

EL LUGAR DEL CUERPO DEL NIÑO EN LA EDUCACION INICIAL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

JUAN ESTEBAN MAYA MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL

MANIZALES

2018

EL LUGAR DEL CUERPO DEL NIÑO EN LA EDUCACION INICAL

JUAN ESTEBAN MAYA MUÑOZ

Informe final de tesis para optar el título de Magister en Desarrollo Infantil

TUTORA

Gloria Del Carmen Tobón Vásquez

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL

MANIZALES

2018

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Resumen

La importancia que el cuerpo tiene en la infancia excede por completo las funciones asistencialistas, mecanicistas, biologicistas y de cuidados fundamentales (higiene, alimentación, protección física, etc.) que requieren los niños-niñas en su cotidianidad y que los ha ubicado históricamente como objetos de la cultura y el adulto. Este precepto consolida en si mismo un paradigma para la educación inicial, ya que su génesis se encuentra ubicada precisamente en aquellos aspectos fundamentales de cuidado, protección y asistencia que los instaure como objetos, pero que es permeada en la modernidad por una intencionalidad pedagógica dirigida a unos sujetos de derechos, potentes y competentes.

Comprender la infancia implica entenderla no desde un discurso, sino desde su realidad mas real, su cuerpo. Significar el cuerpo del niño da espacio a la existencia en una oportunidad de dar un lugar a la experiencia ubicando entre ambas una reciprocidad y un reconocimiento entre adulto-niño, niño-adulto.

Conocer a través del cuerpo, ha sido un recorrido típico del hombre, y aun mas específico para la infancia, ya que para los niños-niñas, es la base desde la cual se consolidan y estructuran todos los procesos psíquicos y emocionales en el desarrollo. Lo que traduciría que las relaciones desde las corporalidades adultos-niños y las formas como intervenimos en él, tienen eco en la arquitectura del ser.

Es por ello que comprender los imaginarios de las docentes a través de sus imagines-representaciones, afectos y deseos, conduce a identificar, analizar e interpretar, para así comprender cuales son los imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo de los niños y niñas en la primera infancia.

Para ello el análisis del discurso a partir de los instrumentos utilizados para 5 docentes de educación inicial participantes de esta investigación, ofreció unos factores que señalar, unos indicadores que descubrir, pero aun mas un sentido que significar y comprender, con el fin de establecer el lugar del cuerpo en la educación inicial

El resultado nos revelo que la diversidad de discursos ha ubicado el cuerpo del niño-niña en la educación inicial en una tensión que ha prevalecido históricamente a pesar del los discursos sobre infancia y desde la cual prima la historicidad biográfica de los adultos que los acompañan referenciando y viendo en el cuerpo de los niños una nostalgia o una emoción del pasado en pro de un futuro por venir; una escuela que responde a una sensibilidad social que gira alrededor del cuerpo del niño; una modernidad que encarna su reloj en la corporalidad de la infancia para validar procesos en pro del desarrollo y una política que instaura acciones y visiones para visibilizar a los niños y su cultura. Todo esto consolida no un niño-sujeto, sino que se valida a un sujeto-objeto por lo que en principio traduce una negación a lo que representa “ser” niño.

Estos factores ubican una nueva forma de ver el cuerpo en la escuela enmarcada e instaurada por una emocionalidad y una sensibilidad cultural. Es por ello que hacer visible a las docentes en sus procesos cotidianos, permean la posibilidad de transformar unos imaginarios que se encuentran

instituidos en “ver el cuerpo”, para así construir un sentido de las acciones corporales en las cotidianidades con los niños y niñas desde la posibilidad de reconocer el “ser” para así poder “hacer”.

