicamente verbales, sino que con su cuerpo lo hará efectivo utilizándola como referente. El niño no duda acerca de lo que le propone su maestra, porque ella es su principal referente, es su protección en este nuevo espacio de la escuela diferente al de su familia, su cercanía es fuerte y esto le da garantía al niño, su lazo es íntimo y fuerte, de allí radica la importancia de buscar el feeling con cada niño, reconociendo su particularidad, algo esencial en esta etapa, como lo propone Mari Carmen Díez Navarro, ya que es a través de dicho conocimiento que el niño y la maestra determinaran el camino a recorrer.
- Un cuerpo que se desplaza por los diferentes rincones del aula o por el espacio donde se encuentren los niños, realizando diversidad de actividades, pero es también pasivo ya que sus silencios y su quietud también comunican. Cuando no está en movimiento sino sentado en el escritorio evidenciando su motricidad fina que le permite preparar actividades, elaborar detalles, poner sellos, perforar y coser, sus extremidades inferiores están quietas, pero su tronco y extremidades superiores se mueven con agilidad.

“Entre el cuerpo activo y pasivo se mueve la maestra de preescolar, ambas tendencias lo constituyen” (Ídem). El acompañamiento físico constante de la maestra que no puede desarrollarse desde el escritorio sino que requiere de su cercanía y de su presencia.

Cuerpo sujetador.

Hace referencia al contacto físico que tiene con los materiales que usará en esa relación con los niños: cartulinas, frascos, libros, cojines, tapetes, juguetes, sillas, cargar y descargar objetos. La maestra de preescolar esta la mayor parte de su tiempo en la escena del taller, por eso su cuerpo es vital, “por su cuerpo pasan los otros cuerpos, y hasta las herramientas de su trabajo” (Ídem), su práctica le impone la condición de tocar todo aquello que entra en contacto con los niños y que contribuirán a que desarrolle su rol, valorando los recursos que ha contemplado para tal fin.

El presente mapa conceptual se sugiere para el análisis y la comprensión de cada una de las manifestaciones del cuerpo de la maestra de preescolar desde la propuesta de Páez.



Cuadro 6. Mapa conceptual sugerido para el análisis del cuerpo de la maestra de educación preescolar.

El cuerpo de la maestra de preescolar y la formación de los niños.

El proceso de formación, como lo sugiere Páez, se realiza de manera procesual el cual se refleja en el cuerpo y depende de lo que pase en él. Como lo refiere Arendt, el niño nace a un nuevo mundo, un mundo diferente al que conocía como su hogar, y en este proceso la maestra de preescolar “se convierte en puente o mediación entre la memoria individual y la colectiva; es un referente de memoria en la construcción de una historia personal” (Ídem) En este proceso la maestra es allegada a los niños y su cercanía dejara huella en ellos, la felicitación, el reconocimiento, la palabra correctiva o de ánimo, pero de igual manera la burla o la indiferencia, por eso ella debe tener el tacto de comprender lo que comunica con su cuerpo, ya que como lo resalta Páez, “una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños” (Ídem).

Es importante tener en cuenta que en el preescolar se forjan las bases que contribuirán a la formación futura y constante que no se queda en esta primera etapa, sino que continúa su camino a lo largo de la vida de los pequeños, en los cuales el cuerpo es esencial.

El pensarse la formación de los niños es encontrarse cada vez más cerca de los sentidos y de la palabra. Por el cuerpo nos exponemos al mundo; sin este, no existimos en lo físico. Con el cuerpo nos exponemos al otro con quien significamos el mundo, con quien nos formamos. La palabra viva emergida del cuerpo, contribuye a esta significación porque entre maestro y discípulo hay un darse en el lenguaje verbal y no verbal (Ibíd. 2008). Lo que se constituye en un proceso de intercambio (Páez, refiriendo a Steiner, 2004, p.15).

En el preescolar cuerpo y palabra son inseparables, la oralidad es significativa “porque evidencia vida, sonido, volumen, olor, tacto, que no deja duda de una existencia, un cuerpo;

exige la voz en directo, el lugar para el error y su corrección al instante, la presencia del otro” (Ídem)

El cuerpo de la maestra que no solo es mirado por sí misma, es también mirado por otros, lo cual contribuye a que ambos cuerpos se reafirmen, precisamente por percatarse de su diferencia con lo percibido, con la alteridad. “En la formación de los niños es necesario reiterar que su cuerpo los constituye, y ya determina de una u otra manera su formación. Estos cuerpos, percibidos y reconocidos o no por los otros, determinan procesos de auto reconocimiento en donde ningún cuerpo es sin otros cuerpos” (Ídem).

La formación se da con el cuerpo y no fuera de este, el cuerpo del niño no puede ser invisible en el proceso pedagógico, y de igual manera el cuerpo de la maestra requiere de su auto reconocimiento elemento esencial que juega a su favor en su labor en la medida que lo reconozca, lo valore en su singularidad y particularidad, en el conocimiento de sus ritmos, en su cuidado y en su identificación y conciencia de su condición humana, que podría ponerse a favor de esta relación.

Capítulo 3:

Breve reseña del Estado del Arte

“El cuerpo ha pasado a ser uno de los ángulos desde los cuales explorar nuevas facetas de las disciplinas humanas y reescribir la historia”

(Pedraza, 1999, p.13)

En las últimas dos décadas el cuerpo se ha convertido en objeto de estudio desde diferentes disciplinas, como lo refiere Pedraza (1999, p.13) “pensar el cuerpo impone la transdisciplinariedad”, la antropología, la sociología, la filosofía, y la pedagogía han vuelto su mirada al cuerpo dotándolo de “una visión política y cotidiana de la que antes carecía” (Ibíd., p.13), siendo contemplado ya no solamente desde una mirada biologista, sino considerándolo más ampliamente como “un portador social de codificaciones” (Hering, 2008. p.15), como “una experiencia cultural construida por diferentes tipos de discursos y prácticas” (Borja 2006, p.233 referido por Hering, 2008, p.15).

En este sentido en el libro *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social* de Sánchez y Enríquez (2014) se encuentra el artículo elaborado por Josefina Ramírez Velázquez, en el cual se menciona que el cuerpo es “ el terreno más inmediato donde se expresan el poder, el sufrimiento y las contradicciones sociales, así como el sitio de resistencia personal y social” (p.177), la escritora resalta la importancia de que “el hombre debe ser ahora comprendido como sujeto (hombre o mujer) productor de sentido que asigna significados subjetivos a sus condiciones corporales y a todas sus acciones en general” (Ramírez, 2007a.) De esta manera el cuerpo es analizado ya no solo como ente

pasivo sino como fuente creativa de experiencia, acción y significación generada socioculturalmente” (Ibíd., p.178). Ramírez plantea algunos interrogantes relevantes tales como: ¿qué significa el cuerpo para los diferentes conjuntos sociales?, ¿cómo se expresan y representan las diferentes circunstancias-enfermedad, sufrimiento, violencia, alienación, sometimiento y disciplina-que puede experimentar el cuerpo?, ¿qué poderes y resistencias ejerce el cuerpo respecto de sus usos sociales y los valores otorgados a sus productos sociales?, ¿cómo podemos escribir sobre el cuerpo y sus condiciones, de tal manera que al tiempo que comprendemos las realidades de su experiencia vivida, podamos alcanzar a explicar procesos sociales, culturales e históricos de los cuales los actores pueden o no estar conscientes? (Ramírez, 2010). Ramírez entiende el cuerpo “como sujeto con agencia, es decir, reconoce que tiene la capacidad de pensar y de actuar negociando y renegociando su realidad, es un producto histórico, social, cultural e ideológico, de múltiples ocurrencias, es decir, tiene uso, función, significación y se vive y transforma en la creatividad y en la negociación, en la enfermedad, el dolor, la violencia, las emociones y la muerte” (Ibíd., p.179). Subraya, basándose en el aporte de Scheper-Hughes y Lock (1987) que “su naturaleza polisémica y polivalente, conduce a la comprensión de sus tres dimensiones al advertirlo como: cuerpo vivido desde la experiencia; socialmente representado a través de diferentes lenguajes simbólicos y metafóricos, y como centro de regulación, disciplina y control” (Ibíd., p.180). Concibiendo el cuerpo “como un campo de experiencia perceptual de interacciones afectivas y sensibles por medio del cual los actores construyen su mundo e interactúan produciendo significados, metáforas, negociando y renegociando sus situaciones en un proceso dinámico, de ahí que se sea necesario tener en cuenta la noción del cuerpo en su triple dimensión, pues permite explicar las múltiples respuestas que dan

los cuerpos ante la cultura como disciplina que mantiene códigos y contratos sociales que domestican el cuerpo individual conforme lo requiere un orden social y político determinado” (Ibíd., p.180).

Por otro lado, en nuestro país, el magazín Aula Urbana del Idep edición 97, presenta en su editorial la importancia de considerar otras visiones del cuerpo las cuales “incluyen miradas en relación con la corporeidad desde el arte, considerando recursos y técnicas que sugieren nuevas y variadas formas de comunicación y manifestación corporal, las cuales son expresión de dolor, del sufrimiento, de la alegría, del juego, como expresión natural y propia de lo humano, de la afectación, de las heridas y las emociones” (2015, p.2). Arcilla, J. en su artículo Corporeidad, arte y escuela, manifiesta que “el cuerpo es, como un 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, 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 del ser cuerpo” (2015, p.3). Este investigador manifiesta que la relación entre corporeidad, arte y escuela no ha sido tema central en la educación colombiana, aunque han existido algunas iniciativas que poco a poco están abriendo el camino a estas investigaciones y propuestas. De igual resalta la relevancia de la relación cuerpo- escuela al manifestar que “La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, en tanto que ésta teje y articula una trama compleja en relación con el cuerpo. La noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma en las experiencias de vida del devenir

cotidiano, y también en forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. Se habla de un cuerpo de disciplinas, un cuerpo de saberes, un cuerpo de prácticas que más allá de una noción de agrupamiento, devela también aquello que les otorga organicidad y funcionalidad: su determinación histórica, ideológica y política. El imaginario corporal institucional (deber ser) y la imagen corporal personal (de deseo) de los individuos. El cuerpo que se valora (social) y el que se anhela (particular), ideal del yo” (2015, p.4). Así mismo el investigador invita a ampliar la mirada “al cuerpo social escolar que se configura como consecuencia de los cuerpos y las corporeidades que lo habitan” (2015, p.4).

De igual manera el docente de la Universidad de Antioquia, profesor William Romero, nos muestra una perspectiva de la relación escuela- cuerpo y subjetivación, presentando la dimensión estética del cuerpo y su posible uso en el análisis de la micro cultura escolar, especialmente en lo relacionado con las prácticas pedagógicas de intervención de lo corporal en el medio escolar. Al ser un docente que ha analizado bastante este tema, “introduce la escuela como matriz social y la relación que esta tiene con los paradigmas sociales que orientan los procesos de formación y con-formación corporal. Presenta la relación y diferenciación necesaria entre compromiso motor, compromiso fisiológico y compromiso estético para sustentar la posible apertura de una analítica sensible necesaria para comprender la lógica interna de la conformación escolar de los cuerpos, concluyendo con un lector estético, que a juicio del autor permite penetrar la lógica de los dispositivos de subjetivación corporal en el marco escolar” (Moreno, 2009).

Por otra parte al realizar una revisión bibliográfica aproximada de 50 tesis y trabajos de grado realizados en la Universidad Javeriana, la Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 1998 y 2016, se encuentran los aspectos que se presentan a continuación:

OBJETIVOS	ENFOQUE METODOLOGICO	INSTRUMENTOS	CONCLUSIONES
*Reconocer los conceptos de cuerpo presentes en la escuela. *Reflexionar sobre la escuela desde el cuerpo y en el cuerpo. *Identificar el tratamiento pedagógico que se da al ámbito corporal. *Valorar la importancia de un cuerpo sano. *Valorar la importancia del cuerpo en las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes. *Encontrar alternativas de solución a deficiencias en el desarrollo corporal. *Presentar y analizar diversas propuestas de trabajo pedagógico especialmente desde las áreas de educación física, artes y música.	*Investigaciones cualitativas. *Enfoque cualitativo interpretativo.. *De tipo descriptivo explicativo. *Enfoque teórico-documental. *Análisis documental. *Propuestas de trabajo pedagógico.	*Entrevistas. *Estimulación del recuerdo. *Encuestas. *Diarios de campo. *Entrevistas estructuradas. *Guías de aprendizaje.	*El significado del cuerpo se encuentra entre su dimensión biológica y social. *Se presenta el cuerpo como una construcción social, del niño o del joven, donde el maestro y la familia juegan un papel esencial como mediadores y orientadores de dicha construcción *Experiencias corporales para el fomento de valores. *El cuerpo como eje fundamental del trabajo y base de la propuesta pedagógica para sala materna. Se analiza las creencias acerca del cuerpo que tienen las maestras de este nivel.

Cuadro 7. Resumen del estado del arte.

En el cuadro resumen presentado anteriormente se evidencia que a nivel del cuerpo de las maestras y maestros se percibe un leve vacío en su indagación que contribuya a una caracterización propia del mismo desde una perspectiva reflexiva desde su actuar de manera especial en la educación inicial, en este horizonte se destacan dos trabajos: el realizado por Mónica Adelaida Lovera Zuluaga (2012) que está orientado a identificar y

comprender las creencias de cuatro maestras de sala materna en torno al tratamiento pedagógico que se da al ámbito corporal favoreciendo procesos auto reflexivos con base en sus propias experiencias recuperando el sentido de las mismas. Y el artículo realizado por la docente Ruth Milena Páez publicado en el año 2008 en la Revista Iberoamericana de Educación acerca del cuerpo de la maestra de preescolar, en el cual desde una mirada fenomenológica se intenta hacer un análisis reflexivo al cuerpo de la maestra de educación inicial, dejando abierta la puerta para la realización de trabajos de carácter investigativo que continúen en su investigación y análisis.

Capítulo 4:

Diseño Metodológico

“La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”

(Van Manen, 2003, p.27)

El presente estudio pretende realizar una caracterización del cuerpo de la maestra de educación inicial, que permita su análisis y la reflexión de las implicaciones que tiene éste en la cotidianidad escolar en la vida de la maestra y de los niños con los cuales convive, pero ¿de qué manera hacerlo sin apartarlo del medio en el que se desenvuelve diariamente y el contexto que le rodea?

La Fenomenología permite llevar a cabo esta intención ya que como lo menciona Vargas, “Esta consiste, ni más ni menos, en el reconocimiento de que el ser humano es sujeto del mundo, es ser-en- el- mundo y el mundo es el lugar donde el ser toma conciencia de ser” (2003, p.11). Examinemos brevemente en qué consiste:

Generalidades de la Fenomenología

La fenomenología tiene su origen en el siglo XX, y nace como una corriente filosófica que deriva del griego “apariencia y tratado”, cuyo estudio se basa en los fenómenos o estudio de las cosas, caracterizada por la necesidad de ir a las cosas mismas, de describir los

rasgos esenciales de los fenómenos en su realidad de ser, dando importancia a la conciencia porque es en ella donde se capta la realidad.

Merleau Ponty, la describirá como:

El estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la conciencia, por ejemplo. Pero la fenomenología es así mismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su <facticidad> (1945, p.7).

Su fundador es Edmund Husserl (1859-1938), y algunos de sus principales representantes son: Johann Heinrich Lambert (1728-1777) filósofo de la teoría de la apariencias que son la base del conocimiento empírico, Martin Heidegger (1889-1976), crítico de la fenomenología de Husserl, Jean-Paul Sartre (1905-1980) quien empleo el método fenomenológico para explicar la ontología existencialista y Maurice Merleau- Ponty (1908-1961) cuyo trabajo se centró en el papel del cuerpo en la percepción.

La fenomenología es principalmente un método de investigación y es Edmund Husserl (1859 – 1938) es quien se esfuerza por convertirla en método, el cual pensaba “que la filosofía debe ocuparse de un ámbito propio distinto al de la ciencia, pero con el mismo rigor metodológico que ésta” (Mélich, 1994, p.49), la propuesta que realiza Husserl puede resumirse en la invitación a referirnos “a las cosas mismas”.

“La fenomenología trascendental nos propone arrancar de la experiencia vital, cotidiana, de las vivencias inmediatas del mundo de la vida (*Lebenswelt*), pero alejándose rápidamente de éste para alcanzar lo inmutable, la esencia pura del fenómeno, el *eidos*” (Ídem, p.48), de allí que sea relevante tener claridad cuando hacemos referencia al fenómeno, el cual es según Mélich, “lo dado de forma inmediata a la conciencia. Junto a la exigencia de volver a las cosas mismas, los fenómenos.” (Ibíd., p.48). Según Husserl el

fenómeno constituye aquello que vemos y que está delante de nuestra conciencia, lo que aparece y está patente ante la conciencia.

Lo que concierne a la fenomenología es una filosofía primera, porque aparece sin prejuicios, de allí que ésta se caracterice por ser principalmente descriptiva, describiendo en detalle el fenómeno que estudia sin prejuicios sino en su esencia pura, es un método reflexivo que detalla el sentido de las cosas viviéndolas a conciencia partiendo de la subjetividad, en cuanto las cosas se experimentan como hechos de la conciencia. El método fenomenológico describe primeramente los fenómenos tal y como aparecen en la conciencia, luego de acceder al campo de la conciencia los somete a reflexión y análisis pero sin emisión de juicios, es decir en palabras de Husserl, reteniendo la cualidad propia del acto y del objeto.

Husserl menciona que es necesario hacer una reducción del fenómeno para acceder a su esencia, la cual se puede realizar de dos formas:

- Eidética: Se capta de manera empírica, las esencias de las vivencias de la conciencia pura. Actualmente esta forma es poco utilizada y se opta por la exploración de la realidad.
- Trascendental: Es el resultado de la reducción fenomenológica (noema – noesis), que forma la conciencia o la subjetividad, lo que da lugar al mundo conocido.

Cuerpo y Fenomenología

Merleau Ponty propone una filosofía de la percepción, la cual requiere de una teoría de la conciencia perceptiva, lo que en su obra se traduce en una teoría del cuerpo propio como

modo de acceso de la conciencia al mundo. El cuerpo no es entendido únicamente desde su fisiología, sino como el cuerpo vivido por cada persona, como modo de existencia.

Al analizar el cuerpo propio y la conciencia, Ponty lo transforma en el estudio de la conciencia situada (egagée) y de la conciencia corporeizada (incarnée), es decir, que la existencia corpórea marca una zona intermedia, la cual es atravesada por una vivencia del cuerpo.

La compenetración entre la conciencia y el cuerpo propio tiene dos aspectos que se complementan recíprocamente. Por un lado el hecho de que hay un mundo para la conciencia es una consecuencia de su corporeización. Por otro lado, el cuerpo se hace organismo animado únicamente en virtud de la referencia de la conciencia hacia él en cuanto organismo propio, es decir, en cuanto a <su> propia corporeización (Paredes, 2008, p.36).

Paredes, (2008) destaca como Ponty resalta la experiencia del propio cuerpo, en la cual se destaca inicialmente:

- a. El carácter vivencial del vínculo entre mi yo y mi cuerpo, en la cual “el cuerpo es la base de un comportamiento simbólico que integra el dentro y el afuera, intenciones de sentido y mecanismos corporales” (Ibíd., p.36).
- b. El modo como yo soy mi cuerpo, en el cual mi <yo> es encarnado, mi ser-encarnado es mi propia existencia en la que se unen mi yo y mi cuerpo en una unidad de participación. El hecho de que esta unidad no esté dada permite hablar de la corporeización de la conciencia y de la concienciación del cuerpo como aspectos dinámicos del vínculo entre ambos.
- c. La vivencia habitual del cuerpo es una conciencia en cierto modo personal que luego se evidencia en actos de carácter cognoscitivo, reflexivo y valorativo.

- d. Mi cuerpo se abre a las diferentes dimensiones de mi existencia, más especialmente a la experiencia de los otros con los cuales existo en un mismo mundo que es un mundo intersubjetivo.

Merleau Ponty considera la corporeidad como un modo de ser <para el mundo> que nos corresponde en cuanto sujetos individuales y concretos, lo cual le permite a este autor dar cuenta de la implicación y el compromiso de la conciencia en la sedimentación de la vida. Resalta la idea de cuerpo vivido o cuerpo propio, en donde la conciencia en unidad con el cuerpo se debe a una misma corriente entre los procesos físico-fisiológicos y los psicológicos sin perder su punto de apoyo en la experiencia.

La conciencia del cuerpo invade al cuerpo, el alma se difunde por todas sus partes, el comportamiento desborda su sector central. Pero se podría replicar que <esta experiencia del cuerpo> es una representación, un hecho psíquico, se encuentra al extremo de una cadena de acontecimientos físicos y fisiológicos, que son los únicos que pueden ponerse a cuenta del cuerpo real (Ponty, 1945, p.94).

El cuerpo es el vehículo del ser del mundo, y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse con ellos, resalta Ponty.