Palabras Clave: imaginarios, Cuerpo, educación Inicial.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Resumen</i>	<i>IV</i>
TABLA DE CONTENIDO	VII
TABLA DE ANEXOS	X
INTRODUCCIÓN	11
1. FASE DESCRIPTIVA-PREPATORIA	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Formulación del problema.....	23
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Objetivo General	23
1.3.2 Objetivos Específicos	23
1.4. JUSTIFICACION	24
1.5 MARCO TEORICO	32
1.5.1 EL DEVENIR DEL CUERPO, ANTECEDENTES.....	32
1.6 REFERENTES TEORICOS	53
1.6.1 IMAGINARIOS SOCIALES.....	53
1.6.1.1 LO INSTITUYENTE.	60

1.6.1.2 LO INSTITUIDO.	63
1.6.2 IMAGINARIOS SOCIALES Y EL CUERPO.....	66
1.6.3 EL CUERPO COMO EJE DEL SER.	72
1.6.5 CUERPO E INFANCIA.....	81
1.6.6 CUERPO, CORPORALIDAD Y DOCENCIA.	87
1.6.7 EL CUERPO “SIN TIEMPO”.....	99
1.6.7.1 Formas de pensar y decir tiempo.	108
1.6.7.2 Tiempo del objeto y del instrumento la real dualidad de la infancia.....	112
1.6.8 EDUCACION INICAL.....	118
1.7 ASPECTOS METODOLOGICOS.....	129
1.7.1 ETICOS DE LA INVESTIGACION.....	129
1.7.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO.	129
1.7.3 UNIDAD DE ANALISIS.....	134
1.7.3.1 Análisis del Discurso.	134
1.7.4 UNIDAD DE TRABAJO.....	135
1.7.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS.....	136
1.7.5.2 GRUPO FOCAL.....	137
1.7.6 PROCEDIMIENTOS Y ANALISIS DE LA INFORMACION.....	139
1.7.6.1 ETAPA I: Aplicación de Instrumentos.....	139
1.7.6.2 ETAPA II: Sistematización de la Información.....	140
1.8-HALLAZGOS.....	143
2. FASE DE INTERPRETACION.....	150
2.1 EL CUERPO COMO EVOCACIÓN, UN CONFLICTO ENTRE EL SABER EN LA PRÁCTICA COTIDIANA Y EL SABER EMOCIONAL.	151

2.2. EL CUERPO COMO INSTRUMENTO-OBJETO EMOCIONAL Y DEL TIEMPO.	163
2.3. EL CUERPO COMO RIESGO, ACCIONES INTRUSIVAS EN UNA VIGILANCIA MATERNAL.	174
3. FASE DE CONSTRUCCION DE SENTIDO	181
3.1 Conclusiones.....	187
4. RECOMENDACIONES.....	190
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	193
6. LISTA DE ANEXOS.....	198

TABLA DE ANEXOS

Anexo

A.	Formato Encuesta.....	198
B.	Matriz Preguntas grupo focal.....	201
C.	Matriz elementos instituidos e instituyentes.....	205
D.	Diagrama, redes semanticas.....	206
E.	Transcripción Grupo focal.....	207
F.	Validación de instrumentos.....	268
G.	Tabulación encuesta.....	274

INTRODUCCIÓN

Entretejer cuerpo-niño-educación inicial implica comprender y entender una sensibilidad que se encuentra instaurada en la cultura. Por un lado, el cuerpo metaforiza lo social y lo social metaforiza el cuerpo, en él, se encarnan aspectos emocionales y sensibles desplegando simbólicamente una serie de desafíos que son depositados en lo social y la cultura. Por otro lado, la escuela como receptora de dicha demanda social, entreteje desde su razón pedagógica una intencionalidad educativa, pero que al trasladarla a la educación inicial esta intencionalidad cobra otro sentido primando un simbolismo emocional enmarcado en el cuerpo de los niños en pro del cuidado, la protección, el amor, la libertad, el acogimiento, la ternura y la inocencia.

Debemos de considerar que estos conceptos en su evolución histórica han atravesado una diversidad de pensamientos tanto holísticos como disciplinares, por lo que han sido ubicado desde múltiples concepciones y reflexiones, determinando formas de relación, de construcción de realidades política, escuela, infancia y cuerpo.

Por un lado, el cuerpo a sido pregunta y reflexión desde el momento mismo en que iniciamos a cuestionarnos por la existencia de ser humano. Este proceso a conducido a instaurarlo como materialidad, objeto, carne, instrumento y naturaleza en un dualismo cartesiano con el alma, la razón, la mente y el pensamiento. Este racionalismo a dividido profundamente la naturaleza de la razón, estructurando desde lo pedagógico y materializando en la escuela acciones que aseguraran el dominio de la naturaleza por la razón. Esto llevo a cosificar al cuerpo, elaborando unas

disposiciones con el fin de encarnar acciones que validarían su amoldamiento, perfeccionamiento, disciplinamiento y entrenamiento en pro de unos objetivos institucionales y educativos.

Conocer a través del cuerpo ha sido un recorrido típico del hombre, y aun mas específico es para la infancia ya que para los niños-niñas la naturaleza es la razón, y a partir de ella se consolidan aprendizajes, relaciones y todas las esferas de desarrollo, lo que permite cuestionarnos e interrogarnos sobre el cuerpo humano en la infancia, ya que el cuerpo del niño-niña no siendo cuerpo humano masculino-hombre o cuerpo femenino-mujer nos permite reflexionar y pensar el cuerpo de la infancia-niño-niña. (DeMause, 1994) nos plantea que la génesis para estudiar la infancia debe de instaurarse en conocer las relaciones entre adultos-niños, ya que son clave para comprender los imaginarios, representaciones que los adultos tienen o han tenido respecto a los niños y niñas en el cotidiano, para así entender el porqué de los discursos y las acciones alrededor de la infancia.

Uno de esos escenarios cotidianos es la escuela para la educación inicial, sin embargo tenemos que considerar que está como institución no responde ni en sus comienzos, ni en su evolución, a los mismos factores que otros niveles educativos demandan en sus procesos pedagógicos y de enseñanza, ya que su génesis se encuentra dada en el abandono infantil, por lo que la función de custodia y asistencia ha encarnado en el cuerpo de los niños una función de cuidado y protección instaurando las miradas de prácticamente toda la escuela en ellos, determinando disposiciones corporales adultos-niños, alejándola muchas veces como en sus inicios de una verdadera intensión pedagógica.

En la actualidad la intensión pedagógica en la educación inicial se ubica desde la visión de niño-niña como sujeto de derechos, potente, competente, ciudadano, ecológico y pluridiverso, instaurándolo en la escuela para la educación inicial desde acciones que visibilizan las relaciones, las emociones y lo cotidiano como motor de aprendizaje, reconociendo al niño-niña en unidad, en donde cuerpo y mente se consolidan como uno calificándose entre ellas y formando un todo. Es por ello que las relaciones corporales adultos-niños excede por completo el asistencialismo, lo biológico y lo anatómico, trasladándose a una posibilidad relacional desde lo sensorial, el gesto y lo escénico, propiciando que dicho sujeto se asiente en un cuerpo que “es suyo” en una posibilidad de unificar y crear una historicidad por venir.

Esta diversidad de discursos ha ubicado al niño-niña en la educación inicial en un versus y una tensión, es una realidad que es encarnada en su cuerpo, ya que por un lado, la historicidad biográfica de los adultos que los acompañan, ven y referencian en el cuerpo de los niños en una nostalgia o una emoción del pasado en pro de un futuro por venir; una escuela que responde a una sensibilidad social que gira alrededor del cuerpo del niño; una modernidad que ubica su reloj en la corporalidad de la infancia para validar procesos en pro de un desarrollo y aprendizaje y una política que instaura acciones y visiones de acción para visibilizar a los niños y su cultura. Todo esto consolida no un niño-sujeto, sino que se valida a un sujeto-objeto por lo que en principio traduciría una negación a lo que representa “ser” niño y por ende infancia.

Todas estas acciones hacen visible que los niños no sean dueños de su corporalidad, son objeto con la bandera de la emocionalidad y sensibilidad cultural, lo que valida el accionar social y

pedagógico. Esto conlleva a una realidad de no poder ser reconocidos como sujetos, ya que al no ser reconocidos en lo que representa y significa su materialidad, el sujeto desde el cual se referencia no puede ser real. Así el cuerpo de los niños-niña es arrebatado por la cultura, lo social, lo político y lo disciplinar.