Fenomenología y Lenguaje

Cuando se hace referencia al estudio de la experiencia, no se puede tomar distancia del lenguaje que la compone, de allí que la Fenomenología Hermenéutica tenga tanta validez con contribuciones como los de Van Manen a las cuales se hará referencia más adelante. En el presente apartado se hará mención a los aportes ofrecidos por Germán Vargas Guillén quien refiere los brindados por Edmund Husserl acerca de la relación inseparable del ser y

del lenguaje en relación con la experiencia (noema-ser y noesis- lenguaje). Ya lo menciona el autor cuando apunta:

Sin alejarse del camino de la fenomenología-esto es, sin salto a una hermenéutica (fuere ella existencialista, o del símbolo, o de los textos, o de la tradición): es posible la fenomenología-sin más-del ser y del lenguaje. Una y otra se implican mutuamente: describir la experiencia lingüística, a su manera, describe la experiencia de ser; y, en retorno, la expresión cobra igual validez: describir la experiencia de ser, a su manera, describe la experiencia lingüística (Vargas, 2003, p. 12)

Vargas, señala el valor del juego del lenguaje el cual “designa una construcción de contextos de significación dentro de los cuales adquiere sentido y orientación todo intento de comunicación” (Ibíd., p.198), resaltando el hecho de que la significación del mundo y su respectiva comprensión acontece con dicho juego. Lo significativo es que en este juego no se menciona un solo tipo de lenguaje es decir únicamente verbal, sino alude también a las expresiones, al habla, al lenguaje que realizamos con los demás, pero también al íntimo y personal, que le permite al sujeto constituir significaciones y dar sentido a lo circundante.

El lenguaje sedimenta la experiencia, en palabras del autor:

La experiencia se hace comprensible por el interrogar sobre su sentido y al intentar responder se obtiene una apofánsis que se sedimenta como estructura de comprensión. Sobre ese resultado se vuelve a interrogar y se obtiene progresivamente claridad sobre la estructura de la apofánsis. Sobre este resultado se vuelve a interrogar y, por fases, se encuentran los caracteres de la interrogación como estructura de acceso a la apofánsis y a la experiencia sobre la que ella versa (Ibíd. p.210).

El juego de lenguaje está determinado por unas reglas: presupone la presencia del otro, juego con y ante otro, se puede dar el juego en solitario, es decir de manera individual pero sin sustraerlo de las reglas, el juego es interactuar. El juego de lenguaje hace de las interacciones significativas un recurso permanente a la vida del sujeto. El autor refiere que un juego de lenguaje se explicita en otro, porque una comprensión da origen a otra (Ibíd., p.214). Es el poder atenerse a presuponiendo una precomprensión de aquello sobre lo cual

se manifiesta comportamentalmente el sujeto, es reaccionar ante la presencia de la facticidad, esto le da un carácter intersubjetivo al juego. En cuanto a certeza opera desde el gesto hasta la explicación propiciando llegar a entender o racionalizar mejor la experiencia, describirla para verla en conexión con otras, “se trata de volver sobre la experiencia y dar cuenta de ella en una explicitación que sirva de fundamento a nuevos horizontes de experiencia” (Ibíd., p.209).

Germán Vargas menciona que la fenomenología del lenguaje también nos lleva a pensar cómo esta comprensión de la experiencia no está dirigida solamente al otro sino también a sí mismo, que es lo que se denomina reflexión, en ella el sujeto procura comprender explícitamente, así la fenomenología lingüística abre la posibilidad tanto de narrar como de narrarse, de seguir el camino de un pensamiento. Sin embargo también existe el dar por entendido, asumiendo lo que el otro manifiesta, pero si quiero ir más allá doy el paso para tratar de comprender el origen de la expresión, en palabras del autor, “en el puro vivir, sin palabras hay comprensión; pero en el intento de mirar regresiva o progresivamente la vivencia para que se me dé plenamente comprensiva introduzco el lenguaje” (Ibíd., p.260).

En la experiencia, el lenguaje es dispensable, pero en su comprensión es indispensable, y es allí donde aparece la importancia de la neonarración la cual “impone descender al estrato del sentido para ver cómo se da la inclusión de otro, para que se interroge por qué se pregunta lo que se pregunta” (Ibíd., p.264), no pone en discusión lo que se dice sino lo que se quiere decir, lo cual implica poner en relación las intencionalidades del otro y las mías, lo que se intenciona es la vivencia que conduce a decir; “neonarrar es superar la fenomenología de la lingüística para recuperar la experiencia subjetiva del mundo en su

dimensión comunitaria, intersubjetiva, puesto que el sujeto solo se afirma, experiencial y vivencialmente, aún sin palabras, frente al otro (Ibíd., p.265).

Para ampliar la comprensión de la experiencia, y no reducir el gesto al texto, el autor refiere un aspecto relevante el cual implica ampliar la comprensión del cuerpo no como texto sino como lenguaje, en este sentido neonarrar es “asumir la experiencia del mundo tal y como se da en la intención primera del cuerpo experimentando el mundo”, “el cuerpo como lenguaje expresa sentido, sin recurso al habla; es expresión” (Ibíd., p.266). “La neonarrativa es el reconocimiento de que es cuerpo está orientado al alter, es reconocido por su interacción con el otro, es sujeto del mundo pero descentrado de sí mismo porque solo se constituye al ser manifiesto para otro, con el otro, en medio del otro” (Ibíd., p.267). (Evidencia de la corporeidad y la corporalidad del sujeto). En este sentido el autor refiere:

La fenomenología de la inclusión refiere la posibilidad de pensar neonarrativamente el cuerpo como lenguaje y éste impone el descentramiento del sujeto, su reconocimiento comunitario como ámbito en el que la construcción de sentido está determinada por la relación que tiene el yo con el tú, por estar dirigida toda la experiencia personal o subjetiva al ámbito de las experiencias comunitarias que se despliegan en distintas formas de sedimentación como resultado de un intento de hacer una conexión entre las diversas formas de tiempo (Ibíd. p.267).

La temporalidad del cuerpo, en el tiempo presente establece sentido entre el pasado con el futuro, entre el haber sido con el poder ser, lo cual abre la puerta al sentido de volver a narrar, “se neonarra al ser sujeto del mundo – con otros, en medio de los otros. En palabras del autor “la fenomenología de la inclusión, es ante todo, una fenomenología del cuerpo como lenguaje que reconstituye sentidos del mundo en el presente desde el haber sido, para poder ser con otros, en medio de los otros; constituyendo y realizando el sentido de la socialidad común” (Ibíd., p.267).

Fenomenología de la Educación

En el caso de la pedagogía, se trata del “fenómeno educativo en el horizonte de la vida cotidiana, de comprender su estructura invariante, su dinámica y su significado” (Mélich, 1994, p.50).

Mélich afirma que “El objeto de la fenomenología de la educación no es otro que el eidos de la paideia. Se trata, por tanto, de develar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos” (Ídem, p.52).

La fenomenología le brinda a la educación la posibilidad de interpretar los fenómenos educativos en el mundo de la vida con la intención de profundizar en las acciones pedagógicas, en su conocimiento, más no de brindar elementos puramente tecnológicos sino con el propósito de develarlos tal como son y reflexionarlos. Para Mélich, es posible hablar desde la fenomenología de una pedagogía descriptiva “en el sentido de una explicación-comprensión de la esencia de las acciones pedagógicas que se desarrollan de facto en el mundo de la vida en general” (Ibíd., p.54), cuyo objetivo es acercarse a las acciones pedagógicas y sus variantes, pero reconociéndolas como son, más no como deberían ser.

Fases del Método Fenomenológico

Van Manen, afirma que “existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo ‘desde dentro’ (...) Una comprensión real de ésta sólo puede lograrse ‘haciéndola activamente’ ” (2003, p. 26).

De allí que sea importante conocer las fases que posee este método, las cuales algunos teóricos como Joan-Carles Mélich, teniendo en cuenta los aportes que brindan Danner y Spiegelberg, coinciden en destacar tres fases, para lo cual se propone el siguiente cuadro para su comprensión:

ETAPAS	CARACTERIZACIÓN	PASOS DE LA ETAPA	POSIBLES PROCEDIMIENTOS O ACTIVIDADES
1.Descriptiva	Describir el fenómeno de estudio	<ol style="list-style-type: none"> Elaboración del Procedimiento: Se pretende una descripción lo más detallada posible de la experiencia estudiada. Aplicación del procedimiento seleccionado. Elaboración la descripción protocolar: descripción auténtica del fenómeno en su contexto natural. 	<ul style="list-style-type: none"> *Observación directa o participativa. *Entrevista coloquial o dialógica. *El auto reportaje.
2.Estructural	Se centra en el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos.	<p>Los pasos sugeridos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Lectura general de cada protocolo. Delimitación de las unidades temáticas naturales. Determinación del tema central que domina cada unidad temática. Expresión del tema central en lenguaje científico. Integración de todos los temas centrales en una unidad descriptiva. Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Entrevista final con los sujetos de estudio. 	
3.Discusión de los resultados	Relación de los resultados o conclusiones obtenidas con otros hallazgos para compararlos con los de otros investigadores y así enriquecer “el cuerpo de conocimiento”.		

Cuadro 8. Fases del método fenomenológico según la propuesta de Van Manen y Mélich.

Max Van Manen, pedagogo Neerlandés radicado en Canadá, enriqueció los aportes brindados por la pedagogía fenomenológica y la pedagogía hermenéutica, a quien se le considera el pionero de la fenomenología hermenéutica.

Su “aportación fundamental es la traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos, puedan reflexionar sobre sus propias experiencias personales como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables, de la política educativa (Barnacle, 2004:57), referido por Ayala R.,2008, p.411)

El método de investigación que propone Van Manen es de carácter tanto empírico como reflexivo. A nivel empírico, guiados por la pregunta principal acerca de ¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno, en tanto que experiencia esencialmente humana?, nos propone:

- La descripción de experiencias (personales, de otros u obtenidas de fuentes literarias).
- La entrevista personal conversacional (pretende obtener el significado vivido de la experiencia, prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella).
- La observación de cerca.

A nivel reflexivo, nos propone los siguientes métodos que pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida, los cuales son:

- Análisis temáticos
- Reflexión temática
- Reflexión lingüística
- Reflexión mediante conversación

Transversalizando la investigación por dos impulsos pedagógicos: la reductio o reducción (la forma que adopta la reflexión para lograr capturar la esencia de la experiencia), y la vocatio o dimensión vocativa (recoge el conjunto de estrategias de escritura que usa el investigador para revelar de forma convincente mediante un texto fenomenológico la importancia del fenómeno estudiado).

La fenomenología hermenéutica tiene como punto de partida y de llegada el mundo de la vida, mediante métodos de reflexión y escritura, reconociendo la experiencia en el mundo en el que se desarrolla, en el cuerpo que se desenvuelve y se relaciona, respondiendo a inquietudes como por ejemplo, ¿Cómo es esa experiencia para los niños o para los educadores?, ¿Cuál es la naturaleza esencia de ser, experimentar, vivir...? Que nos oriente como lo propone Van Manen una reflexión- teorización que nos oriente a la práctica de una solicitud pedagógica, es decir un esfuerzo por realizar lo mejor posible nuestro actuar pedagógico, que nos lleve a desarrollar un tacto pedagógico, es decir, que nos permita actuar con cautela y reflexión ante las situaciones pedagógicas que se nos presentan.

Develando el camino

El presente trabajo de investigación desarrolla la ruta fenomenológica con cuatro fases básicas que componen el método de investigación propuesto Joan-Carles Mélich en integración con la planteada por Van Manen, las cuales se describen a continuación:

FASES A REALIZAR	DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA	MEDIOS PARA LA RECOLECCIÓN, GENERACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN
Inicial	En esta etapa se pretende generar primeramente un espacio de sensibilización acerca del tema del cuerpo, y motivar e invitar a las maestras para que participen en el trabajo investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de sensibilización
Descriptiva	Pretende reflejar la realidad vivida, y/o el fenómeno estudiado lo más auténticamente posible de la forma más auténtica, a través de una observación cercana. Posterior a recoger la información se procede a realizar una selección de las fotografías y un análisis inicial de las entrevistas que contribuyan a realizar una descripción protocolar que muestre al fenómeno estudiado de manera natural.	Observación de cerca: <ul style="list-style-type: none"> • Registro Fotográfico • Entrevistas Semi estructuradas. • Notas de campo • Selección de fotografías • Análisis de las entrevistas
Estructural	Se estudian la descripción protocolar realizada, se establecen unidades temáticas, se expresa el tema central en lenguaje científico, se integran las estructuras particulares a una estructura general. Se analiza la posible aparición de categorías emergentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de la presentación Hipertextual.
Discusión de los resultados	En esta etapa se intenta relacionar los resultados obtenidos, con los hallazgos encontrados por otros investigadores para compararlos, contraponerlos y complementarlos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustes y enriquecimiento de la presentación Hipertextual.

Cuadro 9. Propuesta de la ruta fenomenológica a desarrollar.

Observación de Cerca.

Para llevar a cabo la fase descriptiva se propone la aplicación del método propuesto por Van Manen, el cual se considera, abarcan tres aspectos esenciales que contribuyen a la comprensión del cuerpo de la maestra de educación inicial ya que apuntan a captar y visibilizar su corporalidad y su corporeidad de tres formas vitales, desde un lenguaje visual, un lenguaje verbal y no verbal, y un lenguaje íntimo-personal.

La observación de cerca pretende acercarse lo más cerca posible al mundo vital de la persona observada con el fin de aprehender desde dentro, desde el lugar la experiencia vivida por ella, evita formularse esquemas de pensamiento previos o llega a ellos al final del proceso, y su elemento distintivo es la elaboración de anécdotas (Ayala, 2008, p.412).

Dicha observación en el presente trabajo se lleva a cabo a través de un registro fotográfico que perciba a la maestra de preescolar en su cotidianidad, procurando captarlas en su particularidad, no con un carácter pre dispuesto sino en su estado natural, y a través de realización de entrevistas semi estructuradas, a continuación se profundizara en cada una de ellas.

La Imagen.

Inicialmente la imagen es, según Jaime Correa (2013), lo que se ve, es una representación visual de las cosas inscritas sobre un soporte material como papel, pantalla, pared o cualquier tipo de superficie. Son artefactos creados por el hombre para representar cosas

existentes o imaginarias, representan el mundo visualmente. Según este autor “las imágenes son la materialización de una visión pues logran que una percepción particular (la manera cómo ve el mundo cada individuo) se convierta en un objeto (la imagen) que muchas otras personas pueden mirar”. Las imágenes que nos son cercanas a diario son como ventanas al mundo que nos permiten ver la realidad (y la fantasía) de mil maneras diferentes. Es, según Zunzunegui (1998) “un soporte de la comunicación visual en el que se materializa un fragmento del universo perceptivo y que presenta la característica de prolongar su existencia en el curso del tiempo” (p. 22).

Para poder leer una imagen se debe tener en cuenta primero que la imagen son textos, es decir, como nos lo refiere Correa, J. un tipo particular de artefactos, es decir algo creado por el ser humano para el ser humano y por lo tanto cumple una función dentro de la sociedad, las imágenes pertenecen a un tipo particular de artefactos que son los textos. Y por ser textos pueden ser estudiadas como sistemas, es decir, posee un conjunto particular de elementos que la componen. Zunzunegui refiriendo a Abraham Molen (1981, p.32) nos sugiere una serie de características que nos permiten analizarla con una mirada cualitativa:

- a. Grado de Figuración: Idea de representación de objetos o seres conocidos.
- b. Grado de Iconicidad: Hace referencia a la calidad de la identidad de la representación con el objeto representado.
- c. Grado de Complejidad: Incluye las características del espectador.
- d. El Tamaño: Grado de ocupación del campo visual.

- e. Los grosores de la trama y el grano: La trama es un conjunto de puntos que al distribuirse más o menos separados crean intensidad diferente de color; el grano hace referencia a los materiales fotográficos
- f. Cualidades técnicas: Contrastes, iluminación, nitidez.
- g. Presencia o ausencia del color.
- h. Dimensión estética
- i. Grados de normalización.

Los textos visuales, según Correa, J. (2013) los podemos clasificar en dos grandes grupos:

- **Imagen en Movimiento:** Las cuales son aquellas que producen ilusión de movimiento lo que implica una secuencia de imágenes organizadas para que el espectador pueda contemplar el movimiento de las imágenes. En este grupo encontramos el cine (narrativo, documental y experimental), el video (videoclip, spots publicitarios, you tube), la televisión (series, reportajes, documentales) y los video-juegos (imágenes interactivas o generadas por computador).
- **Imágenes Fijas:** Son aquellas que no se mueven, lo que le da al espectador el tiempo a su contemplación. Estas pueden ser únicas (textos visuales constituidos por una sola imagen como la pintura, la fotografía o los grabados) y múltiples.

Es importante tener en cuenta que la mayoría de los textos visuales tanto los que están en movimiento como los fijos emplean palabras habladas o escritas junto con las imágenes para transmitir los mensajes, de allí que se deba tener en cuenta dicha relación.

Las imágenes cumplen con diferentes funciones sociales que se les conoce como usos de las imágenes, los cuales están relacionados con los propósitos que orientan a sus creadores, de esta forma, según Correa, se pueden mencionar los siguientes:

- Propósito Narrativo: Imagen que busca narrar historias.
- Propósito Descriptivo: Imagen que busca mostrar cosas.
- Propósito Expositivo: Imagen que busca exponer ideas.
- Propósito Argumentativo: Imagen que busca presentar argumentos.

La Imagen Fotográfica.

La fotografía tiene que ver con la manera en que nos coloca ante la duplicación de las apariencias liberadas de las distorsiones que introduce la imagen manual, como nos lo refiere Zunzunegui (1998, p.132), el cual, refiriendo a Gubern (1974), nos menciona algunas características propias de la fotografía:

- Elimina cualquier información (sonora, táctil, gustativa, olfativa) no susceptible de ser convertida en términos ópticos.
- Reduce la tridimensionalidad del mundo bidimensional.
- Posee un carácter estático, congelado al instante.
- En el caso de la foto a blanco y negro se altera la cualidad típica del cromatismo del mundo, hecho que sucede incluso con la foto a color.
- Supone de manera automática la elección de un espacio que se decida mostrar y la eliminación simultánea del espacio que queda más allá de los límites del encuadre.

- Establece una relación dialéctica entre el poder de resolución del ojo humano y su estructura discontinúa (granular), “la presencia del grano en la imagen tiende a inclinar a ésta del lado de la <representación>, mientras que su disminución refuerza su <ilusionismo> realista” (Ibíd., p.133).

La fotografía como texto visual es propicia para el presente trabajo de investigación en tanto que “el acto fotográfico se configura como una actitud de no intervención. No estamos ante una mera observación pasiva del acontecimiento, sino que supone un aliento implícito a la continuación de lo que sucede ante el objetivo (Sontang, 1980, p.22)” (Ibíd., p.135), lo que contribuye a la metodología fenomenológica planteada, además, la fotografía se instala en un tiempo cero, ya que en ella nada puede ser precisado como anterior y/o posterior.

La entrevista.

La entrevista es una técnica muy utilizada en la investigación cualitativa, es similar a una conversación en la cual se realizan preguntas y se escuchan las respuestas, a través de la cual se recogen datos, con un fin determinado diferente al simple hecho de conversar. Se considera que ésta es una técnica eficaz porque permite obtener información más completa, profunda y brinda la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso asegurando respuestas más útiles.

En el artículo elaborado por Díaz-Bravo, Martínez Hernández y Varela Ruíz (2013, p.163), se plantea que “la entrevista en la investigación cualitativa independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la

información recolectada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continúa con la finalidad de obtener una comprensión profunda del entrevistado”.

Tipos de entrevista.

De acuerdo a la planeación de la entrevista se pueden distinguir tres tipos:

*Estructuradas o enfocadas: Posee un guion previo y se realiza de una manera secuenciada y dirigida, no se puede realizar ningún tipo de comentario o apreciación, las preguntas son de tipo cerrado buscando una respuesta exacta y concreta.

*No estructurada: Son informales y flexibles, y de igual manera se planean, el informante tiene la posibilidad de ir más allá de las preguntas que se realizan e incluso de desviarse del plan original, su desventaja es que puede generar lagunas en la investigación.

*Semi estructurada: Brinda un grado de flexibilidad aceptable y a la vez mantiene el suficiente orden para alcanzar los propósitos del estudio. Dichas entrevistas son las que se emplean en el presente trabajo. Díaz Bravo et al. (2013, p.164) refiriendo a Miguel Martínez (1998), nos brinda las siguientes recomendaciones para llevar a cabo este tipo de entrevista:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.

- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que le entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.
- Durante la entrevista, el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho.

Se sugiere que esta se desarrolle teniendo en cuenta las siguientes fases:

1. Fase de preparación: Reunión de información, planificación de la entrevista, preparación de la cita.
2. Fase de apertura: Hacer explícito el motivo, la confidencialidad y la duración, convenir los propósitos y las condiciones.