Por tal motivo el intersticio que se establece entre cuerpo-niño-escuela consolida y construye una serie de imaginarios que se instauran como la base sobre la cual descansan cualquier tipo representación y desde la cual se constituye y se construye una realidad, determinando imágenes, afectos y deseos, en un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de la verdad, pero que, son producidas a partir de las herencias, creaciones y transferencias relativamente consientes, que se nutren y se sirven de las memorias colectivas, de las producciones emocionales, morales, políticas y científicas transmitidas a través de las acciones instaurando una realidad la cual es aceptada, pero que desconoce una realidad, el cuerpo del niño-existe y demanda también un derecho a “ser”.

Este proceso investigativo realizado con 5 docentes de educación inicial de la ciudad de Cali, busca develar a partir del análisis del discurso ¿Cuáles imaginarios han construido en torno al cuerpo en la infancia? con el fin de establecer cual es lugar del cuerpo en la educación inicial.

Los resultados evidencian unos imaginarios instaurados en la importancia del tiempo el cual es encarnado a modo de reloj en el cuerpo de los niños-niñas, y desde el cual se instauran una serie de tensiones en el “hacer” y el “ser” entre “ver el cuerpo” y “sentir el cuerpo” propiciando una corporalidad relacional desde una vigilancia maternal en la educación inicial. Esto ubica una nueva

forma de ver el cuerpo en la escuela para la educación inicial y validada por una emocionalidad y sensibilidad cultural.

Visibilizar al maestro entonces representa una posibilidad de transformación, ya que no puede transformarse aquello que no puede ser transformado , es construir una relación desde la propio corporalidad con el fin de gestar otra mirada, otro gesto, otro tiempo, otra institución y otra relación, con el fin de gestar procesos de cambio de unos imaginarios que no hacen posible contemplar otras posibilidades, otras formas, otras imágenes, otros deseos u otras acciones, esto con el fin de visibilizar en la realidad al sujeto, ya que este solo puede ser reconocido y conocido desde su materialidad registrando al niño-niña en una realidad de sujeto potente, competente, ciudadano y de derechos desde su razón de ser y estar en el mundo “su cuerpo”, significando espacios, ambientes y relaciones en pro de su desarrollo.

1. FASE DESCRIPTIVA-PREPATORIA

1.1 Planteamiento del problema.

El protagonismo que la infancia ha tenido a nivel mundial ha llevado a nuestro país en las últimas décadas a fortalecer y re-organizar sus estructuras políticas y legislativas realizando estrategias y convenios intersectoriales e interadministrativos consolidando cambios en los discursos y las instituciones, buscando reconocer la cultura de la infancia como motor de cambio en pro de los niños y niñas.

Durante este proceso nuestro país en su tránsito histórico respecto a la infancia y la educación ha vivido una serie de transformaciones mediadas por imperativos de carácter religioso, político y económico relacionadas con factores demográficos y sociales. Durante este recorrido y dada la dimisión social de la educación, la escuela ha jugado un papel determinante en las configuraciones de infancia, permitiendo y consolidando desde su sentido, organización y razón de ser, prácticas muchas veces intrincadas en discursos de ida y vuelta entre los viejos sistemas, las tradiciones y las nuevas formas que lo social, lo político, lo pedagógico e incluso lo científico demandan.

Este tránsito, ha llevado a reconocer a los niños y niñas como sujetos activos, de derechos, democráticos, diversos, singulares, ecológicos, políticos, potentes y competentes, realzando su protagonismo en nuestra sociedad, ubicando a la educación y situando a la escuela como uno de los escenarios más importantes con el fin de consolidar y validar dicho propósito, reconociendo el entorno educativo como un espacio que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas

que permitan a los niños ejercer su ciudadanía desde la participación, siendo transformadores de sí mismos y de la realidad, creando cultura y conocimiento. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

De esta manera la educación inicial se convierte en proyecto estatal con el fin de educar, atender y visibilizar a los niños y niñas desde antes de nacer, hasta los cinco años, representando un marco situacional, de sistema, institución, saber y poder en la actualidad, ubicándolos en una relación integral con lo social, la cultura, el barrio y la ciudad, (Quiceno, 2015).