3. Fase de desarrollo: Intercambio de información, identificación de puntos de acuerdo.
4. Fase de cierre: Hacer explícitas las conclusiones, realizar la síntesis.

Notas de Campo.

Las notas de campo son registros que se emplean usualmente en los estudios etnográficos, para registrar datos que hacen parte de las observaciones realizadas. Según Navarro, A. refiriendo a (Hammersley y Atkinson, 1994, p.162) son “...descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y sus contextos. La finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación” (2007, p.9).

Para el presente estudio las notas de campo se sugieren, para complementar el registro fotográfico que hace parte de la observación cercana propuesta, con el fin de enriquecer las el análisis de las tomas realizadas.

El Hipertexto como complemento del informe de investigación.

Desde el inicio del presente estudio, se tuvo en mente a las personas y lectores que tuvieran acceso a él, teniendo la inquietud por acercarlos de manera diferente, permitiéndoles recorrer con la docente investigadora el camino transitado, de ahí la relevancia de la socialización del registro fotográfico, ya que si bien el documento escrito brinda la información requerida, la imagen, como otra fuente de información contribuye a

enriquecer dicha indagación permitiendo que las personas tengan una visión más amplia de la realidad estudiada.

Esto llevo a pensar en una forma diversa, pero a su vez más vivencial por generar en los lectores una experiencia distinta, ya que hablar de un registro fotográfico y no tener acceso a él, es un poco ilógico, de ahí que se haya apostado por la elaboración de un hipertexto que acompañara el documento escrito, como una forma de democratizar la información, es decir, el permitir la interacción con ella.

El hipertexto es una “una tecnología informática que consiste en bloques de texto individuales, las lexías, con enlaces electrónicos que los enlazan entre ellos” (Landow, 1997, p.17), el cual como lo menciona Ess Charles, refiriendo a Vannevar Bush, “al articular los enlaces no lineales del hipertexto, considera la función natural de la mente asociando ideas e información” (Ídem, p.260).

“El hipertexto es una estructura que organiza la información de forma no lineal. La estructura hipertextual permite saltar de un punto a otro en un texto -o a otro texto- a través de los enlaces. En lugar de leer el texto de forma continua, ciertos términos están unidos a otros mediante relaciones a través de los enlaces. Esto permite que los lectores de un hipertexto accedan a la información que les interese de forma directa o que la busquen de acuerdo con sus propios intereses, sin tener que recorrer el texto entero paso a paso o secuencia a secuencia. Lo que convierte a un texto en hipertexto es la enorme capacidad que le dan los vínculos o enlaces dentro de una estructura de múltiples ramificaciones” (Lamarca, 2013)

Según la autora anterior, las principales características de un hipertexto son: Conectividad, Digitalidad, Multisequencialidad, Estructura en red, Multimedialidad, Gradualidad, Extensibilidad, Interactividad, Usabilidad, Accesibilidad, Reusabilidad, Dinamismo, Transitoriedad y Apertura.

El hipertexto es igualmente considerado como “un dispositivo mediante el cual se pretende neonarrar la investigación” (Carreño, 2003, p.82), relacionando los elementos conceptuales y metodológicos en relación con el cuerpo y la práctica pedagógica que aquí se presentan, con la reflexión y la producción de experiencias que se pretenden generar en el lector, propiciando como lo refiere el autor, una comprensión de la persona, desde la persona, una experiencia que provenga de los sentidos y le permitan al lector ampliar sus posibilidades de reflexión a través de la interacción con las imágenes, los textos y el sonido que hacen parte de la presentación hipertextual, aportando su propia postura.

De esta forma la socialización no se realiza de manera unívoca, sino que invita a la interacción, la lectura, la reflexión y el diálogo de los lectores con la experiencia del cuerpo de la maestra, generando una comunicación, observación, empatía, o crítica con el trabajo de investigación realizado.

Capítulo 5:

Análisis

“La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica”

(Van Manen, 2003, p.56)

El pretender indagar y visibilizar el cuerpo de la maestra de educación inicial y realizar su caracterización, es un trabajo que no puede hacerse fuera del contexto educativo donde se desempeñan las docentes, lo que lleva a pensar la manera más significativa de acceder a él y estudiarlo, para lo cual se consideró para el presente trabajo de investigación, el método fenomenológico, ya que como lo menciona Mélich refiriendo a Van Manen (1990, p. 8-13) “la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad, es el estudio de las esencias” (1994, p.50), el cual permite explorar en la naturalidad de la práctica pedagógica, aprendiendo de la experiencia vivida por sus protagonistas.

Mélich afirma que, “Todo saber anda necesitado de un camino (método) para alcanzar sus propósitos” (1994, p.45), es así como se proponen cuatro fases para su ejecución, inspiradas en el trabajo realizado por Van Manen, que permiten captar la esencia de la experiencia reconociendo a la vez su particularidad, las cuales son: Inicial, Descriptiva, Estructural y Discusión de resultados, las cuales se describirán a continuación.

Fase Inicial

Previo a la implementación del trabajo investigativo se realiza un taller de sensibilización con las once docentes que hacen parte del equipo de educación inicial de las jornadas mañana y tarde de la Institución, teniendo como objetivos:

- Generar un espacio de sensibilización acerca del tema del cuerpo.
- Propiciar un espacio de reflexión personal en torno a su propio cuerpo.
- Motivar e invitar a las maestras para que participen en el trabajo investigativo.

El taller se lleva a cabo en uno de los salones de la sede B, de la institución, con previa autorización de la coordinadora de la sede, con una organización tendiente a motivar la participación de las docentes de ciclo inicial en el trabajo investigativo. (Anexo 1).

Al finalizar el taller se les brinda un refrigerio, se les obsequia un recordatorio del taller compartido (Anexo 2), y se diligencian los consentimientos por parte de las maestras, accediendo nueve de ellas a participar.

Fase Descriptiva

“La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales” (Van Manen, referido por Mélich, 1994, p.50). En palabras de Mélich, teniendo en cuenta el aporte de Husserl, se parte inevitablemente de un mundo teórico que nos ha conducido al interés por conocer el fenómeno en cuestión y de allí se da el salto “al

mundo de la vida”. Esta fase tiene como propósito realizar una observación cercana que permita describir lo más auténticamente posible el fenómeno de estudio sin permearlo de prejuicios, en este caso, observar la experiencia vivida desde el cuerpo, por las maestras de educación inicial, para lo cual se recurrió a tres medios de recolección de información: el registro fotográfico acompañado de las notas de campo y las entrevistas semi estructuradas.

El registro fotográfico.

La fotografía es portadora y a la vez productora de contenidos, lo que la convierte en una herramienta útil para los procesos investigativos. Los teóricos de la cultura visual resaltan que su novedad radica en centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y se discuten significados ya que permite visualizar la vida cotidiana.

El registro fotográfico como herramienta para la recolección de información que contribuya a la observación cercana, se realiza con una cámara fotográfica Panasonic Lumix Fz 35, el cual se lleva a cabo en tres momentos: Una toma inicial por parte de la docente investigadora con intención de capturar las diferentes manifestaciones del cuerpo de las maestras en su cotidianidad, un segundo momento de registro fotográfico ampliando las tomas a los diferentes momentos de la jornada educativa realizada de igual forma por la docente investigadora y un tercer registro fotográfico realizado por dos personas externas para obtener otra mirada frente al interés investigativo.

Producto de los tres momentos del registro fotográfico se obtiene un total de 431 tomas con las cuales se realiza una selección inicial teniendo en cuenta principalmente factores técnicos.

Como resultado de la selección anterior, quedan 93 fotografías escogidas, a las cuales se les aplica un protocolo de análisis que permite analizar el contexto, las posturas, los gestos y el lenguaje corporal que proporcionan información acerca de las emociones, las actitudes y las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica, partiendo inicialmente de lo propuesto por Páez.

Protocolo de registro fotográfico.

El protocolo de registro fotográfico propuesto para el presente trabajo surge como producto de la reflexión inicial al considerar la importancia de estudiar, como lo refiere Aby Warburg, la continuidad de ciertos elementos accesorios de una imagen junto a los gestos que expresan emociones, y para el presente estudio, que pretende visualizar las diferentes manifestaciones del cuerpo de la maestra en su contexto, contribuyendo a la comprensión de su esencia (Anexo 3).

Los elementos constitutivos del protocolo empleado, se detallan a continuación (Anexo 4):

- Las tomas son enmarcadas en un cuadro que puede ser de tres colores de acuerdo al momento de la toma en que fue realizada:

Toma 1, realizada por la docente investigadora.

Toma 2, realizada por la docente investigadora.

Toma 3, realizada por las dos personas externas.

- Referencia: Es el número de tipo organizativo que se le da a la fotografía. Se le asigna una breve sigla de acuerdo a la manifestación que corresponda, el número de orden, y la toma a la que corresponde. A su lado aparece el nombre dado a la misma.
- Fecha: Año en que se realiza la toma fotográfica.
- Contexto: Sitio donde se realiza la toma.
- Gesto: Las categorías gestuales son retomadas del trabajo desarrollado por Mark L. Knapp (1980) las cuales son: Emblemas, Ilustradores, Muestras de afecto, Reguladores y Adaptadores.
- Postura: La postura es la relación de todas las articulaciones del cuerpo y su correlación entre la situación con respecto al tronco. Las distintas posiciones que puede asumir el cuerpo son:
 - *Clinoposición: Tumbado o tendido, puede ser: de cúbito supino (boca arriba), de cúbito prono (boca abajo), de cúbito lateral (de lado).
 - *Ortostatismo: De pie.
 - *Sedentación: Sentado
 - *Cuclillas
 - *Arrodillado: Genuflexión e inclinado.
- Manifestación del cuerpo: Modos en que se presenta el cuerpo de la maestra de educación inicial, teniendo en cuenta las manifestaciones propuestas por Páez, consignando de igual forma la observación de características que llaman la atención y que a su vez permitan la posible aparición de nuevas manifestaciones.

- Descripción: Breve explicación de la toma.
- Observaciones: En este apartado se registran las notas de campo y detalles complementarios que contribuyen a la comprensión y reflexión de la toma realizada, en cuanto al interés investigativo, describiendo la aparición de aspectos sobresalientes que permitan a su vez visualizar y comprender la posible aparición de otras manifestaciones del cuerpo.

Luego de aplicar el protocolo de análisis del registro fotográfico, se organizan las tomas de acuerdo a los resultados obtenidos.

Entrevistas semi estructuradas.

López, (2010, p.217) refiere que “la experiencia vivida con mujeres educadoras nos conecta con espacios de libertad que hacen de las instituciones educativas lugares habitables y civilizadores, donde el ser maestra entra en juego en primera persona y se expresa en una lengua atravesada por la pasión, con sensibilidad, con cuerpo. Y este cuerpo nos conecta con la experiencia poética, donde está en juego lo indecible”, de allí la relevancia de la realización de las entrevistas propuestas.

Las entrevistas semi estructuradas se realizan a cuatro de las maestras que participan en el estudio y que sobresalen en el registro fotográfico, de las cuales dos hacen parte de la jornada de la mañana y dos de la tarde, con el propósito de enriquecer el registro fotográfico realizado.

Las entrevistas aplicadas, tienen como objetivos: Identificar de qué forma las maestras asumen el cuerpo en su práctica pedagógica, Propiciar espacios de diálogo en torno al cuerpo y su contribución en el trabajo pedagógico de educación inicial y Generar reflexiones que partan de la experiencia pedagógica propia acerca del papel del cuerpo en las relaciones con los niños y niñas de educación inicial (Anexo 5).

Para el análisis de las entrevistas de las cuatro maestras, se categorizan las respuestas de acuerdo a la relación que se establece con las manifestaciones propuestas por Páez, y se analizan de igual forma otros aportes que mencionan las docentes y que hacen referencia al objeto de estudio. A cada categoría encontrada se le asigna un color, luego se reúnen las respuestas del mismo color otorgado, ahondando en su contenido y se analizan el porcentaje de veces que es mencionado por las maestras.

Posteriormente se procede a realizar una descripción inicial del cuerpo de la maestra de educación inicial vinculando los hallazgos encontrados en las tomas fotográficas clasificadas y las entrevistas analizadas, elaborando para ello un esquema que permita visibilizar el cuerpo de la maestra de manera natural, realizando un esfuerzo por reconocer su esencia y los diversos aspectos que lo componen.

Fase Estructural

Después de profundizar en la descripción inicial realizada se organizan los elementos encontrados en categorías, analizando las características encontradas en cada una de ellas.

Posteriormente se vinculan las categorías particulares encontradas a unas categorías generales vinculando aquellas que reflejan características similares y aquellas que poseen elementos propios, visualizando la aparición de posibles manifestaciones emergentes.

Fase de Discusión de los resultados

Esta fase pretende como lo sugiere Spiegelberg, referido por Mélich (1994, p.62), una relación, reflexión y puesta en paréntesis de los diversos aspectos del fenómeno estudiado, vinculándolo con los hallazgos y aportes realizados por otros investigadores que permitan contrastar y complementar la comprensión de dicho fenómeno, en nuestro caso, el cuerpo de la maestra de educación inicial.

De esta forma las categorías generales halladas se contrastan y complementan de manera inicial con las aportadas por Páez, y luego se enriquecen con las contribuciones de otros autores que aportan con su saber a cada una de las manifestaciones encontradas siendo posible hacer una caracterización que vincula elementos tanto experienciales como teóricos.

Se propone la muestra de los resultados a través de un dispositivo neonarrativo como el hipertexto que permita compartir la caracterización realizada, involucrando al lector en la experiencia vivida no solo por la docente investigadora sino de igual forma por las maestras participantes de la investigación que contribuya a una reflexión conjunta del mismo.

Proceso de organización del Hipertexto

Para el proceso de organización y realización de la presentación hipertextual, se recurre al apoyo de un diseñador, con el cual se dialoga acerca de las ideas sugeridas para la elaboración del hipertexto como los posibles fondos, colores y fuentes, y de igual forma se le suministran los textos y el registro fotográfico realizado. Este diálogo permite de igual forma compartir con el diseñador, la intencionalidad del hipertexto así como las miradas y los propósitos que hacen parte de la investigación, teniendo presente de manera constante a las personas que tengan acceso a él.

Posteriormente se elabora un mapa conceptual inicial que permita visualizar las posibles conexiones que a nivel conceptual y experiencial se puedan dar, seguidamente con ayuda de las orientaciones brindadas por la maestra tutora se realiza un mapa de navegación (Anexo 7), el cual pretende organizar los datos de la investigación en integración con las tomas captadas, vislumbrando las posibles conexiones, se preparan y ordenan los textos (cortos y concretos, que complementan la idea central del vínculo) y se indaga por un acompañamiento musical que acompañe la navegación del lector.

Capítulo 6:

Resultados

*“El cuerpo no es solamente
el conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo;
también es un portador social de codificaciones”*

(Hering, 2008, p.15)

López (2010, p.218), menciona que “escuchar la experiencia que anida en el cuerpo, es una forma distinta de habitar el mundo, de relacionarnos con él y con las personas que nos rodean”. La observación cercana, las notas de campo y las entrevistas desarrolladas en este proceso de investigación, han colaborado a realizar un acercamiento a la cotidianidad escolar de las maestras de educación inicial, contribuyendo a escuchar la voz de su experiencia que emana de su cuerpo y se expresa a través de él de diversos modos, lo cual incide en su relación con los niños y niñas que comparte en su diario vivir.

Ramírez, (2014, p.180) junto con Pedraza, (2014, p.29) reconocen que el cuerpo posee una naturaleza polisémica, lo que posibilita entender su polifonía; lo cual, para el presente estudio enriquece el horizonte al contribuir con la comprensión de su sentido, es decir, que aunque cada una de las manifestaciones que se presentaran a continuación permiten una mirada del cuerpo de la maestra, juntas constituyen una melodía armoniosa que se evidencia en la incidencia que generan las docentes en sus niños y en la recordación que

permanece en ellos, lo cual contribuye a reconocer, como lo afirma Páez, R., (2008) que “una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños”.

Como resultado del estudio realizado, a continuación se presentan las diversas categorías encontradas, algunas de ellas confirman las propuestas por la docente Ruth Milena Páez, en cuyo caso el estudio aporto a su enriquecimiento, y otras de ellas han surgido como categorías emergentes del proceso de estudio realizado, las cuales en conjunto permiten evidenciar las manifestaciones del cuerpo de las maestras de educación inicial contribuyendo a su caracterización:

Cuerpo Motriz

El cuerpo de la maestra de educación inicial está en constante movimiento, aunque presenta momentos de pasividad, es un cuerpo que permanece la mayor parte del tiempo activo.

Le Boulch, referido por González, A. y Gonzáles, C., (2010, p, 177) “plantea el movimiento no en función de su eficacia por controlar un objeto, sino como un signo a través del cual se puede vislumbrar la subjetividad. Sin embargo puesto que el movimiento se desarrolla en presencia de otros, deja de ser una manifestación únicamente subjetiva para convertirse en expresión para el otro”. En esta dirección más que hablar de un cuerpo en movimiento como lo propone el trabajo desarrollado por Páez, (2008), producto del análisis realizado podemos hablar de un cuerpo motriz, ya que como lo menciona Gonzales A., et al. (2010, p.177) “la motricidad es creación, espontaneidad, intuición; es manifestación de intencionalidades y personalidades. La motricidad al ser intencional constituye una forma

concreta de relación del ser humano consigo mismo, con los otros y con el mundo, a través de su corporeidad”.

Producto de las actividades organizadas desde las diferentes dimensiones del ciclo, el cuerpo de la maestra se ve orientado al movimiento, cada actividad y trabajo propuesto le implican a la maestra movimiento, que evidencian su motricidad gruesa y fina, como se evidencia en la toma fotográfica Cm 7-t2, en la cual al decir el número seis la maestra emplea su cuerpo para recordarles cómo es su grafía y de igual forma la escribe en el tablero.

El cuerpo motriz de la maestra, tiene a su vez tres modos en que se presenta, como lo refiere Páez, (2008), las cuales son:

Cuerpo Normalizador.

Es un cuerpo que establece normas, con sus gestos y su postura se dan a conocer los límites y las orientaciones que la maestra propone a los niños no solo en cuanto al desarrollo de una actividad, sino también en cuanto a la relación de los niños con su propio cuerpo y el cuerpo de los otros, como lo refieren la profesora Rubiela:

Se requiere más en preescolar, que los chiquitos muevan su cuerpo, ehha la música, ehha que aprendan a respetar de pronto las órdenes para manejar su cuerpo, que mi cuerpo no tiene que estar sobrepasando el cuerpo del otro, sino como mi cuerpo tiene límites pero también el del otro tiene límites, entonces la idea es esa, de que me gusta por eso el trabajo con la corporalidad de los niños. P1jm-p8

En este sentido las maestras consideran su cuerpo esencial en el trabajo pedagógico que desarrollan, como lo menciona la profesora Daysi:

Fundamental, el contacto del cuerpo con los niños, respeto por el cuerpo de cada uno, por sus partecitas especiales que deben tener cuidado, por el tocar aquí por el tocar allá, y

porque es uno de los principios de nuestra institución, el cuidar mi cuerpo y el cuidar al otro, entonces eso es básico en el trabajo diario. P4jm-p11

Igualmente contribuye a la organización de actividades que implican el seguimiento de pautas precisas, como se puede notar en las tomas fotográficas Cm17-t1 y Cm 18-t1, en las cuales se puede observar la forma como las maestras orientan los diferentes pasos de las coreografías preparadas, que permiten advertir con su posición corporal, que no quieren quitarle el protagonismo que en ese momento tienen los niños, pero sí contribuir con una buena presentación, brindando indicaciones que se dan tanto de forma verbal como corporal, notándose cómo los niños atentos siguen las indicaciones brindadas por sus maestras.

El cuerpo normalizador de la maestra contribuye a que el niño comprenda las pautas de comportamiento en los diferentes momentos, como se observa en la toma fotográfica Cm 22-t3, en la cual se puede notar el gesto ilustrador que realiza la maestra con su cuerpo a uno de sus estudiantes para recordarle que no debe cruzar el lazo, hasta el momento en que lleguen sus padres. El gesto es acompañado con la expresión verbal para contribuir a que el niño atienda y comprenda la indicación brindada.

Cuerpo que se desplaza.

Es un cuerpo que tiene la necesidad de moverse, requiere de sus movimientos por los diferentes espacios en los cuales se desenvuelve, para entrar en contacto con los niños, como lo menciona las docentes Rubiela y Gloria:

La idea no es eso sino que son niños todavía y requieren movimiento, recuerden que uno en toda esa época uno también se movía y le agradaba moverse jugar, es lo fundamental. P1jm-p9.

Lo que más me gusta de mi trabajo es poder jugar con los niños digamos poder tener ese ese acercamiento como como poder absorber esa vida que ellos tienen. P3jt-p9.

Así mismo, se puede apreciar este cuerpo en la toma fotográfica Cm16-t2, en la cual se puede advertir que la maestra con su actitud y su movimiento incentiva a los niños para que jueguen juntos con las pelotas. Durante el trascurso de la actividad la maestra se hizo partícipe de los juegos desplazándose por todo el patio lo que fue del agrado de los niños.

Cuerpo que sirve a la mimesis y se mimetiza.

La maestra del ciclo inicial requiere de su cuerpo para brindar las diversas indicaciones, no las puede brindar solamente desde su escritorio, requiere de su cuerpo y de sus movimientos con los cuales invita y brinda las pautas para que los niños la imiten, en este sentido como lo refiere Páez, (2008) “el cuerpo de la maestra sirve de modelo a esa mimesis”. Por su parte los niños brindan su mayor esfuerzo por realizar el movimiento propuesto por su profesora, aprendiendo del gesto y del movimiento con su propio cuerpo.

Como lo menciona la profesora Ana:

Guiarle la mano uno siempre está a nivel del niño y correr saltar uno le da la explicación y siempre tiene que estar para que el niño lo imite. P2jt-p12

De igual manera se puede observar en las tomas fotográficas Cm 4-t1 y Cm 5-t1, en las cuales la maestra comienza su rutina escolar con una sesión de ejercicios de estiramiento, el cual va orientando con su cuerpo, percibiéndose la forma como los niños atentos realizan e imitan los movimientos propuestos por la docente.

De manera similar con su cuerpo, la maestra contribuye a que el niño aprenda nuevos movimientos y gestos, como se da cuando se conoce y se comparte un baile, como se evidencia en las tomas fotográficas Cm 11-t1, Cm 12-t1 y Cm 13-t1, en las cuales se puede notar la forma como la maestra se involucra en la presentación del baile orientando con su cuerpo los diferentes pasos de la danza preparada para la Izada, acompañándolos de igual forma con expresiones verbales y gestos ilustradores con las cuales les anima a sonreír y disfrutar de la coreografía, advirtiéndose la atención que los niños prestan a su maestra en el desarrollo de su baile. De igual forma en la toma fotográfica Cm 20-t3, se puede ver el acompañamiento que realiza la maestra a sus estudiantes en el desfile militar organizado para la Izada de Bandera, donde su grupo es el encargado de representar a la caballería, por lo que los niños llevan caballitos de palo, pero así mismo imitan los pasos de marcha realizados por su maestra, quien verbalmente va contando rítmicamente los pasos para que los niños no pierdan la regularidad de la marcha.

Del mismo modo el cuerpo de la maestra es un cuerpo que se mimetiza, se transforma, es así como con sus movimientos y su gestualidad se convierte en monstruo, en animal, en princesa, para contribuir a que el niño imagine, cree y aprenda. Se evidencia con sus gestos la forma como los niños confían en lo que su maestra les expone no solo verbalmente sino corporalmente, se sorprenden, se asustan, se sonríen y la imitan. Como lo menciona la profesora Ana:

Cuando uno cuenta un cuento uno tiene que hacer todass las monerías y saltar y gritar y eso le gusta mucho a los niños. P2jt-p12

Igualmente se puede notar en la toma fotográfica Cm2-t1, en la cual se puede observar la caracterización como monstruo por parte de la maestra, y la forma como los niños imitan

tanto la postura corporal como la gestual, notándose la manera como los niños perciben la apropiación que la maestra asume, así como la naturalidad y el disfrute de la misma. De modo semejante en la toma fotográfica Cmi 1 –t1, se puede observar la gestualidad y la posición corporal que asume la maestra para narrar el cuento a sus estudiantes, advirtiéndose la forma cómo la docente se transforma, pareciendo que sale de sí para asumir el rol del personaje que está narrando. Dichos cambios son percibidos por los niños de manera atenta quienes se muestran expectantes al desarrollo de la historia.

Cuerpo Protector

En esta manifestación se hace referencia al cuerpo femenino de la maestra, ya que en su mayoría las docentes de educación inicial son mujeres, esto debido a que nuestra feminidad posee naturalmente “un carácter protector similar al de la madre” como lo menciona Páez (2008), lo cual se evidencia en las respuestas brindadas por las profesoras Daysi y Rubiela:

Sí la parte maternal es fundamental, ellos ven a su segunda mamá en uno, entonces hasta a veces no le dicen a uno Profe sino mamá porque uno los trata como de la misma forma, les exige de la misma forma, igual con una manita se consciente pero con la otra manito se exige, entonces por consiguiente, somos como la parte materna y la representación de la mamita aquí en la institución. P4jm-p15

El niño está buscando como de de del cobijo, del agarre, de que uno sea como la parte maternal en la vida del niño. P1jm-p11

El cuerpo de la docente emana protección, es ella quien acoge primeramente al niño en su proceso de separación de su familia, o en otros casos, del jardín donde les han cuidado desde pequeños, lo que genera temor en los niños al sentirse en un espacio grande y desconocido para ellos. En casa, al percibir esos sentimientos acuden a su madre en busca

de protección, en la escuela ante los mismos sentimientos buscan a su maestra quien de manera similar asume el papel de madre brindándole protección y tranquilidad. En este sentido López, (2010, p. 217) menciona que “las mujeres tenemos una sabiduría sobre la necesidad de establecer esta conexión, porque tenemos una relación especial con la vida al tener en nuestro cuerpo la posibilidad de dar luz a otro cuerpo”, al respecto las docentes Rubiela y Ana refieren que:

El contacto físico también porque un chiquitín no más con que uno le acaricie la la espalda, eso ya es una manera de refrescarse él si es un momento de agresividad o algo, el siente como el frescor de esa caricia. P1jm-p10

Siempre ayuda a solucionar los problemas o a darles simplemente un “tranquilo papito que no pasó nada. P2jt-p7.

Siempre estoy pendiente si está enfermo. P2jt-p19

De la misma manera se puede observar en la toma fotográfica Cp3-t2, en la cual se puede notar que el abrazo que brinda la maestra acoge a la niña y la va tranquilizando a su ingreso al colegio, luego de la despedida de su madre, por su parte la niña acoge el afecto brindado por la maestra calmando de a poco su llanto. De manera similar en la toma fotográfica Cp8-t2, se puede ver que una muestra de protección es la preocupación que demuestra la maestra al peinar a su estudiante asegurándose que pueda estar cómoda y bien arreglada en la jornada, acompañando dicho gesto, con palabras que pretenden generar seguridad en la niña, como: eres muy linda, con este peinado vas a quedar muy bonita, ante lo cual se advierte que la niña acoge favorablemente este acto de protección.

En esta misma dirección como lo menciona Páez, (2008) “Entra en juego su natura con la cultura”. Si bien es cierto que las maestras por su naturaleza femenina tienen la capacidad de ser madres, puede ser que biológicamente no lo sean o por convicción personal no lo

deseen ser, a pesar de esto el sentimiento protector se prolonga, como se evidencia en la respuesta brindada por la profesora Rubiela:

Creo que esa actitud maternal que uno tiene, tenga hijos o no tenga hijos está presente uno como en esencia del ser humano. P1jm-p15

Por otro lado, al ingresar el niño al colegio, la maestra contribuye a su nacimiento no en el sentido físico, sino en el cultural, como lo menciona Páez, (2008), refiriendo a Arendt, (Bárcena, 2006), “la maestra es parte de quienes esperan por el acontecimiento del nacer” a una raza, a una lengua, a una cultura, que el niño no ha escogido previamente, pero que de igual manera a través de la maestra primeramente, le acoge y sale a su encuentro. “Es un cuerpo preparado y que se prepara para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio” (Ídem, 2008)

De igual modo, el cuerpo de la maestra protege no solo físicamente sino también emocionalmente, contribuyendo a calmar temores o ausencias provenientes de la familia que se expresan en la escuela, lo cual genera bienestar no solo en el niño sino de igual manera en la maestra, como se evidencia en las respuestas brindadas por las profesoras Rubiela y Daysi:

Uno cuando cobija uno lo cobija desde la mente desde la palabra desde el abrazo desde las palabras. P1jm-p15

Yo pienso que es un momento en el que uno se siente como agradecido con la misma profesión de uno, porque el solo hecho de rosarle la manito en la cabeza, de abrazarlo eso porque a mi niño le falta afecto y en esta situación en este contexto hay muchos niños que les falta ese afecto maternal, ese afecto de familia, porque las familias ahorita están muy disfuncionales, muyyy hay diferentes problemas en la familia y en la pareja, entonces al niño le falta mucho afecto, por ende él lo busca a uno para que lo abrace, lo consienta, lo apapache. P4jm-p16

El cuerpo protector de la maestra acompaña al niño en toda la jornada, desde su inicio hasta el final la maestra está presente con su cuidado, como se nota en la toma fotográfica

Cp7-t3, en la cual se evidencia que una muestra de protección es la preocupación que demuestra la docente al asegurarse que el niño lleve a casa los cuadernos brindados para desarrollar las actividades complementarias, acompañando su gesto con la palabra que reafirma esta acción, evidenciándose que el niño no reacciona de manera preventiva sino que permite que la maestra lo realice acogiendo de buena manera dicha preocupación. Y en la misma dirección se manifiesta en el momento de la salida, donde las despedidas no se dan de manera fría sino que van acompañados por muestras de afecto de ambas partes como se evidencia en la toma fotográfica Cp5-t1 y Cp6-t3, en las cuales se nota la forma como la maestra, en el momento de la entrega de los niños al terminar la jornada, los despide con un afectuoso gesto, percibiéndose que los niños reciben con gusto el gesto de la maestra dejándose acoger en su pecho, despidiéndose afectuosamente de ella.

Si bien es cierto, como lo refiere, López, (2010, p.213) que “la escuela está habitada en su mayoría por mujeres docentes y los niveles educativos iniciales, donde ésta mayoría es más palpable”, percibiéndose en la misma línea que dicha percepción es afectada por una concepción histórico-cultural, las maestras en este sentido, asumen una posición más abierta, considerando que en la educación inicial la presencia masculina es bien recibida, como lo mencionan las docentes Gloria y Ana, donde se resalta el valor de la presencia, el trabajo del profesor y los sentimientos que de igual manera generan:

No necesariamente digamos pienso yo que también y conozco buenos profesores de educación inicial es más eh pensaría yo que es una parte fundamental ojala hubiera como esa integración en las escuelas donde no hubiera tanto estigmatismo de que solo una profesora mujer tiene que ser profesora de educación inicial, porque a los niños también les hace falta la figura paterna, esa figura de autoridad esa figura que genera protección porque todas maneras, nosotros como mujeres y aun así le toque digamos a la mamá guerrear o salir sola adelante las mujeres somos muy maternalistas y a veces a los niños si les hace falta la protección todo lo que genera la figura de padre. P3jt-p13

Pues por lo general somos mujeres por lo que somos madres y somos más tiernas y entendemos más por la crianza no?, uno ha criado ha limpiado ha enseñado al hijo a sus primeras comidas sus primeros pasos, todo, entonces de pronto eso también sirve, pero son pocos los hombres que yo haya visto me parece que son chéveres, de pronto son de niños que no tenían una figura paterna no? Obviamente, que en este medio del sector oficial la mayoría no tienen una figura paterna, entonces un profesor hmm les gusta mucho, por ejemplo el del 40 los niños les gusta mucho especialmente los niños que no tienen una relación muy íntima con su papá. P2jt-p16

Cuerpo Abierto

Páez, (2008), llama a esta categoría como cuerpo sin protección, pero producto del estudio realizado se le ha brindado el nombre de cuerpo abierto, ya que se capta y se interpreta más, como un cuerpo familiar, transitable y cercano que se encuentra expuesto a los roces, abrazos, besos, y posibles secreciones de los niños como el sudor, las lágrimas, la saliva, los moquitos u otros, producto del proceso del control de esfínteres en el que se encuentran los pequeños, como se puede observar en la toma fotográfica Ca10-t2, en la cual se ve la manera como la profesora limpia con un pañito húmedo el rostro de una de sus estudiantes, en donde la postura inclinada de su cuerpo y la ubicación de sus manos advierten la forma como la maestra se expone sin reparo a las posibles secreciones del rostro de la niña, comunicando con su gesto la importancia de la limpieza, la cual a su vez se transforma en caricia.

Es un cuerpo volcado a la relación a la relación abierta con los niños en la cual interactúa con todos sus sentidos sin poner barrera en ella, como lo refiere Le Breton (2002, p.100) “la información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su

manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto”, que se pone al servicio de la relación con el otro, es así como entra en contacto con su mirada la cual refleja pensamientos e indicaciones que los niños con el paso del tiempo aprenden a comprender, en muchas ocasiones sin recurrir a la palabra; el oído con el cual va comprendiendo los diferentes sonidos que se emergen en la escuela como el llanto, las sonrisas, los gritos, los llamados y pedidos incesantes, los cantos, las rimas, los mimos; los olores producto del control que los niños están aprendiendo a realizar de su cuerpo, como lo refieren las profesoras Rubiela y Daysi:

Pero si el cuerpo de uno no solo en la apariencia física, sino en los olores que uno le pueda transmitir a los chiquitines, la mirada que uno les brinde a los niños. P1jm-p11

Si si, ellos conocen ya mis gestos, mis expresiones, mis miradas cuando algo están haciendo que no deben hacer, yo con solo abrirles los ojos ellos ya saben que eso no se debe hacer, y si ellos ya me conocen. P4jm-p14

Su voz también entra hacer parte de esta interacción, como lo refiere Páez, (2008), “la maestra entra con su cuerpo en relación con los niños, y a través de este, interactúa con su voz”, la cual expresa las diferentes emociones que se dan en esta relación, pero es a su vez contribuye con la normatividad, ya que en ocasiones todas las voces de los niños se manifiestan al mismo tiempo y con diferente volumen, ante lo cual con su voz la docente expresara orden y en muchas ocasiones con su silencio de igual forma, contribuirá al aprendizaje de la escucha. Como se nota en la toma fotográfica Ca11-t1, en la cual se observa la forma como la profesora Rubiela se encuentra en relación con sus estudiantes durante una de las formaciones, su bata abierta y su mirada advierten la ausencia de prevención ante el contacto con los niños quienes se encuentran en permanente diálogo con ella, quien no pone reparo ante la cercanía de los niños que le acarician y le buscan.

El tacto entra de manera relevante a hacer parte de esta relación en la cual la maestra entra en contacto no solo con sus manos y sus brazos, donde la caricia y el abrazo se producen con todo su cuerpo sin reservas y sin prejuicios, como se percibe en las respuestas brindadas por las profesoras Gloria y Daysi:

Pues digo yo a mí no me incomoda digamos eso ya pues para mi sea ha vuelto algo muy normal y muy natural dentro de la práctica ellos te cogen las piernas, por ejemplo ahorita que estamos con los pequeñitos de jardín ellos pues obvio no alcanzan a la cintura a veces hasta la cola pero no es el morbo ni la mala intención sino es el afecto es el el buscar la cercanía. P3jt-p13

Yo lo tomo con mucha naturalidad, el roce de, de pronto la manito con el seno, de la manito con la cola, con mucha naturalidad, yo no le veo trascendencia a eso porque ya le empieza uno a crear esa malicia y eso no debe ser así. P4jm-p17

De igual modo se reconoce la importancia de la cercanía y de las posibles consecuencias que genera en los niños la prevención o el rechazo, como se advierte en la respuesta brindadas por la profesora Gloria:

Si yo como profesora de preescolar fuera distante, fuera como reacia, o insensible a sus contactos o a sus palabras o a sus miradas eso generaría en ellos una una mirada del mundo un poco agresiva, una mirada del mundo indiferente. P3jt-p15

Lo cual también se puede apreciar en las tomas fotográficas Ca 8-t2 y Ca 9-t2, donde se observa a la profesora Ana dando la bienvenida a los niños en la hora de ingreso al colegio, percibiéndose la manera como la maestra se inclina y acoge sin reparo el beso que le brinda el niño y el abrazo de la niña, quien a su vez aprovecha dicho saludo para contarle algo que le había sucedido en la mañana. Se advierte la forma abierta en que la docente se dispone para recibir sin prevención el contacto, la mirada y las palabras que le proporcionan los niños quienes reflejan la cercanía que han generado con su maestra.

El cuerpo de la maestra entra en contacto de igual forma con los diversos materiales que hacen parte de las actividades del ciclo inicial entre los cuales se pueden hallar la plastilina,

la greda, variedad de papeles y pinturas, con los cuales interactúa de manera abierta sin temor al untarse o ensuciarse, ya que con esto de igual forma comunica y contribuye al proceso de aprendizaje de los niños, como se observa en las tomas fotográficas Ca 4-t2 y Ca 5-t2, en las cuales se observa la forma como la maestra orienta la actividad de pintura que realizan sus estudiantes, la postura inclinada advierte la cercanía que la docente procura generar con los niños, y sus brazos descubiertos reflejan la apertura que tiene la docente en su práctica sin que probablemente le moleste el llegar a mancharse de pintura. Se advierte la forma como la maestra tiene contacto con los pinceles, libros y pintura que emplea en la actividad, interactuando de igual forma con su voz y su tacto, contribuyendo a la mimesis y aprendizaje de los pequeños.

Si bien se reconoce la importancia de dicha apertura por parte de la docente, de igual manera se reconoce el cansancio que en ocasiones se genera en ella, como se evidencia en la toma fotográfica Ca2-t2, en la cual se puede observar la mirada reflexiva que dirige la maestra hacia sus manos, las cuales en la mayoría de las ocasiones se encuentran dispuestas a la actividad y al contacto, manos infatigables que se constituyen en un recurso importante en la práctica desarrollada. Se advierte de igual forma, la mirada indulgente que le brinda la niña y el gesto que realiza con la mano, con lo cual se puede percibir su deseo por calmar el posible dolor o agotamiento de su maestra. Se aprecia la bata abierta de la docente, denotando que se desenvuelve sin prevenciones en su práctica cotidiana.

Cuerpo Dialógico- Relacional

“Todo quehacer nuestro se inscribe entre el cuerpo y la palabra. Estamos en el cuerpo, somos la palabra” (De la Parra, 1996, referido por Doizi, 2017). Esta manifestación del

cuerpo, surge como categoría emergente del presente estudio, el cual hace referencia al cuerpo de la maestra que se comunica y se relaciona, emergiendo en la interacción consigo misma, con los niños, con los padres de familia y con los objetos que le rodea.

Es una docente que desde su cuerpo, con sus palabras, sus silencios y sus expresiones, despliega toda una neonarrativa que se pone al servicio de las relaciones que establece desde sí con los otros, posibilitando a su vez la reflexión de dichas relaciones, como lo menciona Vargas, “La neonarración impone descender al estrato del sentido para ver cómo se da la inclusión del otro, para que se interrogue por qué se pregunta lo que se pregunta. La neonarrativa es la inclusión del otro a partir del examen de las motivaciones desde las cuales el otro interroga en una dirección determinada; no pone en discusión lo que dice, sino lo que quiere decir. Lo que el otro dice, traducido en lo que quiere decir, pone en relación las intencionalidades-en su diversidad- del otro y mías” (2003, p.264).

Pero a su vez dicha neonarración contribuye a su comprensión del mundo, como lo refiere Vargas, “neonarrar, es asumir la experiencia del mundo tal y como se da en la intención primera del cuerpo experimentando el mundo” (Ídem, p.266).

De esta forma se puede evidenciar como dicho cuerpo se comunica y se relaciona en cuatro perspectivas: consigo misma, con los niños, con la comunidad y con los objetos que le rodea. A continuación se ahondara en cada uno de ellos:

Consigo misma.

Las relaciones que establece la maestra parten de sí misma, desde su propio cuerpo y la conexión que establece con él, en este sentido la corporeidad de la docente cobra

relevancia, al ser ésta entendida como la conciencia que tiene la persona de ser un cuerpo, y no, estar delante de un cuerpo. Merleau Ponty, refiere que “la corporeidad es fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros” (1975). Zubiri (1986), referido por González, A., y González, C., menciona que “la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer” (2010, p.176), lo cual nos hace humanos y nos permite relacionarnos.

Este sentido de ser un cuerpo, se refleja en los procesos reflexivos que la maestra realiza cuando se vuelve hacia sí misma y se auto descubre, lo que le permite a su vez pensar en su actuar profesional, como lo refiere Rodríguez y Gutiérrez, “la reflexión puede constituir para el profesor/a un importante medio (no el único) de conocimiento de sí y de desarrollo profesional” (1999, p.161), esto se puede percibir en la repuesta brindada por la profesora Daysi al referirse al trabajo que realiza:

Me encanta, me encanta enseñarr, me encanta el contacto con los niños, me encantan las actividades que se realizan con ellos, el proceso que se lleva, me gusta. P4jm-p4

Muestra de ello es, de igual forma, la toma fotográfica Cd 17-t1, en la cual se puede percibir en la gestualidad y la postura corporal que asume la maestra y la necesidad de un break en medio de la jornada, el cual se advierte, es propicio para una momento de reflexión por parte de las docentes; y en la toma fotográfica Cd16-t3, en la cual se puede observar la forma como la maestra transmite con su cuerpo el orgullo y la alegría por la exposición organizada, la cual presenta los trabajos realizados por los niños, que son así mismo un reflejo de la labor realizada. Se advierte que dichos sentimientos son comunicados no solo verbalmente sino de igual forma corporalmente.