Este marco representa un paradigma a las instituciones y especialmente a la institucionalidad escolar para la educación inicial ya que imprime un cambio de pensamiento, y una ruptura en la forma en cómo se ven a los niños-niñas y la escuela, lo que representa hacerlos visibles en todas sus dimensiones, sin embargo y como afirma Castrillon, (2015) para que la población adulta cambie sus hábitos y costumbres de educación “es necesario que haya una pedagogía para la primera infancia e instituciones que formen a las maestras para la educación inicial” (pág. 12). Lo que representa no solo cambiar las hegemonías del discurso, las dinámicas escolares y las prácticas curriculares, sino también entender el sentido que le damos al cuerpo y sus manifestaciones, dada su participación activa y fundante en la corporización del niño, y por consiguiente en su desarrollo.

Debemos de considerar que las nociones de cuerpo y de niño-niña han atravesado diferentes discursos y cada episteme posibilitó conceptualizaciones de acuerdo con las funciones culturales a las que servía. Una de esos discursos está enmarcado en la pedagogía por lo que debemos de

considerar que a toda pedagogía le subyace una noción de cuerpo, como lo afirmara (Cabra & Escobar, 2014) que “a cada modelo educativo subyace una noción de cuerpo en particular, aunque en la mayoría de los casos dicha noción no sea formulada de manera explícita” (pág. 149).

Para la educación inicial en nuestro país la propuesta pedagógica está compuesta por teorías y experiencias de pedagogos como Frobel, Montessori, Malaguzzi y Pickler, lo que presupone un cuerpo reconocido en la diferencia, un cuerpo que posibilita, comunica, expresa y manifiesta, un cuerpo autónomo en sus posibilidades y conquistas, pero ante todo, un cuerpo que no nos es dado portador de un lenguaje que es distintivo como insignia que constituye identidad, construyéndose único y original desde las relaciones corporales con los adultos que rodean a los niños. Lo que invita a determinar y reflexionar las formas para comprenderlo, apropiarlo y percibirlo ¿Existe esta coherencia en las propuestas y experiencias que los niños y niñas viven en compañía de los adultos en su cotidianidad en la escuela?

En nuestro contexto histórico la escuela ha abordado el cuerpo a pesar de sus estrategias y corrientes pedagógicas inmersas en ella, como un recurso para lo físico, tercerizándolos a espacios, tiempos y disciplinas específicas el cuidado, la crianza y la asistencia; pero ¿Cómo se vive el cuerpo en la educación inicial?, es imperativo considerar que para estas edades el cuerpo de los niños y niñas es lenguaje, para Aucouturier & Mendel, (2013) el “Movimiento y cuerpo es al niño, lo que el lenguaje es al adulto” (pág. 7). Debemos de considerar que el cuerpo es depositario de las concepciones, representaciones e imaginarios de una cultura simbólica que gira alrededor de la infancia, por lo que (Ruiz, 2010) en su tesis (Doctoral) de la Universidad de Barcelona nos plantea que:

“La idealización del cuerpo, en la cual se legitima el gerenciamiento del niño que por su edad legal aun no alcanza su propia representatividad (carlin,2003), [...] fija un propósito, la homogenización del cuerpo infantil a través del especialista docente, la asimetría asegura la posibilidad y la necesidad de que los niños ubiquen un lugar de receptores del “deber hacer” incorporando elementos necesarios desde el punto de vista del adulto, así la pedagogía opera en incidencia mutua en las relaciones niño-maestras, maestras-niños” (pág. 70).