Con los niños.

“El sujeto solo se afirma- experiencial, vivencialmente, aún sin palabras- frente al otro” (Vargas, G. 2003, p. 265). La maestra reconoce el valor de sus expresiones y sus palabras, las cuales contribuyen al sentimiento de protección y cercanía que requieren los pequeños, como lo refieren las profesoras Rubiela Daysi y Ana:

Uno cuando cobija uno lo cobija desde la mente desde la palabra desde el abrazo desde las palabras. P1jm-p15

Le diga al menos una palabra bonita, y ellos se van felices que uno le diga: Hola mi amor como estas, como te fue ayer, como no sé qué.... Ellos se van felices. P4jm-p16

Esos saludos que tienen ellos uno los aprende y para el niño eso es identificación total, que tú lo saludes al niño es pero vital. P2jt-p20

La postura corporal que asumen las maestras al dialogar con los niños también incide en esta relación, como se ve reflejado en las respuestas brindadas por la profesora Ana:

Muy atenta escuchar el niño es agacharse y ponerle cuidado y escucharle bien en su oído porque es un niño, entonces si tú no lo miras el asume que no lo estás escuchando, yo puedo estar escuchando al niño pero el niño me dice: oye mírame, entonces toca mirar al niño toca. P2jt-p8

Es esencial transmitir con el cuerpo y no necesariamente por que uno ya tiene cierta edad no puede, si tú te das cuenta una de preescolar tiene que agacharse ehh hablarle al oído. P2jt-p1

Así mismo se puede observar en las tomas fotográficas Cd1- t1, Cd10-t2 y Cd11-t3, en las cuales se distingue la posición corporal que asumen la maestras para dialogar con los niños, percibiéndose que no lo hacen de manera distante sino que su cuerpo baja a la altura del niño. Se advierte la cercanía que pretenden generar las docentes con la postura de sus manos y la mirada; la actitud corporal acompaña las palabras que expresan las maestras, buscando que los niños de igual manera dialoguen de manera tranquila con ellas.

Este diálogo tranquilo y cercano contribuye de igual forma a los procesos de descubrimiento y aprendizaje de los niños, como se puede observar en las tomas Cd6-t2, Cd7-t2 y Cd8-t2, en las cuales se puede apreciar la forma como la maestra comunica con su cuerpo y sus gestos en el desarrollo de la actividad, percibiéndose la intención de la maestra por transmitir seguridad a los niños en el desarrollo de la misma, al igual que con su posición inclinada se hace cercana a ellos, generando un clima de confianza que les permita desenvolverse de manera tranquila. Ante la duda presentada por los niños la maestra comunica corporalmente no solo a los niños que aparecen en la toma, sino a todo el grupo, la serenidad para realizar la tarea propuesta. Y así mismo contribuye a la resolución de conflictos, como se evidencia en la respuesta brindada por la profesora Rubiela:

No vamos a mirar y hablemos con el compañerito y buscamos la solución pero ustedes tienen que hablar, ustedes ósea no solamente que yo la sea quien le solucione todo que les doy pautas para ellos resuelvan, igualmente con los trabajos, entonces si lo hiciste esto mal entonces corrige, entonces me ven como que si si si pero no me está regañando, no me está descalificando mi trabajo sino corregir es borrar y hacerlo nuevamente mejor a lo que estaba antes, entonces ellos les gusta todo eso que los llamados de atención que uno les hace y demás. P1jm-p16.

Con la comunidad.

Díez, (2002, p.42) refiere la importancia de informar a los padres de familia para que colaboren en los proyectos de trabajo, aportando con sus pequeñas o grandes explicaciones, pero de igual forma brindándoles la posibilidad de sorprenderse al ver y escuchar lo que sus hijos desean saber o los logros que han obtenido. Este trabajo en equipo que se realiza con los padres o miembros de la familia que están al cuidado de los pequeños, es considerado relevante por las maestras, lo cual se percibe en la actitud de escucha y orientación que las

docentes están dispuestas a brindar, como se advierte en las respuestas de las profesoras

Rubiela y Ana:

Reafirmarle y especialmente también en los papas, trato de mandarles tallercitos mensajes cosas que tengan que ver con respecto a eso, porque es fundamental para los niños pequeños. P1jm-p18

Cualquier cosa que le cuenten a uno bien ellos o los papas yo siempre les pregunto cómo va la relación o como les fue o si pudieron hacer la tarea o bueno, detalles. P2jt-p19

De igual forma se puede advertir en las tomas fotográficas Cd2-t1 y Cd3-t1, en las cuales se puede observar la posición corporal que asume la maestra para dialogar con los padres, notándose en su actitud la atención que la docente presta a lo expresado por ellos, quienes aprovechan el momento de la salida para comentar alguna inquietud o sentir a la directora de grupo, al mismo tiempo que se advierte que con su cuerpo acompaña lo que verbal y gestualmente está expresando.

“Neonarrativa es pluralidad de las voces que hace un reconocimiento de las múltiples perspectivas subjetivas de mundo experimentadas por sujetos particulares que sólo pueden realizar sus interés en la escena del mundo común” (Vargas, 2003, p.265). El diálogo permite de igual manera la relación con sus colegas o compañeros de trabajo, espacio en el cual su cuerpo entra en interacción con otros cuerpos que comparten la experiencia educativa desde sus diversas miradas, es allí donde radica la riqueza del compartir pedagógico, ante lo cual la maestra de educación inicial no es indiferente, como se evidencia en las tomas fotográficas Cd18-t3 y Cd19-t3, en las cuales se percibe la actitud corporal de las maestras al compartir un momento de reflexión, en una de las jornadas pedagógicas organizadas por la institución. Este es un espacio propicio, en el cual las

maestras comparten experiencias y sentires, que contribuye al conocimiento mutuo y al fortalecimiento del trabajo en equipo.

Con los objetos que le rodea.

En este punto se hace referencia al cuerpo de la docente que entra en contacto con los materiales, objetos y muebles que emplea en su práctica pedagógica. A este cuerpo Páez, (2008) le llama cuerpo sujetador, pero producto de este estudio, se ha ampliado su conocimiento a un plano más relacional, ya que estos lazos que la maestra establece con ellos contribuye en el desarrollo de su relación con los niños.

Páez, refiere que “la maestra de preescolar está la mayor parte de su tiempo en la escena del taller, por eso su cuerpo es vital”, por el pasan y se dispone, la mayor parte de manera intencional, las herramientas de su trabajo, lo que hace que en muchas ocasiones se le distinga por ello, como refieren las profesoras Gloria y Rubiela al interrogárseles acerca de la forma como se reconoce a una docente de educación inicial:

Pienso que son creativas, las manualidades digamos, siempre tendrán una cartuchera grande llena de marcadores (risas), cosas así. P3jt-p7

Son creativas, dinámicas, des complicadas, en sí recursivas. P1jm-p6

En este mismo sentido podemos observar las tomas fotográficas Cs7-t1, Cs8-t2 y Cs9-t2, en las cuales se advierte la forma como el cuerpo de las maestras entra en contacto con sellos, tinta, pegante, láminas, y marcadores organizando las actividades que realizarán con los niños, advirtiéndose la actitud reflexiva que asumen las docentes al mismo tiempo que llevan a cabo esta tarea. Dicho contacto también se realiza con computadores, como se nota en las tomas fotográficas Cs1-t1 y Cs2-t1, en las cuales se ve la forma como la maestra prepara la hora del cuento de una manera diferente, empleando para ello el computador y el

televisor inteligente que ha llegado como novedad a la sede; de manera similar en las tomas Cs5-t2 y Cs6-t2, al trabajar con las tablets, donde se advierte la posición corporal que asume la profesora para interactuar con los pequeños de forma cercana y personalizada, ya que aunque se presentan niños que ya han manejado este tipo de artículos, para otros es la primera vez que tienen contacto con ellos, percibiéndose la actitud paciente como la docente atiende las dudas de cada uno de los niños. Cabe resaltar que anticipadamente la maestra ha solicitado información para poder darle la mejor utilidad a las tablets.

De modo semejante se puede observar en las tomas Cs3-t1 y Cs4-t1, la forma como el cuerpo de la maestra entra en contacto con los elementos que hacen parte del salón y aunque no cuenta con mucho espacio en él, dispone las sillas, las mesas y las colchonetas, para poder compartir de la mejor manera la actividad preparada.

Cuerpo Emocional

Marchesi y Díaz, (p.10) haciendo referencia a Hargreaves (1998), mencionan que “Las emociones están en el corazón de la enseñanza”, lo que nos lleva a considerar esta manifestación del cuerpo de la maestra de educación inicial, la cual surge como categoría emergente en el presente estudio.

En este punto es preciso aclarar la diferencia entre emociones y sentimientos, ya que estas se ven reflejadas de igual manera en la maestra. Según Damasio, (2005, p.52) “las emociones están ligadas al cuerpo y por tanto sus manifestaciones son visibles, su objetivo principal es regular el proceso vital y promover la supervivencia y el bienestar” Estas se pueden clasificar de manera general en tres categorías: de fondo, como son el malestar, la

excitación y la tranquilidad ; primarias como son el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad (Ídem, p.48); y sociales como son la empatía, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén, (Ídem, p.49), la inclusión y la satisfacción motivacional también hacen parte de ellas.

En cuanto a los sentimientos, el mismo autor refiere que estos son las ideas del cuerpo cuando éste es perturbado por el proceso de sentir la emoción (p.88). Estos son necesarios porque “son la expresión mental de las emociones y lo que subyace bajo ellas” (Ibíd., p.172), de esta forma las integramos con nuestro yo y permitimos que al afectarnos contribuyan al conocimiento y a la resolución de problemas.

Todo esto nos revela que la maestra de educación inicial se ve afectada corporalmente en mayor o menor intensidad, por las diferentes emociones y sentimientos que transitan en sí, producto del contacto cotidiano con los niños, las cuales permean las actividades pedagógicas que desarrolla. Como se puede evidenciar en las respuestas brindadas por las profesoras Rubiela y Gloria, al considerar su relevancia en el proceso educativo:

Pues lo que yo te decía, lo que es el amor el afecto, la fraternidad me encanta que tengan ese sentido como de amistad y de respeto al otro, me gusta. P1jm-18
Digamos yo pienso que ahí es donde realmente se genera la confianza en el otro, donde se genera ehh la oportunidad de de ver el ser humano pues como en toda su dimensión no solo el ser humano como ser que aprende y viene al colegio solo a aprender y ya, o o le enseñe a correr o saltar en el lazo no, sino ehh, poder ver el ser humano ósea esa educación emocional que trasciende hasta llegar a una inteligencia, que el después se pueda eh desarrollar con una competencias sociales y ciudadanas adecuadas. P3jt-p15

De igual forma se puede percibir la manera como éstas contribuyen al enriquecimiento de la relación con los niños, y en la forma como ellos las perciben, lo cual se puede advertir en las respuestas brindadas por las maestras Daysi, Ana y Gloria:

Hmmm es una relación como ya más fraterna, como más ya de amigos y de confianza. P4jm-p19

Ellos te leen te leen en todo en todo ellos saben cuándo tu estas triste cuando tu estas contenta incluso cuando uno de pronto tiene diferencias hasta con los compañeros ellos ya saben (risas). P3jt-p12

Cuando uno está triste por alguna circunstancia, profe que te pasó estas muy triste, o cuando ya lo ven a uno que no se ha hecho una actividad, profe estas brava. P2jt-p14

Ellos siempre te animan. P2jt-p14

Del mismo modo, lo anteriormente mencionado se puede observar en las tomas fotográficas Ce6-t2, donde se advierte en el gesto y la postura de la docente la alegría y la sorpresa que le generan las muestras de títeres organizadas por los niños, estas emociones son advertidas de igual manera por el resto de los niños del grupo quienes comparten y se alegran de la misma manera con su maestra; en la Ce2-t1, donde se advierte el orgullo, en el gesto de aprobación de la profesora, ante el desarrollo adecuado de una actividad de uno de sus estudiantes percibiéndose en su postura corporal y su gestualidad la satisfacción de ver que el niño lo ha logrado; y en la Ce1-t1, donde se puede observar la simpatía que se expresa en la manera alegre y fraterna como la maestra recibe a la niña que hace poco ingresó al Colegio; la postura corporal de la maestra y los gestos empleados por ella advierten el deseo de la docente por brindar a la estudiante la confianza y la seguridad que en este momento requiere, lo cual es recibido afectuosamente por la niña.

De igual forma, el cuerpo emocional de la maestra contribuye a la recordación que realizan sus estudiantes, en este sentido, Vargas refiere que “la temporalidad del cuerpo, en el tiempo presente constituye sentido; la conexión de ésta con el pasado y con el futuro, con el haber sido y con el poder ser abre el sentido de <volver a narrar>; se neonarra al ser sujeto del mundo-con otros, en medio de los otros” (2003, p.267), lo cual es factor de

motivación y gratificación para la labor que desarrolla la maestra, como se puede evidenciar en las respuestas brindadas por las profesoras Rubiela y Gloria:

Uno como maestro no sé cómo que hace que lo chiquitos lo evoquen a uno con el tiempo ósea pueden tener estar en once en universidad o algo porque acá han venido estudiantes ex alumnos y ellos no han manifestado: “uy profe yo me acuerdo cuando usted me dibujo en una hoja, uy profe yo recuerdo lo que usted dio y todavía lo tengo, profe usted me dijo esta palabra que yo era muy inteligente y profe se acuerda que yo llegue muy triste una vez y usted me abrazo y me consoló y me limpio las lágrimas, entonces todas cositas como que para mí ese es mi premio Nobel (sonrisa). P1jm-p18
Digamos rico digamos ehh poder uno ser inspiración para otro, digamos que se yo que dentro del aula de mi clase haya dos tres maestros que digan; no, digamos yo tuve una profesora por lo menos jugaba a la rueda rueda conmigo entonces yo de pronto yo quiero hacer lo mismo. P3jt-p18

Por otro lado, el esfuerzo que implica en ocasiones la práctica pedagógica y el agotamiento que esta genera, no son ajenos al cuerpo de la maestra de educación inicial, lo cual se puede advertir en las tomas fotográficas Ce5-t3, donde se percibe, en el gesto de la docente el empeño y el vigor que implica el organizar la actividad que ha planeado, como lo es la carrera de obstáculos, expresando con su cuerpo dicho requerimiento, el cual es necesario tanto en el momento de organizarlo como al finalizarlo, teniendo como compromiso el dejar debidamente ubicado el material empleado en la actividad. La docente refiere posteriormente que a pesar del cansancio y la exigencia que este tipo de actividades implican, esto se constituye en una entrega generosa que se realiza en pro del disfrute y desarrollo de los niños; en el mismo sentido la Ce3-t1, refleja el cansancio natural de la maestra producido por una ardua jornada de trabajo, lo cual se advierte en el gesto tipo emblema que emplea la docente, notándose que a pesar del agotamiento que posee, ella desea culminar fraternalmente la jornada con un ágape con los niños; y en las Ce12-t3 y Ce13-t3 en las cuales se puede percibir que a pesar del cansancio que se divisa en la

profesora al finalizar la jornada, no se deja de lado la cercanía y la afectividad en la relación con los niños.

Estas emociones se hacen extensivas también, en la relación con los padres, como lo evidencia la toma Ce8-t2, en la cual se observa la forma como la maestra escucha atenta lo acontecido por una de las madres de su grupo, advirtiéndose en el gesto de la docente la comprensión de lo narrado y la empatía que transmite con su cuerpo ante lo vivido por la madre.

Percepción exterior del cuerpo de la maestra

Le Breton, refiere que “la imagen del cuerpo es la representación que el sujeto se hace del cuerpo; la manera en que se le aparece más o menos conscientemente a través del contexto social y cultural de su historia personal” (1990, p.146), esta imagen, “es como una vara con la que se evalúan las acciones que se llevaron a cabo y las que habrán de producirse, una medida familiar de relación con el mundo” (Ídem, p. 146).

Lo anteriormente mencionado nos permite reflexionar primeramente acerca de la imagen que tiene la docente y lo que piensa acerca de la manera personal como se dispone para su labor, como se evidencia en las respuestas brindadas por las docentes Rubiela y Daysi:

En su físico demuestran dulzura y ternura. Su ropa deja ver la actividad cotidiana, usualmente delantal de colores o muñequitos lleno de pintura, plastilina, palitos, juguetes y más cosas. P1jm-p6

Físicamente y exteriormente yo pienso que no es tanto que sea alta o delgada o gorda o flaca, sino que tenga ese don de persona, ese don de llegarles a los niños. P4jm-p8

Considerando de igual manera relevante lo que las caracteriza en su forma de ser como se aprecia en la respuesta brindada por las profesoras Daisy y Rubiela:

La maestra de educación inicial es una persona muy alegre, extrovertida, ehh solo con la presencia, de que es muy jocosa, de que es muy espontanea, de que es muy vivaracha y de que tiene, es decir una creatividad y a todo momento está pensado en algo nuevo. P4jm-p7
Por su carisma hacia la vida, es entusiasta y motivadora de actitudes en los demás. Ve al niño como un ser cargado de potencialidades para explorar su interior de ser humano y sentimiento que lo relacionan consigo mismo y con los demás. P1jm

Seguidamente es importante considerar la manera como los niños perciben esta disposición exterior, y personal de la maestra, la cual no pasa desapercibida para ellos, como se evidencia en las respuestas de las profesoras Ana y Rubiela:

Ellos te leen o cuando tu llegas con algo diferente tú de pronto te estrenaste un saco y en tu casa nadie te dijo nada pero tu llegas a tu salón “profe estas bonita compraste esta nuevo. P2jt-p14

Ellos siempre están pendientes de como el aspecto de uno, sí. P2jt-p15

Eh si, mis accesorios, mi sonrisa, les fascina y les llaman mucho la atención “uy profe hoy usted trajo el redondo, ayer trajo el cuadrado y los aretes le hacen juego siempre, usted siempre todo lo que trae le hace juego profe”, y lo de yo por lo menos yo no me maquillo pero me gusta echarme labial y están pendientes de que color es mi labial, entonces si si si los chiquitines están muy pendientes de todo lo que uno hace o deja de hacer o lo que uno lleva o deja de llevar. P1jm

Es decir nosotras de la misma jocosidad y la misma alegría, como que igual nos vestimos así, como muy espontáneamente, muy deportivamente, jean, camiseta, algo que convine, cosas en la cabeza, aretes largos, porque los niños se fijan en todo. P4jm-p9

Teniendo en cuenta que el físico no es lo único importante sino la manera como se dispone para ello, como se evidencia en las respuestas que la profesora brinda al respecto:

No quiero decir que mi cuerpo tenga que ser óptimamente proporcional, sino que uno también como que mide el potencial que uno tiene de de uno mismo, pero mi cuerpo creo que es la imagen que el niño. P1jm-p11

Pero si el cuerpo de uno no solo en la apariencia física. P1jm-p11

Lo hago más por mí misma que por los demás, pero sé que si yo me voy a sentir bien voy a transmitir eso con los chiquitos, igualmente con los papas. P1jm- p13

Yo creo que ya con el tiempo que llevo, si lo hacía de pronto comenzando recién comencé posiblemente yo tomaba una actitud así como que mi presentación personal debe ser así como agradable. P1jm- p13

Diez, (2002, p.9) docente española que se ha desempeñado en los primeros años de escuela, menciona que “la educación exige a los docentes avances en cuatro dimensiones: la pasión, la inteligencia, la comunicación y la creatividad” y que de igual manera se hace un llamado a la pasión por la utopía y a ser apasionados por las personas que les son confiadas”.

El camino transitado por este estudio, el cual ha realizado un acercamiento a la práctica pedagógica de las docentes permite vislumbrar la forma como las maestras, tal vez sin saberlo, responden a este llamado, el cual a su vez ha permitido visualizar las manifestaciones del cuerpo de las maestras de educación inicial, lo que conduce a comprenderlo como un sujeto polifónico, en el cual, cada una de las manifestaciones constituye un aspecto relevante del cuerpo de la docente, contribuyendo de una manera especial en sí mismas a contemplar aspectos relevantes de dicho cuerpo, pero juntas confluyen en un actuar armonioso, que permite reconocer la neonarrativa que de él hace parte y por el cual las maestras están comenzando a reconocerse y a ser valoradas de forma particular y relevante en el campo de la pedagogía, trascendiendo más allá de sus aulas, incidiendo en la vida de los niños y las familias con las que comparte.

Capítulo 7:

Conclusiones

*“Cuidar el cuerpo, escuchar la experiencia que anida en él
es una forma distinta de habitar el mundo, de relacionarnos con él
y con las personas que nos rodean”
(López, 2010, p.218)*

- El cuerpo de la maestra de educación inicial posee un carácter polifónico, el cual se expresa a través de diversas formas que son expresiones propias de este cuerpo. Dichas manifestaciones se evidencian en su práctica pedagógica, reconociéndose de esta forma en el presente estudio como categorías: el cuerpo Motriz, Protector, Abierto, Dialógico-Relacional, Emocional y la Percepción exterior del cuerpo de la maestra, abarcando diversos aspectos y concepciones que están en relación con su cuerpo y su relación con los niños, los espacios y la comunidad con los cuales interactúa.
- Las manifestaciones del cuerpo de la maestra de educación inicial que se presentan en este estudio, se evidencian en un contexto urbano, es decir, en un medio vinculado a las características de ciudad, por consiguiente, no pretenden ser una generalización, ya que teniendo en cuenta el entorno en el que se desenvuelva la docente, dichas manifestaciones pueden variar o alcanzar mayor relevancia de acuerdo donde las maestras desarrollen su labor.

- Las manifestaciones del cuerpo que se presentan, no se encuentran enmarcadas en un concepto de cuerpo óptimo e ideal, siempre dispuesto al quehacer pedagógico, por el contrario, pretenden reflejar la realidad en la cual se encuentra inmensa la maestra, de ahí que se evidencie de igual forma un cuerpo cansado y agotado, reflejándose en las tomas realizadas la diligencia y el tesón que surge de las docentes en estos momentos, procurando que dichos sentimientos no afecten la relación con los niños, pero que innegablemente son parte del cuerpo de la maestra y de la cotidianidad de su jornada.
- A la luz de la construcción teórica realizada y la observación cercana desarrollada, se puede concluir que la maestra de educación inicial se relaciona, trabaja y se desenvuelve desde su cuerpo y con su cuerpo, éste es esencial en su labor cotidiana; es con él y a través de él que la docente incentiva la indagación, la relación y lleva a cabo procesos reflexivos de su labor, y es con él mediante el cual, el niño experimenta y conoce de manera concreta y cercana, evidenciándose una manera distinta de comprender el cuerpo, es decir, de contemplar la neonarrativa que nace y hace parte de él y que siempre está en relación con el mundo, de ahí que el cuerpo de la docente sea esencial en esta primera etapa, ya que se convierte en modelo para la mimesis del niño no solo a nivel cognitivo, sino de igual forma, a nivel relacional y cultural.
- El estudio desarrollado realiza un acercamiento al cuerpo de la maestra desde otra mirada, no con un carácter meramente instrumental, sino resaltando y rescatando la experiencia que con él construye y que de él emana, de lo cual se generan las manifestaciones anteriormente presentadas, producto de la experiencia personal,

profesional y de mundo que se evidencia en las docentes de este ciclo, las cuales probablemente no le sean exclusivas, pero que se constituyen en factor relevante en la formación de los niños en edad inicial.

- La maestra de educación inicial establece relaciones igualmente valiosas con los espacios y materiales que tiene a su disposición para el desarrollo de su labor, esforzándose por organizar y disponer los recursos que tiene a su alcance para que las experiencias brindadas sean enriquecedoras y significativas.
- La incidencia que genera la maestra de educación inicial con su cuerpo en el proceso formativo de los niños y niñas es significativo, ya que las manifestaciones que su cuerpo posee actúan al unísono en la práctica pedagógica que ella desarrolla. Cada una de estas expresiones contribuyen a nivel psicológico, cognitivo y relacional de los infantes, la maestra se transforma en puente por medio del cual, el niño integra las normas que trae consigo de casa para ampliarlas con las que la docente le da a conocer a través de su experiencia, las cuales hacen parte de la cultura escolar y la sociedad que a través de ella le acoge y le recibe.
- El estudio realizado permite evidenciar que la relación que establece la maestra con los niños con los cuales interactúa es de carácter simbiótico, es decir, desde una perspectiva social y relacional, que ambas partes se necesitan y se complementan, el niño descubre, experimenta, aprende e indaga a través de las experiencias que la maestras le brinda, poniendo a su disposición tanto su corporeidad como su corporalidad, por otro lado, la conexión que establece la maestra con los niños con los cuales interactúa, le permite reflexionar acerca de la experiencia que de su

cuerpo emana, es decir, neonarrar su experiencia, lo cual contribuye de igual forma a su enriquecimiento personal y profesional.

- La presente investigación posibilita una mirada distinta acerca del cuerpo de la maestra de educación inicial, rescatando el valor de la experiencia que emana del cuerpo de la docente, reconociendo el valor de la neonarrativa que desde él se genera, entendida ésta como una nueva forma de reconocer y comprender la experiencia que se genera desde el cuerpo, pero que a su vez evidencia la relación que la maestra desarrolla consigo y con los demás, entablando la diversidad de conexiones que permiten visualizar el valioso papel que desempeña el cuerpo en su experiencia personal y en su labor que incide en los niños y niñas, y en la comunidad con los cuales interactúa.

Referencias

- Aby Warburg. Imagen y supervivencia en el Arte. (s.f.) de <http://www.abyswarburg.com/>
- Academia de Artes Visuales. (2012). *AAVI BLOG*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de <http://aavi.net/blog/2016/04/07/como-se-lee-una-fotografia-el-analisis-de-la-imagen/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, S. d. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arqueros, C. A. (2 de octubre de 2009). *Facultad de Artes*. Recuperado el 8 de Junio de 2017, de Universidad de Chile: <http://www.artes.uchile.cl/noticias/55065/abywarburg-y-el-devenir-del-metodo-iconologico>
- Ayala, R. (2008). *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Baring, A. y. (2005). *El mito de la Diosa*. Mexico: Siruela.
- Bazante, G. (Diciembre de 2006). *Breve historia del y la formación de maestros en Colombia*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016, de biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/927/868
- Cabra, N., & Manuel, E. (2013). *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Cardenas, A. &. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Carreño, J. (2003). *Neonarrativa de la investigación "la ludica embera: una visión desde el cuerpo"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerda, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.
- Citro, S. (2006). *Variaciones sobre el cuerpo, Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía*. Recuperado el 7 de octubre de 2016, de

S3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40958435/Citro_Silvia_variaciones_sobre_el_cuerpo.pdf?Aw

Corbin, A. (2005). *Historia del cuerpo. Volumen 2. De la Revolución francesa a la gran guerra*. Madrid: Taurus historia.

Correa, J. (2013). *El español sin misterios*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de <http://espanolsinmisterios.blogspot.com.co/2013/03/la-lectura-de-imagenes-1-ques-la.html>

Correa, S., & Campos, H. (Junio de 2013). *Investigación cualitativa tipo fenomenológico*. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de Universidad Pedagógica Experimental Libertadores: <http://hilanasuskys.blogspot.com.co/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>

Corripio, F. (1985). *Diccionario de Ideas Afines*. Recuperado el 6 de Octubre de 2016, de http://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2010/07/diccionario_ideas_afines.pdf

Courtine, J., & Georges, V. (2006). *Historia del cuerpo. Volumen 3. Las mutaciones de la mirada, el siglo XX*. Madrid: Taurus historia.

Crussí, F. (2003). *Una historia del Cuerpo*. Recuperado el 16 de septiembre de 2016, de www.letraslibres.com/mexico-espana/una-historia-del-cuerpo

d.zoom. org. (2003-2017). *d.zoom*. Recuperado el 2 de Abril de 2017, de Pasión por la fotografía: <https://www.dzoom.org/es/>

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Ediciones Destino.

Diaz-Bravo, L., Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M. &.-R. (7 de julio-septiembre de 2013). *La entrevista recurso flexible y dinámico*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Enasco, I. (s.f.). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnasco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf

Fandiño, G. (2011). La educación preescolar en juego. *Revista Educación y Cultura N° 93*, 8 - 14.

- Fellesdal, D. (s.f.). *Universidad Libre a Distancia UNED*. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de EL CONCEPTO DE LEBENSWELT EN HUSSERL1 : http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen00/Boletin04/03_FOLLESDAL.pdf
- Galán, G. (2009). *Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922949008>
- García, F. (8 de Septiembre de 2014). *Entrevista a Francisco González Crussí*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Letras Libres: <http://www.letraslibres.com/mexico/entrevista-francisco-gonzalez-crussi>
- Genevieve Galán Tamés. (2009). *Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica*. Recuperado el 13 de Mayo de 2016, de Historia y Gráfica, núm. 33, pp. 167-204: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922949008>
- González, A., & González, C. (Julio-Diciembre de 2010). *Educación Física desde la corporeidad y la motricidad*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016, de Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 15,: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- González, F. (Enero de 2003). *Una historia del cuerpo humano*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Letras Libres: <https://es.scribd.com/doc/131412518/Historia-del-Cuerpo-Humano-pdf>
- Grasso, A. (Enero - Febrero de 2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de educación física*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016, de www.academia.edu/4789452/La_palabra_corporeidad_en_el_diccionario_de_educacion_fisica
- Herrera, C. (2013). *Cuerpo y escuela: subjetividades en tensión*. En *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Hering, M. (2008). *Cuerpos Anómalos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de historia. .
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Jaramillo, L. (s.f.). *Antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016, de Universidad del Norte: <http://ylang->

ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/AntecedentesHistoricosEducacionColombiana.pdf

Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Lamarca, M. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado el 4 de Julio de 2017, de <http://www.hipertexto.info/>

Landow, G. (1997). *Teoría del hipertexto*. Paidós Iberica.

Las emociones y los valores del profesorado. (s.f.). Obtenido de Fundación Santa María: www.fundacionsantamaria.org

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

López, A., & José, C. (2010). *Investigar la experiencia educstiva*. Madrid: Morata.

Manen, M. V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Marias, J. (s.f.). <http://iesdi.org.mx>. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de Historia de la filosofía.: http://iesdi.org/universidadvirtual/Biblioteca_Virtual/Libros_de_Licenciatura/SEGUNTO_TETRAMESTRE/T0208%20Filosof%EDa%20General/Marias%20Julian%20-%20Historia%20De%20La%20Filosofia.PDF

Mélich, J. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Merleau Ponty, M. (1945- traducción 1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta - De Agostini.

Moreno, W. (2009). *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción*. Recuperado el 1 de Junio de 2016, de Currículo SemFronteiras. Volumen 9: <http://www.curriculosemfronteiras/vol9issarticles/8-moreno.pdf>

Nacional, M. d. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

Navarro, A. (2007). *Universidad de Buenos Aires*. Recuperado el 4 de Julio de 2017, de http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_40_Navarro_2007.pdf

- Paez, R. (2008). *El cuerpo de maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños*. Recuperado el 11 de Mayo de 2016, de <http://rieoei.org/rie47a06.htm>
- Paredes, M. d. (2008). *Daimon, Revista de Filosofía N° 44*. Recuperado el 1 de Abril de 2017, de <file:///C:/Users/Ingrid/Downloads/96201-387531-1-PB.pdf>
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y Alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: CORCAS Editores Ltda.
- Pedraza, Z. (2004). *Intervenciones estéticas del Yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016
- (2007). *Perspectivas de los estudios del Cuerpo en América Latina XXVI congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016, de <http://www.academica.org/000-060/1836>
- (2014). Tendencias teóricas: el cuerpo, una pregunta polifónica. En *El cuerpo en Colombia- Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Pelaez, A., Rodriguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., & Vásquez, A. &. (s.f.). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de <https://www.uam.es/UAM/Home.htm>:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Pérez, N. S. (Septiembre de 2008). *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2016, de bvs.sid.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Ramirez, G. R. (s.f.). *Puebla. Secretaria de edicacación pública*. Recuperado el 12 de Juniiio de 2017, de Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”:
https://docs.google.com/document/d/1jm5r9Lh31bl8BWkKQorsa41dA_vm8S05BA9MAtOZEFs/edit?pli=1
- Rámirez, J. (2014). Cuerpos sujetos y cuerpos sujetados. En L. O., *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. (págs. 177-230). Mexico: ITESO, Universidad Autónoma de Mexico.
- Ramírez, M. (2013). *Pensar desde el Cuerpo: De Merleau-Ponty a Jean- Luc Nancy y el nuevo realismo*. Recuperado el 30 de Agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/854/85430922012.pdf>

Sabido, O. (septiembre-diciembre de 2011). *El cuerpo y la afectividad como objeto de estudio en América Latina*. . Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=305026732002>

Vargas, G. (2003). *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá: Alejandría Libros.

Vásquez, A. (2008). *Las metáforas del cuerpo en la filosofía de Jean-Luc Nancy: nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad*. Recuperado el 3 de Octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101819>

Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la Imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ANEXOS

Anexo 1

TALLER 01 DE SENSIBILIZACIÓN

FECHA: Abril 7 de 2017

HORA: 11:00 a.m.

LUGAR: Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto, Sede B, Salón de Transición 03

TIEMPO: Una hora

PARTICIPANTES: Maestras de Preescolar de las jornadas mañana y tarde.

OBJETIVOS:

- Generar un espacio de sensibilización acerca del tema del cuerpo.
- Propiciar un espacio de reflexión personal en torno a su propio cuerpo.
- Motivar e invitar a las maestras para que participen en el trabajo investigativo.

DESARROLLO:

- a. Bienvenida: Saludo y acogida de las maestras.
- b. Formación de Equipos: Se invitará a las maestras para que se organicen por parejas.
- c. Nuestra Silueta: Luego de conformar las parejas, se le dará a cada una un pliego de papel kraft y marcadores, y se les pedirá que una de ellas se acueste sobre el papel para que su compañera delinee el contorno de su cuerpo, posteriormente cambian y realizan el mismo proceso, quedando de esta forma cada una con su silueta.
- d. Sintiendo mi cuerpo: Se les pide a las maestras que se ubiquen en el espacio que más gusten del salón, y que marcador en mano, cada una escriba en su silueta de acuerdo a las siguientes indicaciones:
 - ☞ Frente a la cabeza: Una idea importante que no se dejarían quitar por nada del mundo.
 - ☞ Frente a la boca: La palabra o la expresión que más le guste utilizar, y alguna palabra o expresión de la que hayan tenido que arrepentirse.
 - ☞ Frente a los ojos: Algo que han visto y les ha impresionado.
 - ☞ Frente a la nariz: El aroma que más les agrade y que les traiga un recuerdo.
 - ☞ Frente al corazón: El amor más grande de su vida.
 - ☞ Frente a la mano derecha: Una buena acción realizada e inolvidable.

- ☞ Frente a la mano izquierda: Una acción que hayan tenido la intención de realizar pero que no han llevado a cabo.
 - ☞ Frente a la pelvis: Los sueños, metas o propósitos que desean realizar.
 - ☞ Frente a los pies: Una idea pedagógica que orienta su quehacer educativo.
- e. Compartiendo: Luego de haber escrito, se les pide a las maestras que cada una en silencio vuelva a leer lo escrito, y posteriormente se les invita a hacer un recorrido para observar las siluetas y los escritos de sus compañeras, después se les pide que nos sentemos en círculo y compartan las impresiones generadas de la actividad realizada.
 - f. Reflexionando: La maestra tesista compartirá con las docentes una breve reflexión acerca del cuerpo, algunas de sus características y la importancia de su estudio.
 - g. Invitación: Posteriormente las invitara a participar de su trabajo investigativo que tiene como objeto central caracterizar el cuerpo de la maestra de preescolar, el método y las herramientas a utilizar, los tiempos en que se llevara a cabo y el valor relevante de su participación.
 - h. Detalle: A cada docente la maestra tesista entregará una colombina y una tarjeta en la que se encuentra impresos dos poemas: “Y Dios me hizo mujer” de Gioconda Belli y “Orgullosa de ser...” poema dedicado a la maestra de preescolar de Chacho y Cecilia Dúo Tiempo de sol.
 - i. Evaluación: Se les pedirá a las maestras que expresen sus impresiones acerca del taller vivido y manifiesten su respuesta frente a la invitación realizada.

RECURSOS:

- ☞ Papel Kraft
- ☞ Marcadores
- ☞ Música ambiental
- ☞ Cinta
- ☞ Cartulina

Anexo 2



Y DIOS ME HIZO MUJER

*Y Dios me hizo **mujer**,
de pelo largo,
ojos,
nariz y boca de mujer.
Con curvas
y pliegues
y suaves hondonadas
y me cavó por dentro,
me hizo un taller de seres humano
Tejió delicadamente mis nervios
y balanceó con cuidado
el número de mis hormonas.
Compuso mi sangre
y me inyectó con ella
para que irrigara
todo mi **cuerpo**;
nacieron así las ideas,
los **sueños**,
el instinto.
Todo lo que creó suavemente
a martillazos de soplidos
y taladrazos de amor,
las mil y una cosas que me hacen
mujer todos los días
por las que me levanto orgullosa*



ORGULLOSA DE SER...

*Hoy desperté, y de pronto
comprendí que voy andando
por callecitas de risas,
arcoiris y milagros.*

*Y me sentí afortunada
de llevar en los bolsillos
papelitos de colores,
caramelos, dibujitos.*

*Sentir que la fantasía
es parte de mi jornada,
revivir todos los días
los sonidos de la infancia.*

*Y encontrar a cada paso
la ternura en la mirada
de unos ojos que deleitan,
y al Preescolar le ponen alas!*

*Hoy desperté sonriendo,
con el alma "a toda vela",
y un corazón feliz
de Preescolar ser maestra!!!*

*Chacho y Cecilia
Dúo Tiempo de sol
Taller de Sensibilización 01*

Abril 7 de 2017

Anexo 3

Protocolo del Registro Fotográfico

R.F. # de organización	Nombre que se le da a la fotografía	
FECHA: 2017	CONTEXTO: Sitio donde se realiza la toma	
GESTO: Las categorías gestuales son retomadas del trabajo desarrollado por Mark L. Knapp (1980) las cuales son: Emblemas, Ilustradores, Muestras de afecto, Reguladores y Adaptadores.	POSTURA: La postura es la relación de todas las articulaciones del cuerpo y su correlación entre la situación con respecto al tronco. Las distintas posiciones que puede asumir el cuerpo son: *Clinoposición: Tumbado o tendido, puede ser: de cúbito supino (boca arriba), de cúbito prono (boca abajo), de cúbito lateral (de lado). *Ortostatismo: De pie. *Sedentación: Sentado *Cuclillas *Arrodillado: Genuflexión e inclinado.	
MANIFESTACION DEL CUERPO		
Modos en que se presenta el cuerpo de la maestra de educación inicial: protector, sin protección, en movimiento (sirve a la mimesis, normalizador, que se desplaza, activo o pasivo) y sujetador.		
DESCRIPCIÓN		
La profesora Ana participa del juego propuesto a los niños.		
OBSERVACIONES		
En este apartado se registra si se encuentran características emergentes en cuanto al interés investigativo y las notas de campo que complementan la toma y la observación realizada.		

Anexo 4



R.F. Cm 1-t1	A jugar....	
FECHA: 2017	CONTEXTO: Pasillo del segundo piso de la sede b del colegio (ITIP)	
GESTO: Ilustrador	POSTURA: Inclined	
MANIFESTACION DEL CUERPO En Movimiento (cuerpo activo que se desplaza)		
DESCRIPCIÓN La profesora Ana participa del juego propuesto a los niños.		
OBSERVACIONES Al encontrarse ocupado el patio central del colegio, la maestra propone un juego a sus niños en el segundo piso de la sede, aprovechando que este ha sido recientemente aseado y brillado. Les brinda cobijas y les invita a deslizarse pidiendo a uno de los niños que jale a sus compañeros sentados en la cobija, se advierte que ella espontáneamente le ayuda al niño.		

Anexo 5

GUIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES

Entrevistas dirigidas a las docentes de preescolar del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto Sede B, jornadas mañana y tarde, participantes del trabajo de investigación.

Objetivo General de la Investigación:

Caracterizar y comprender el cuerpo de la maestra de preescolar y su incidencia en la formación de los niños y niñas.

Objetivos Específicos de las Entrevistas:

- Identificar de qué forma las maestras asumen el cuerpo en su práctica pedagógica.
- Propiciar espacios de diálogo en torno al cuerpo y su contribución en el trabajo pedagógico de educación inicial.
- Generar reflexiones que partan de la experiencia pedagógica propia acerca del papel del cuerpo en las relaciones con los niños y niñas de educación inicial.

FECHA	PROPÓSITO	PREGUNTAS
	Contextualización y caracterización docente.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Nombre, Edad ☞ Perfil profesional ☞ Cuénteme sobre su experiencia en el campo de docencia: ☞ ¿Cuántos años lleva como maestra? ☞ ¿En qué sector (privado-oficial)? ☞ ¿En qué otro campo profesional se ha desempeñado? ☞ ¿Cuántos años hace que trabaja en la Institución? ☞ ¿Por qué decidió ser maestra de preescolar?
	Identificar cómo perciben el cuerpo las maestras	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Cómo le gusta vestirse u organizarse para su trabajo diario? ☞ ¿Cómo se dispone corporalmente para su trabajo? ☞
	Identificar como involucran el cuerpo las maestras en su trabajo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo, qué actividades le llaman más la atención? ☞ ¿Considera que las actividades que realiza se diferencian de las actividades desarrolladas en los otros grados?