¿Qué implica dicha asimetría al reconocer el niño-niña como sujeto?, debemos de comprender que la forma como se percibe el cuerpo indica, a su vez, la forma como se concibe el poder en una sociedad, entonces ¿realmente el niño-niña es sujeto en las incidencias relacionales entre la escuela, maestros y niños-niñas?

Hablar de cuerpo en la infancia demanda el conocimiento de todas sus manifestaciones, ejerciendo la docencia en una incidencia de corporalidad relacional con los niños-niñas, comprendiendo que como sujetos son emisores “para hacer” y “para ser”, ya que ellos perciben y contemplan el mundo desde una observación que implica todos los sentidos, así las repercusiones de un tacto, una acción, una palabra un gesto adquieren ecos en la arquitectura del ser. Y son precisamente esos itinerarios que invitan a preguntar ¿cuáles son las corporalidades del especialista docente al relacionarse en la vida del niño-niña?, lo que invita a reflexionar sobre las percepciones, creencias, valores y normas que orientan sus prácticas. (Ruiz, 2010) es su investigación una narrativa corporal desde los sujetos nos plantea que en la enseñanza se articulan saberes que contienen imaginarios y representaciones de cuerpo que circulan como un capital y

estos a partir de su accionar pedagógico, se convierten en la razón de sus prácticas. En estos imaginario existe la incapacidad de diferenciar entre dos términos el sí mismo y la imagen, el sujeto y el objeto, instituidos como matices ocultos que sostienen y transforman el acto de enseñar, siendo el cuerpo eje transversal simbólico en configurar dichas prácticas, interacciones y matices.

Teniendo en cuenta lo anterior y como señala Winnicott (1970-1971) en muchos de sus textos el niño-niña afianzara todas sus experiencias cotidianas en su cuerpo prioritariamente, y sobre este se apoyaran todas sus estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, cognitivas, etc., sin embargo literalmente los ojos de la escuela están sobre el cuerpo de los niños-niñas en una rutinización constante en virtud del “cuidado” y el “acompañamiento” Calmels (2009), lo que anestesia y sobre-corporaliza las relaciones bajo una invasión corpórea cotidiana de los niños-niñas atento más a lo que el cuerpo genera (crecimiento, alimentación, cuidado, aprendizaje) que a lo que el cuerpo realiza. Entonces ¿a quién le pertenece el cuerpo de los niños y niñas en su cotidiano?

De esta manera el cuerpo infantil deja de ser dueño de su corporalidad, carece de cuerpo, es arrebatado por la cultura, el adulto, el cuidador, el docente, la escuela, la familia, la institucionalidad; se presupone que, para las concepciones de educación inicial hoy, el verdadero reconocimiento para “hacer” admite un derecho a ser sujeto en una pedagogía que no solo reconoce las potencialidades de la infancia sino que construye diálogo entre dos tiempos disonantes; el tiempo adulto y el tiempo de la infancia, reconociendo de esta manera un dialogo en la diversidad de cuerpos adultos e infantiles que habitan la escuela.

Sin embargo, al imbricar Cuerpo de niño-niña, en el reconocimiento como sujeto ocurre una ruptura, lo que plantea admitir y reconocer al niño como sujeto de derechos, ciudadano, potente y capaz pero sin cuerpo, y se configura en un niño-niña Sujeto-objeto.

Podríamos formular entonces que las formas particulares de representar la realidad corpórea corresponden a sentimientos sociales instaurados por lo que el cuerpo de los niños-niñas genera, son un capital sostenido por la escuela e instaurado como código por lo social, son categorías de carácter histórico que ubican al niño-niña en un versus, una tensión entre la escuela, lo pedagógico y lo social, así lo imaginario como lo planteara Moscovici, (1961) “se instaura como la base sobre la cual descansan las representaciones de cualquier” (pág. 98) y dado que el cuerpo es una construcción simbólica social y símbolo de todos los símbolos existentes o posibles como contempla M. Merleau-Ponty en Acuña (1994), invita a la pregunta ¿Qué significa el cuerpo en la infancia?.