		<p>☞ Desde su experiencia, ¿considera que su cuerpo es esencial en el trabajo pedagógico que desarrolla?</p> <p>☞</p>
	<p>Identificar el papel del cuerpo de las maestras en su relación con los niños/as</p>	<p>☞ ¿Considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>☞ ¿Considera que ser mujer incide en la relación con los niños?</p> <p>☞ ¿Cómo se siente cuando los niños la buscan o piden el contacto físico con usted?</p> <p>☞ Desde su experiencia, ¿qué tipo de relación emocional considera que se establece con los niños de preescolar a través del contacto físico?</p>

Anexo 6. Entrevistas a Maestras

ENTREVISTA PROFESORA 1 JMp1.

ENTREVISTADOR: Ehh Buenos días profesora le agradezco de antemano su disposición y colaboración para la entrevista, entonces si le parece bien comenzamos?

ENTREVISTADO: Listo comenzamos

1. ENTREVISTADOR: Bueno, entonces la primera pregunta es si podría decirme su nombre y su edad

ENTREVISTADO: Mi nombre es Rubiela Camacho Ovalle, tengo voy a cumplir los 55 años

2. ENTREVISTADOR: Entonces hablemos de su experiencia como docente, cuántos años lleva como maestra en el sector oficial?

p2

ENTREVISTADO: Llevo 25 años exactamente

ENTREVISTADOR: y en el sector privado ha trabajado?

ENTREVISTADO: Si, he trabajado como simultáneamente, en el oficial, y en el privado y dictando clases particulares

ENTREVISTADOR: y en el sector privado cuantos años?

ENTREVISTADO: 10 y dictando clases particulares otros 10, pero todo va incluido casi en los 25 años

p3

3. ENTREVISTADOR: en que otro campo profesional se ha desempeñado?

<p>ENTREVISTADO: No, siempre he sido docente ... y de preescolar</p> <p>4. ENTREVISTADOR: Cuantos años hace que trabaja acá en la institución?</p> <p>ENTREVISTADO: Aquí 23 años</p>	
<p>p4</p> <p>5. ENTREVISTADOR: Y guiado por eso porque decidió ser maestra?</p> <p>ENTREVISTADO: mmmm, Bueno por una insinuación de un hermano, que se me dificulto pasar a estudiar medicina, entonces me dijo usted no se va a varar en la vida porque usted tiene dotes para ser maestra y de preescolar, entonces me consiguió la universidad, me consiguió la oportunidad de que yo pudiera estudiar, me colaboro en pagar lo mismo mi familia y ahí entonces dije sí, yo puedo servir para preescolar, y aún más tenía ciertos punticos como oscuros en mi infancia, entonces que me sirvieron para decir voy a corregirlos siendo maestra</p>	<p>Vocación</p>
<p>p5</p> <p>6. ENTREVISTADOR: Que conoce acerca de la educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Pues haber de la educación inicial, como ha habido tantos cambios en secretaria de educación con la terminología que se le da a preescolar, que primero grado cero, que el grado cero era solamente un curso, luego ya se fueron dando como más pautas o como dándole más desarrollo, más importancia al preescolar, entonces ya le fueron incluyendo a eso también, al, la lo que es la educación inicial, que es la base de toda educación y la importancia que se le está dando en el acompañamiento en la entrega de materiales de preparar mejor a las docentes, entonces creo que es eso también lo de la educación inicial.</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p6</p>	

<p>7. ENTREVISTADOR: Cómo identifica usted a una maestra de educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Por su carisma hacia la vida, es entusiasta y motivadora de actitudes en los demás. Ve al niño como un ser cargado de potencialidades para explorar su interior de ser humano y sentimiento que lo relacionan consigo mismo y con los demás. Son creativas, dinámicas, des complicadas, en sí recursivas. En su físico demuestran dulzura y ternura. Su ropa deja ver la actividad cotidiana, usualmente delantal de colores o muñequitos lleno de pintura, plastilina, palitos, juguetes y más cosas.</p>	<p>Corporeidad</p> <p>Cuerpo Sujetador</p> <p>Percepción exterior del cuerpo</p>
<p>p7</p> <p>8. ENTREVISTADOR: Que es lo que más le gusta de su trabajo?</p> <p>ENTREVISTADO: Hay; el contacto con los niños, la afectividad la honestidad de los chiquitines (sonrisa) uyy no la espontaneidad de ellos y el conocimiento que ellos lo asimilan como una esponjita, me encanta mucho eso de los niños</p>	<p>Cuerpo Protector</p> <p>Cuerpo Emocional</p> <p>Características de la educación inicial</p>
<p>p8</p> <p>8.1 ENTREVISTADOR: Y que actividades le llaman más la atención?</p> <p>ENTREVISTADO: Con los niños más lo que es expresión corporal, porque es lo que se requiere más en preescolar, que los chiquitos muevan su cuerpo, ehha la música, eh que aprendan a respetar de pronto las órdenes para manejar su cuerpo, que mi cuerpo no tiene que estar sobrepasando el cuerpo del otro, sino como mi cuerpo tiene límites pero también el del otro tiene límites, entonces la idea es esa, de que me gusta por eso el trabajo con la corporalidad de los niños.</p>	<p>Cuerpo en Movimiento (sirve a la mimesis, normalizador).</p>
<p>p9</p> <p>9. ENTREVISTADOR: eh Considera que las actividades que realiza aquí en la educación inicial se diferencian de las que se hacen en los otros grados?</p> <p>ENTREVISTADO: Claro que sí, es que acá aca se vivencia es el cuerpo del niño el</p>	<p>Cuerpo en Movimiento</p>

movimiento, mientras que a partir de primero de primaria, el cuerpo del niño se convierte como en un objeto que debe estar sentado mirando a un tablero y la idea no es eso sino que son niños todavía y requieren movimiento y pues yo pienso que que maestras de primaria deberían tomar un poco de consciencia de que son niños y si ellos han tenido hijos y saben o fueron niños que recuerden que uno en toda esa época uno también se movía y le agradaba moverse jugar, es lo fundamental.

Cuerpo en Movimiento

p10

9.ENTREVISTADOR: Y en relación con las otras dimensiones las actividades que se hacen también se diferencian?

ENTREVISTADO: Claro que sí, porque es que allá se trabaja más contenidos aunque nosotros también estamos trabajando contenidos pero en en primaria se tiene el contenido como base fundamental del trabajo y acá nosotros es la base individual de cada niño con sus ehh carencias sus dificultades o con sus potenciales que tiene

Características de la educación inicial

p11

10.ENTREVISTADOR: ehh desde su experiencia considera que su cuerpo es esencial en el trabajo pedagógico que desarrolla?

ENTREVISTADO: Hay claro que sí,(sonrisa) si ósea no quiero decir que mi cuerpo tenga que ser óptimamente proporcional, sino que uno también como que mide el potencial que uno tiene de de uno mismo, pero mi cuerpo creo que es la imagen que el niño está buscando como de de del cobijo, del agarre, de que uno sea como la parte maternal en la vida del niño, pero si el cuerpo de uno no solo en la apariencia física, sino en los olores que uno le pueda transmitir a los chiquitines, la mirada que uno les brinde a los niños porque y el contacto físico también porque un chiquitín no más con que uno le acaricie la la espalda, eso ya es una manera de refrescarse él si es un momento de agresividad o algo, el siente como el frescor de esa caricia.

Corporeidad

Cuerpo Protector

Cuerpo Sin Protección

Cuerpo Protector

<p>p12 11.ENTREVISTADOR: Considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Y a toda hora,(sonrisa) a toda hora lo leen a uno, lo cuestionan, lo están oliendo si ósea todos los sentidos de ellos están en función también de esa persona que le esta todos los días como brindando un acompañamiento entonces veo que sí que si me leen mucho los chiquitos.</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo y Cuerpo sin Protección</p>
<p>p13 11.ENTREVISTADOR: Y teniendo en cuenta esa relación usted se prepara? Sabiendo que ellos la van a percibir así?</p> <p>ENTREVISTADO: Nooo, yo creo que ya con el tiempo que llevo, si lo hacía de pronto comenzando recién comencé posiblemente yo tomaba una actitud así como que mi presentación personal debe ser así como agradable, pues lo hago más por mí misma que por los demás, pero sé que si yo me voy a sentir bien voy a transmitir eso con los chiquitos, igualmente con los papas.</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p> <p>Corporeidad</p>
<p>p14 11.ENTREVISTADOR: Y hay algo especial que los niños le perciban físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Eh si, mis accesorios , mi sonrisa), les fascina y les llaman mucho la atención “uy profe hoy usted trajo el redondo, ayer trajo el cuadradito y los aretes le hacen juego siempre, usted siempre todo lo que trae le hace juego profe”, y lo de yo por lo menos yo no me maquillo pero me gusta echarme labial y están pendientes de que color es mi labial, entonces si si si los chiquitines están muy pendientes de todo lo que uno hace o deja de hacer o lo que uno lleva o deja de llevar.</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p>
<p>p15 12.ENTREVISTADOR: Considera que ser mujer incide en la relación con los niños?</p>	<p>Género</p> <p>Cuerpo Protector</p>

<p>ENTREVISTADO: Claro si, mucho porque aunque he tenido muy poco compañeros de preescolar pero si, pueden haber excepciones de profesores que son buenos y yo sé que los hay pero de todas maneras uno de por si por mujer cobija, y uno cuando cobija uno lo cobija desde la mente desde la palabra desde el abrazo desde las palabras (protectora y dialogica) y del sentir de uno también hacia los chiquitos, entonces creo que esa actitud maternal que uno tiene, tenga hijos o no tenga hijos está presente uno como en esencia del ser humano.</p>	<p>Género</p>
<p>p16 13. ENTREVISTADOR: Como se siente cuando los niños la buscan o le piden contacto físico?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh haber, cuando me buscan, no como la protección, como que mi profe mire me hicieron esto, mi profe no puedo hacer esto, profe no sé qué, entonces yo lo que hago es como darles como retos. No vamos a mirar y hablemos con el compañerito y buscamos la solución pero ustedes tienen que hablar, ustedes ósea no solamente que yo la sea quien le solucione todo que les doy pautas para ellos resuelvan, igualmente con los trabajos, entonces si lo hiciste esto mal entonces corrige, entonces me ven como que Si si si pero no me está regañando, no me está descalificando mi trabajo sino corregir es borrar y hacerlo nuevamente mejor a lo que estaba antes , entonces ellos les gusta todo eso que los llamados de atención que uno les hace y demás.</p>	<p>Cuerpo Dialógico</p>
<p>p17 ENTREVISTADOR: Pero cuando le piden el abrazo o le piden el beso, usted se incomoda o al contrario esta...</p> <p>ENTREVISTADO: nadaMe encanta que me abracen (sin protección y emocional)</p> <p>14.ENTREVISTADOR: Desde su experiencia qué tipo de relación emocional considera</p>	<p>Cuerpo Sin Protección Cuerpo Emocional</p>

<p>que se establece con los niños de educación inicial a través del contacto físico?</p>	<p>Cuerpo Emocional</p>
<p>p18 ENTREVISTADO: Pues lo que yo te decía, lo que es el amor el afecto, la fraternidad me encanta que tengan ese sentido como de amistad y de respeto al otro, me gusta mucho ehh reafirmarle y especialmente también en los papas, trato de mandarles tallercitos mensajes cosas que tengan que ver con respecto a eso, porque es fundamental para los niños pequeños, bueno y otra cosa también es con ese contacto que tenemos con con los niños uno como maestro no sé cómo que hace que lo chiquitos lo evoquen a uno con el tiempo ósea pueden tener estar en once en universidad o algo porque acá han venido estudiantes ex alumnos y ellos no han manifestado: “uy profe yo me acuerdo cuando usted me dibujo en una hoja, uy profe yo recuerdo lo que usted dio y todavía lo tengo, profe usted me dijo esta palabra que yo era muy inteligente y profe se acuerda que yo llegue muy triste una vez y usted me abrazo y me consoló y me limpio las lágrimas, entonces todas cositas como que para mí ese es mi premio Nobel (sonrisa).</p>	<p>Cuerpo Dialógico</p> <p>Cuerpo Protector</p> <p>Recordación</p>
<p>p19 ENTREVISTADOR: Profe muchísimas gracias por su tiempo. ENTREVISTADO: Con mucho gusto y que te vaya muy bien.</p>	

ENTREVISTA PROFESORA 2JT

<p>p1 ENTREVISTADOR: Buenos tardes profesora le agradezco de antemano su disposición y colaboración para esta entrevista, entonces comenzamos?</p> <p>ENTREVISTADO: Si Señora</p> <p>1.ENTREVISTADOR: Bueno, Ehh, Podría decirme su nombre y su edad?</p> <p>ENTREVISTADO: Mi Nombre es Ana Cifuentes, y tengo 53 años</p> <p>2.ENTREVISTADOR: Ehh hablemos de su experiencia como docente, cuántos años lleva trabajando en el sector oficial?</p> <p>ENTREVISTADO: veintiiii tres años, veintitrés años.</p>	
<p>p2 ENTREVISTADOR: Y en el sector privado ha trabajado?</p> <p>ENTREVISTADO: Trabaje solamente un año</p> <p>3.ENTREVISTADOR: ah ya, ehh Ha trabajado en otro campo profesional se ha desempeñado en otro campo profesional?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh en conferencias acerca de tecnología en Maloka</p>	
<p>p3 4.ENTREVISTADOR: Ehh, hace cuantos años que trabaja aquí en la institución?</p> <p>ENTREVISTADO: Hmm, los mismos 23 años siempre he trabajado en la misma institución</p>	

<p>p4 5.ENTREVISTADOR: Porque decidió ser maestra?</p> <p>ENTREVISTADO: Bueno pues siempre la mamá le, como que le da los tips a uno no? chévere que tu estudiaras que hicieras esto, y en mi época estudiar para las mujeres no no se veía casi, entonces por ejemplo mi papa él decía “eso pa’ que estudian”, pero mi mamá siempre quiso que estudiáramos y siempre nos apoyo</p>	<p>Vocación</p>
<p>p5 ENTREVISTADOR: Y porque se decidió por el Magisterio?</p> <p>ENTREVISTADO: Ah bueno si, yo termine mi licenciatura y hubo concurso y me presente, pero no ósea fue como que era la meta ya no como que se presentó y yo me presente al concurso y ya</p>	
<p>p6 6.ENTREVISTADOR: Qué conoce acerca de la educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Bueno hmm, bastante pues como te digo llevo 23 años, ehh todos los saltos,mmm, que ha habido que primero empezaron a a hablar de dimensiones como se inició la educación inicial con ehh la presidencia si no me equivoco del General Rojas Pinilla cómo el impulso mucho eso, cómo le ayudo a las madres cómo les dio alimento cómo les dio capacitación y a raíz fue de eso creo que de ahí vino el bienestar familiar y el bienestar familiar empezó todo su impulso y se ha hecho bastante y luego con el Ministerio de Educación, hasta que llegamos ahoritica a mirar los desempeños ohh como se llama esto, estándares para la educación preescolar y en general para todos y todas las cosas hmmque hay para la primera infancia, que se llamaba antes preescolar y ahora es la primera infancia.</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p7 7.ENTREVISTADOR: Ehh, Cómo identifica usted a una Maestra de educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh por la disposición con los niños, siempre le pone atención, siempre los escucha, siempre ayuda a solucionar los problemas o a darles simplemente un “tranquilo papito que no pasó nada”</p>	<p>Cuerpo Dialógico Cuerpo Protector</p>

<p>p8 ENTREVISTADOR: Y a nivel físico?</p> <p>ENTREVISTADO: A nivel físico es muy cariñosa y muy atenta escuchar el niño es agacharse y ponerle cuidado y escucharle bien en su oído porque es un niño, entonces si tú no lo miras el asume que no lo estas escuchando, yo puedo estar escuchando al niño pero el niño me dice: oye mírame, entonces toca mirar al niño toca</p>	<p>Cuerpo Emocional Cuerpo Dialógico</p>
<p>p9 8. ENTREVISTADOR: Qué es lo que más le gusta de su trabajo?</p> <p>ENTREVISTADO: Me parece que es un trabajo muy dignificante ósea tu llegas al colegio y es otro ambiente los niños como te explican cómo te cuentan ningún día del trabajo de una maestra es igual, ningún día, en una oficina de pronto siempre te enfrentas al mismo cliente o unos papeles o a una computadora, pero uno en un colegio y más con niños, siempre es un día diferente siempre</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p10 8.1 ENTREVISTADOR: Qué actividades le llaman más la atención?</p> <p>ENTREVISTADO: Hmm las que sean de hmm, procesos cognitivos, esa me llama más la atención</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p11 9. ENTREVISTADOR: Considera que las actividades que realiza en educación inicial se diferencian de las otras que se hacen en otros grados?</p> <p>ENTREVISTADO: Si claro porque uno primero trata de hacerlo practico y luego si ya pasa como al plano de escribir o de un espacio más pequeño entonces uno primero hace el espacio grande y luego el pequeño para que el niño se ubique. (movimiento y sujetador)</p>	<p>Cuerpo en Movimiento</p>
<p>p12 10. ENTREVISTADOR: Desde su experiencia considera que su cuerpo es esencial en el</p>	

<p>trabajo pedagógico que desarrolla?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh, es esencial transmitir con el cuerpo y no necesariamente por que uno ya tiene cierta edad no puede, si tú te das cuenta una de preescolar tiene que agacharse ehh hablarle al oído, de pronto limpiarle la carita al niño, guiarle la mano uno siempre está a nivel del niño y correr saltar uno le da la explicación y siempre tiene que estar para que el niño lo imite o cuando uno cuenta un cuento uno tiene que hacer todass las monerías y saltar y gritar y eso le gusta mucho a los niños.</p>	<p>Cuerpo Dialógico</p> <p>Cuerpo sin Protección</p> <p>Cuerpo en Movimiento</p> <p>Cuerpo que se Mimetiza</p>
<p>p13</p> <p>11. ENTREVISTADOR: Considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Si si, bastante</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p>
<p>p14</p> <p>ENTREVISTADOR: Por qué?</p> <p>ENTREVISTADO: ehh ,cuando uno está triste por alguna circunstancia “profe que te paso estas muy triste” o cuando ya lo ven a uno que no se ha hecho una actividad “profe estas brava si tienes razón nos hemos portado mal”, ellos te leen o cuando tu llegas con algo diferente tú de pronto te estrenaste un saco y en tu casa nadieee te dijo nada pero tu llegas a tu salón “profe estas bonita compraste esta nuevo”, o algo así, ellos siempre te animan</p>	<p>Cuerpo Emocional</p> <p>Percepción exterior del cuerpo</p> <p>Cuerpo Emocional</p>
<p>p15</p> <p>11. ENTREVISTADOR: Y se dan cuenta de alguna característica física en especial o eso pasa desapercibido para ellos?</p> <p>ENTREVISTADO: No ellos siempre están pendientes de como el aspecto de uno, sí.</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p>
<p>p16</p> <p>12. ENTREVISTADOR: Considera que ser mujer incide en la relación con los niños en la educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Pues yo he conocido muy pocos hombres en educación inicial y me parece</p>	

<p>que lo hacen bien pues por lo general somos mujeres por lo que somos madres y somos más tiernas y entendemos más por la crianza no?, uno ha criado ha limpiado ha enseñado al hijo a sus primeras comidas sus primeros pasos, todo, entonces de pronto eso también sirve, pero son pocos los hombres que yo haya visto me parece que son chéveres, de pronto son de niños que no tenían una figura paterna no? Obviamente, que en este medio del sector oficial la mayoría no tienen una figura paterna, entonces un profesor hmm les gusta mucho, por ejemplo el del 40 los niños les gusta mucho especialmente los niños que no tienen una relación muy íntima con su papá.</p>	<p>Género</p>
<p>p17 13.ENTREVISTADOR: Como se siente cuando los niños la buscan o le piden contacto físico? ENTREVISTADO: Hmm bien, contenta, bien siento que no estoy en el lugar equivocado, entonces eso me gusta y me gusta por eso también mi trabajo a mí me gusta venir a mi trabajo y yo me lo disfruto mucho.</p>	<p>Vocación</p>
<p>p18 ENTREVISTADOR: Cuando le solicitan el abrazo... ENTREVISTADO: El abrazo que no, yo tengo la costumbre de a todos saludarlos y preguntarles algo o si yo sé que la abuelita está enferma yo les pregunto, entonces si a veces yo no les pregunto viene y me dice “oye imagínate que tal cosa” porque entonces no me dicen porque no preguntaste pero van y me cuentan y uno dice ahh fue porque yo no le pregunte.</p>	<p>Cuerpo Dialógico</p>
<p>p19 ENTREVISTADOR: (risas) ENTREVISTADO: Pero siempre estoy pendiente si está enfermo si hay que darle si algún abuelito o la mama cualquier cosa que le cuenten a uno bien ellos o los papas yo siempre les pregunto cómo va la relación o como les fue o si pudieron hacer la tarea o bueno, detalles.</p>	<p>Cuerpo Protector Cuerpo Dialógico</p>
<p>p20 14.ENTREVISTADOR: Desde su experiencia qué tipo de relación emocional considera que se establece con los niños de educación inicial a través del contacto físico</p>	

<p>ENTREVISTADO: Mucha mucha es más los niños terminan hmm la educación inicial y van a primero y ellos vuelven al salón para que uno los salude vuelven al salón y le cuentan a uno cosas para que uno los felicite, si ese choque de la mano cuando uno lo hace a ellos les encanta, el abrazo, y por ejemplo esos saludos que tienen ellos uno los aprende y para el niño eso es identificación total, que tú lo saludes al niño es pero vital es una cosa que el niño siempre se va acordar, siempre</p>	<p>Recordación Cuerpo Protector- Cuerpo Emocional Cuerpo Dialógico- Recordación</p>
<p>p21 ENTREVISTADOR: Muchas gracias por su colaboración ENTREVISTADO: Bueno, muchas gracias a ti.</p>	

ENTREVISTA PROFESORA 3 JT

<p>p1 ENTREVISTADOR: Ehh, buenos días profesora, agradezco de antemano su disposición y colaboración para esta entrevista.</p> <p>ENTREVISTADO: Hay muchas gracias Ingrid, a ti</p> <p>1. ENTREVISTADOR: Comencemos, podría decirme su nombre y su edad?</p> <p>ENTREVISTADO: Mi nombre es Gloria Pulido y tengo 33 años</p> <p>2. ENTREVISTADOR: Hablemos de su experiencia como docente, ehh cuántos años lleva como maestra en el sector oficial</p>	
<p>p2 ENTREVISTADO: En el sector oficial ehh, tengo cinco años de experiencia en colegio rural y ahorita pues en colegio en lo urbano, en el sector privado tengo más o menos ocho años ehh, en todos los niveles desde el maternal hasta el transición.</p> <p>3. ENTREVISTADOR: Se ha desempeñado en otro campo profesional?</p> <p>ENTREVISTADO: Si también he trabajado con población vulnerable y haciendo ehh, estudios como inclusora social en comedores comunitarios.</p>	
<p>p3 4. ENTREVISTADOR: Cuantos años hace que trabaja en esta institución?</p> <p>ENTREVISTADO: En esta institución trabajo hace tres años</p>	

<p>p4 5. ENTREVISTADOR: Porque decidió ser maestra?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh, pienso que es pues como la vocación ehh, nace uno como con el llamado a ser, eh pienso que ser maestra es la profesión que más te dignifica no solo eh intelectualmente sino como ser humano la posibilidad de trascender a otros es lo más bonito de ser maestra</p>	<p>Vocación</p>
<p>p5 6. ENTREVISTADOR: Qué conoce acerca de la educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Conozco que es la base para todos los conocimientos y todas las habilidades que que uno como ser humano puede pues puede logra a tener, pienso yo que pues acá en Colombia en Bogotá es muy desigual que todos tanto ricos como pobres deberían tener el mismo derecho y acceso a esa educación inicial</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p6 7. ENTREVISTADOR: Ehh, cómo identifica usted a una profesora de educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: (risas) Por la bata de pronto? (Risas)</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p>
<p>p7 ENTREVISTADO: Ehh, no se siempre me parecen que son muy muy cercanas muy amorosas fraternales, pienso que son creativas las manualidades digamos, siempre tendrán una cartuchera grande llena de marcadores (risas), cosas así.</p>	<p>Cuerpo Emocional Cuerpo Sujetador</p>
<p>p9 8. ENTREVISTADOR: Qué es lo que más le gusta de su trabajo, que actividades le llaman más la atención?</p>	

<p>ENTREVISTADO: Definitivamente a mí lo que más me gusta de mi trabajo es poder jugar con los niños digamos poder tener ese ese acercamiento como como poder absorber esa vida que ellos tienen, porque en ultimas llega uno eh pues también desde su realidad de su casa y ellos vienen y con un juego con una risa con un abrazo ellos te hacen perder como como eso de vista y te hacen querer soñar en un país mejor en en desarrollar no solo pues contenidos sino uno los ve grandes los ve digamos ehh escribiendo artículos los ve uno grandes matemáticos los ve uno actrices músicos los ve uno más allá de lo de lo que son.</p>	<p>Cuerpo en Movimiento Cuerpo Protector Características de la educación inicial</p>
<p>p10 9. ENTREVISTADOR: Considera que las actividades que se realizan se diferencian de las actividades desarrolladas en otros grados?</p> <p>ENTREVISTADO: Pues lamentablemente si, pienso que el preescolar y y la relación de los otros grados hay una distancia muy fuerte y eso varía en en la concepción no solo del niño sino de la del mismo contenido que se dan en las escuelas, pienso que el niño eh en el preescolar está el disfrute ehh, articulado con la adquisición de conocimientos y habilidades y pasa a otros grados y y se pierde en algunos casos ese disfrute ese ese acercamiento a su maestra esa, como esa frescura esa naturalidad del aprendizaje.</p>	<p>Características de la educación inicial Cuerpo en Movimiento Características de la educación inicial</p>
<p>p11 10. ENTREVISTADOR: Desde su experiencia considera que su cuerpo es esencial para el trabajo pedagógico que desarrolla?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh, totalmente en ultimas eh uno desde el preescolar uno si q los ve crecer ve cuando se les caen los dientes ve ve cuando de verdad aumentan de estatura uno logra eh dimensionar en el cuerpo de ellos y también en el cuerpo de uno digamos ellos eh tienen como un escáner en sus ojos y ellos lo pueden leer a uno de una manera que pues uno no se imagina lo llegan a conocer más a uno que lo que uno</p>	<p>Características de la educación inicial Corporeidad Percepción exterior del cuerpo</p>

<p>se dimensiona, ellos lo ven a uno y “profe que tienes, o que piensas, o porque vienes brava” entonces son cosas que uno dice vé porque se dio cuenta y es por por la misma manera que ellos lo ven a uno ya le conocen todo.</p> <p>p12</p> <p>11. ENTREVISTADOR: En ese sentido considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh, si yo diría si, como como te decía ahorita como un escáner ósea ellos tienen como toda esa información grabada y y te logran, te identifican es más yo a veces creo que ellos saben cuándo uno les habla en serio y cuando no ósea, a veces uno dice: buenooo, ehh cualquier cosa como para condicionar algún comportamiento y ellos saben como que uno no es como tan enserio ellos no hacen ósea ellos te leen te leen en todo en todo ellos saben cuándo tu estas triste cuando tu estas contenta incluso cuando uno de pronto tiene diferencias hasta con los compañeros ellos ya saben (risas).</p>	<p>Percepción exterior del cuerpo</p> <p>Cuerpo Dialógico</p> <p>Cuerpo Emocional</p>
<p>p13</p> <p>12. ENTREVISTADOR: Considera que ser mujer incide en la relación con los niños?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehh hmmm, no necesariamente digamos pienso yo que también y conozco buenos profesores de educación inicial es más eh pensaría yo que es una parte fundamental ojala hubiera como esa integración en las escuelas donde no hubiera tanto estigmatismo de que solo una profesora mujer tiene que ser profesora de educación inicial, porque a los niños también les hace falta la figura paterna, esa figura de autoridad esa figura que genera protección porque todas maneras, nosotros como mujeres y aun así le toque digamos a la mamá guerrear o salir sola adelante las mujeres somos muy maternalistas y a veces a los niños si les hace falta la protección todo lo que genera la figura de padre.</p>	<p>Género</p>
<p>p14</p> <p>13. ENTREVISTADOR: Como se siente cuando los niños la buscan o le piden</p>	

<p>contacto físico?</p> <p>ENTREVISTADO: Pues a mí como que me gusta (risas), pues digo yo a mí no me incomoda digamos eso ya pues para mi sea ha vuelto algo muy normal y muy natural dentro de la práctica ellos te cogen las piernas, por ejemplo ahorita que estamos con los pequeñitos de jardín ellos pues obvio no alcanzan a la cintura a veces hasta la cola pero pero no es el morbo ni la mala intención sino es el afecto es el el buscar la cercanía, a veces uno ehh, pues no sé qué se le soltó la moña a la niña, venga se la cojo y entonces ellos quedan matados porque que la profe me peino que la profe me toco que la profe me rio, ósea ellos cualquier cosa, que la profe me pico el ojo, cualquier cosa para ellos es muy significativo</p>	<p>Cuerpo Sin Protección</p> <p>Cuerpo Protector</p>
<p>p15</p> <p>14.ENTREVISTADOR: Desde su experiencia que tipo de relación emocional considera que se establece con los niños de educación inicial a través del contacto físico?</p> <p>ENTREVISTADO: uichh, nooo, digamos yo pienso que ahí es donde realmente se genera la confianza en el otro, donde se genera ehh la oportunidad de de ver el ser humano pues como en toda su dimensión no solo el ser humano como ser que aprende y viene al colegio solo a aprender y ya, o o le enseñe a correr o saltar en el lazo no, sino ehh, poder ver el ser humano ósea esa educación emocional que trasciende hasta llegar a una inteligencia, que el después se pueda eh desarrollar con una competencias sociales y ciudadanas adecuadas, eso trasciende más allá, digamos si yo como profesora de preescolar fuera distante, fuera como reacia, o insensible a sus contactos o a sus palabras o a sus miradas eso generaría en ellos una una mirada del mundo un poco agresiva, una mirada del mundo indiferente,</p>	<p>Cuerpo Emocional</p> <p>Cuerpo Sin Protección</p>
<p>p16</p> <p>pienso yo que que la responsabilidad de estar en educación inicial es grandísima y no solo por el acercamiento a la lectura y a la escritura y al conocimiento de otras</p>	<p>Características de la educación inicial</p>

<p>habilidades matemáticas que uno debe tener, sino a ese ser social a ese ser del cuerpo a ese a ese constituirse como persona, porque en ultimas uno a lo largo de los años que uno tiene de experiencia .</p> <p>p17</p> <p>uno se da cuenta que hay niños que terminan cogiendo roles y aspectos tuyos, que les encantan que si tú te coges el cabello para un lado la niña termina peinándose para ese lado, o que si tú te pones anillos la niña termina llevando anillos o que si tú hablas de determinada manera los niños terminan haciendo eso, entonces uno definitivamente es un reflejo de lo que va hacer la sociedad, esta uno sembrando una semilla que digamos en unos diez once años más o menos uno va a ver realmente que fue lo que sembró.</p>	<p>Cuerpo en Movimiento Mímesis</p> <p>Recordación</p>
<p>p18</p> <p>ENTREVISTADOR: Y eso genera recordación?</p> <p>ENTREVISTADO: Eso genera recordación, eso genera ehh, digamos rico digamos ehh poder uno ser inspiración para otro, digamos que se yo que dentro del aula de mi clase haya dos tres maestros que digan; no, digamos yo tuve una profesora por lo menos jugaba a la rueda rueda conmigo entonces yo de pronto yo quiero hacer lo mismo, como yo recuerdo es que tengo marcada mi etapa del jardín, la tengo marcada porque porque recuerdo a mi profesora ayudándome a gravar una poesía durante durante las horas de descanso alrededor del parque , porque recuerdo que ella me dejaba sentarme detrás de ella para peinarla, ósea porque recuerdo muchas cosas de eso y de pronto esa fue mi vocación, ósea de pronto eso fue lo que a mí me marco en la vida para poder ser maestra, no sé.</p>	<p>Recordación</p> <p>Vocación</p>
<p>p19</p> <p>ENTREVISTADOR: Profe muchas gracias</p> <p>ENTREVISTADO: Bueno a ti Ingrid.</p>	

ENTREVISTA PROFESORA 4 JM

<p>p1 ENTREVISTADOR: Ehh, Buenos días profesora le agradezco de antemano su disposición y colaboración para esta entrevista.</p> <p>ENTREVISTADO: Buenos días Ingrid como estas?</p> <p>ENTREVISTADOR: Comencemos, entonces podría decirme su nombre y su edad.</p> <p>ENTREVISTADO: Bueno, mi nombre Deisy Reina tengo 53 años</p>	
<p>p2 ENTREVISTADOR: Hablemos de su experiencia como docente, ehh cuantos años lleva como maestra en el sector oficial?</p> <p>ENTREVISTADO: En el sector oficial voy a cumplir 20 años de labores, en el sector privado llevo 15 trabajando con las hermanas de la presentación, trabaje hasta el 87 y de ahí para acá con el sector oficial</p>	
<p>p3 ENTREVISTADOR: Ehh, en que otro campo profesional se ha desempeñado?</p> <p>ENTREVISTADO: No toda mi vida he sido docente</p> <p>ENTREVISTADOR: Cuantos años hace que trabaja en esta institución?</p> <p>ENTREVISTADO: Aquí en la institución estoy desde el 2002, llevo 15 años</p>	
<p>p4 ENTREVISTADOR: ¿Por qué decidió ser maestra?</p> <p>ENTREVISTADO: Me encanta, me encanta enseñarrr, me encanta el contacto con los niños, me encantan las actividades que se realizan con ellos, el proceso que se lleva, me gusta</p>	Vocación

<p>p5 ENTREVISTADOR: ¿Y porque educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: Porque, porque es la edad propicia para llevar a los niños a un conocimiento y un desarrollo más profundo e integral de cada uno de ellos</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p6 ENTREVISTADOR: ¿Qué conoce acerca de la educación inicial?</p> <p>ENTREVISTADO: La educación inicial es la base, es el eje, es la fuente para que los niños inicien un proceso de desarrollo con todas sus capacidades y en donde ellos pueden demostrar y pueden explorar sus habilidades, sus competencias, sus desempeños en cada una de las dimensiones</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p7 ENTREVISTADOR: Ehh, como identifica usted a una maestra de educación inicial</p> <p>ENTREVISTADO: Noo, la maestra de educación inicial es una persona muy alegre, extrovertida, ehh solo con la presencia, de que es muy jocosa, de que es muy espontanea, de que es muy vivaracha y de que tiene, es decir una creatividad y a todo momento está pensando en algo nuevo</p>	<p>Percepción exterior de la maestra</p>
<p>p8 ENTREVISTADOR: ¿Y físicamente, exteriormente?</p> <p>ENTREVISTADO: Físicamente y exteriormente yo pienso que no es tanto que sea alta o delgada o gorda o flaca, sino que tenga ese don de persona, ese don de llegarles a los niños, esa facilidad de demostrar el afecto y el amor a los niños, que para ellos es fundamental</p>	<p>Percepción exterior de la maestra</p>
<p>p9 ENTREVISTADOR: ¿Y en sus prendas o en su caracterización hay algo que la diferencie de las maestras de otras asignaturas?</p> <p>ENTREVISTADO: Es decir nosotras de la misma jocosidad y la misma alegría, como que igual nos vestimos así, como muy espontáneamente, muy deportivamente, jean, camiseta, algo</p>	<p>Cuerpo Emocional</p> <p>Percepción exterior del cuerpo</p>

<p>que convine, cosas en la cabeza, aretes largos, porque los niños se fijan en todo: Profe esos aretes que tienes están lindos, esos anillos, ese labial. En todo se fijan ellos hasta en el corte de cabello</p>	
<p>p10 ENTREVISTADOR: ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo, que actividades le llaman más la atención? ENTREVISTADO: A mí me gustann las actividades lúdicas de expresión de contacto con los niños, es decir la jornada de trabajo se desarrolla dentro de un ambiente de juego, de armonía, de hmm felicidad por decir algo, porque hay que fomentarle ese ambiente a los chicos, entonces ellos aprenden cuando hay un buen genio, ellos aprenden cuando se facilitan las cosas, cuando los intereses y necesidades del niño se van compaginando con lo que le pueda ofrecer la docente.</p>	<p>Características de la educación inicial</p>
<p>p11 ENTREVISTADOR: Desde su experiencia ehh, ¿Considera que su cuerpo es esencial en el trabajo pedagógico que desarrolla? ENTREVISTADO: Fundamental, el contacto del cuerpo con los niños, respeto por el cuerpo de cada uno, por sus partecitas especiales que deben tener cuidado, por el tocar aquí por el tocar allá, y porque es uno de los principios de nuestra institución, el cuidar mi cuerpo y el cuidar al otro, entonces eso es básico en el trabajo diario. Movimiento normativo</p>	<p>Cuerpo en Movimiento</p>
<p>p12 ENTREVISTADOR: Considera que las actividades que se realizan en la educación inicial se diferencian de las de los otros grados. ENTREVISTADO: Si, artísimo, artísimo, porque hay un corte entre el preescolar y la educación básica, debido a que se opaca un poquito lo que es la parte artística, la parte corporal, la parte de danzas, la parte de expresión, se opaca un poquito, porque ya se concentran más en otros conceptos, en otros programas, en cambio en el preescolar es solo la parte corporal y de lúdico y de juego.</p>	<p>Características de la educación inicial</p>

<p>p13 ENTREVISTADOR: Considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Perdón?</p>	
<p>p14 ENTREVISTADOR: Considera que los estudiantes la leen físicamente?</p> <p>ENTREVISTADO: Si si, ellos conocen ya mis gestos, mis expresiones, mis miradas cuando algo están haciendo que no deben hacer, yo con solo abrirles los ojos ellos ya saben que eso no se debe hacer, y si ellos ya me conocen.</p>	<p>Cuerpo Dialógico</p>
<p>p15 ENTREVISTADOR: Considera que ser mujer incide en la relación con los niños?</p> <p>ENTREVISTADO: Si la parte maternal es fundamental, ellos ven a su segunda mamá en uno, entonces hasta a veces no le dicen a uno Profe sino mamá porque uno los trata como de la misma forma, les exige de la misma forma, igual con una manita se consciente pero con la otra manito se exige, entonces por consiguiente, somos como la parte materna y la representación de la mamita aquí en la institución.</p>	<p>Género</p>
<p>p16 ENTREVISTADOR: ¿Cómo se siente cuando los niños la buscan o le piden contacto físico?</p> <p>ENTREVISTADO: Ehhh yo pienso que es un momento en el que uno se siente como agradecido con la misma profesión de uno, porque el solo hecho de rosarle la manito en la cabeza, de abrazarlo eso porque a mi niño le falta afecto y en esta situación en este contexto hay muchos niños que les falta ese afecto maternal, ese afecto de familia, porque las familias ahorita están muy disfuncionales, muyyy hay diferentes problemas en la familia y en la pareja, entonces al niño le falta mucho afecto, por ende él lo busca a uno para que lo abrace, lo consienta, lo apapache, le diga al menos una palabra bonita, y ellos se van felices que uno le diga: Hola mi amor como estas, como te fue ayer, como no sé qué... Ellos se van felices. La Profe me pregunto cómo me fue, la Profe me cogió la cabeza, la Profe tal cosa. Noo ellos se sienten felices del contacto físico que uno puede tener con ellos.</p>	<p>Cuerpo sin Protección Cuerpo Protector</p> <p>Cuerpo Dialógico</p> <p>Cuerpo Protector</p>

<p>p17 ENTREVISTADOR: Y si te rozan alguna parte especial de tu cuerpo te sientes ehheh, de pronto temerosa o no te gusta?</p> <p>ENTREVISTADO: No no no, yo lo tomo con mucha naturalidad, el roce de, de pronto la manito con el seno, de la manito con la cola, con mucha naturalidad, yo no le veo trascendencia a eso porque ya le empieza uno a crear esa malicia y eso no debe ser así</p>	<p>Cuerpo Sin Protección</p>
<p>p18 ENTREVISTADOR: Hace parte de la relación</p> <p>ENTREVISTADO: Si exactamente</p>	<p>Cuerpo Sin Protección</p>
<p>p19 ENTREVISTADOR: Ahh Ok. Desde su experiencia qué tipo de relación emocional considera que se establece con los niños de educación inicial, a través de ese contacto físico.</p> <p>ENTREVISTADO: Hmmm es una relación como ya más fraterna, como más ya de amigos y de confianza, porque uno llega al punto de que les dice a los niños si les ha pasado algo durante tal tiempo en su casita, con alguna persona especial uno da pautas para que el niño le tome confianza a uno con esa relación como tan fraterna como de tan de confianza, que los niños se desahogan con uno: Profè mira que mi tío me dijo, Profè mira que mi abuelito me hizo esto, Profèee. Entonces como que uno como que da pauta para que esa relación se vuelva más de confianza, más de allegada también tanto de maestro como de alumno uno pasa hacer otro plano de maestro, hacer otra persona más importante para la vida de ellos.</p>	<p>Cuerpo Emocional Cuerpo Dialógico</p> <p>Cuerpo Emocional</p>
<p>p20 ENTREVISTADOR: Muchísimas gracias Profe por la colaboración.</p> <p>ENTREVISTADO: No a ti Ingridcita, por verdad por preguntarme esas cosas, porque a veces uno en su cotidianidad no se detiene un poquito a pensar lo de su labor docente, lo que está haciendo, y si uno lo está haciendo bien o mal, pero rico rico esa entrevista</p>	<p>Características de la educación inicial</p>

ENTREVISTADOR: Gracias Profe.	
-------------------------------	--

Anexo 7