De este modo los imaginarios sociales construyen realidades a través de percepciones diferenciales que los individuos asumen de la educación inicial como reales a través de percepciones diferenciales que los individuos asumen de ella, es decir que la unión entre las percepciones que cada persona construye de su realidad y lo que considere real constituye un imaginario social; así la imagen se configura como una forma figurativa de la representación mental, que es memoria activa de experiencia subjetiva. Para nuestro caso dicha imagen se aloja en lo corporal de los niños-niñas, lo que imbrican unas prácticas docentes que contravienen las conceptualizaciones de los niños como sujetos.

De esta manera la importancia del estudio de los imaginarios sociales y su incidencia en la comprensión de este fenómeno en la educación inicial, por ello es importante conocer la interiorización que el docente establece con el cuerpo del niño “imagen” y la educación inicial.

Cabe concluir y dada estas consideraciones se plantea la pregunta central que guía esta investigación acerca del cuerpo de la infancia en educación inicial, preguntándonos sobre:

¿Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali?

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender los imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo de los niños y niñas en la primera infancia.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los Imaginarios que de cuerpo construyen los docentes de los niños-niñas en educación inicial.
- Analizar la influencia que tienen los imaginarios de cuerpo de los maestros-maestras en las relaciones que establecen con los niños en sus cotidianidades.
- Interpretar los imaginarios que han construido los docentes en torno al cuerpo en la educación inicial estableciendo un lugar del cuerpo en la educación inicial.

1.4. JUSTIFICACION

Al preguntarnos por nuestra propia experiencia en Educación Inicial nos encontramos con un panorama completamente distinto al que los niños-niñas viven hoy en día. Los discursos cotidianos alrededor de los niños-niñas, están enmarcados por concepciones de sujeto político, de derechos, potente, competente, ecológico, ciudadano, político y pluri-diversos lo que determina la calidad de las oportunidades, experiencias y relaciones que son propuestas por parte de los adultos que los acompañan, cambiando las concepciones de escuela e incluso de maestros-maestras. De hecho, es un discurso que invita a establecer que no es importante cuantas cosas se hacen, sino cómo y con quien las hace; cuanto se puede reflexionar sobre ellas, entenderlas y compartir sus significados y razones.

Dichas oportunidades están transversalizadas por una corporalidad relacional, un conjunto de gestos, intenciones y acciones comunicativas desde los cuerpos entre niño-adultos que nutren las posibilidades y potencialidades en los procesos de desarrollo en todas sus dimensiones y desde las cuales se estructura la base de toda la experiencia social, como plantea LeBrenton (2002) “Este proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tiene sus momentos más fuertes en ciertos momentos de su existencia, especialmente en la infancia” (pág. 8).

Hablar de ello, invita a reconocer y ver que los niños-niñas tienen un cuerpo propio y portador de singularidad, que sabe hablar, escuchar, observar, interactuar, que le da identidad, es

competente y con el que otorga identidad a las cosas. Un cuerpo dotado de sentidos, capaz de percibir la realidad. Un Cuerpo que en las prácticas de los maestras-maestras y la institucionalidad se arriesga siempre a ser más excluido de los procesos cognitivos y emocionales.

Durante este proceso y desde la mirada de los maestros-maestras el niño-niña en los procesos de socialización e interacción en esencia, es definido a través de una mirada adulta, el modo de verlo, de interactuar y actuar, está determinada por su corporalidad determinando una mirada y una imagen, que se resiste a cambiar pese a las concepciones que de niño-niña se entretajan hoy en día. LeBrenton, (2002) en su libro nos presenta que es través del cuerpo como fenómeno social, donde se representa y percibe el mundo, por ello la imagen de niño-niña es lo que de él conocemos y aceptamos, esta imagen determina nuestro modo de relacionarnos con él, con ella; nuestro modo de construir nuestras expectativas y experiencias respecto a él, el mundo que, en su entorno, sabremos darle.

Es por esto que el cuerpo toma un lugar preferencial como lugar de relevancia, de descubrimientos, de placer, de afectuosidades, de representaciones, de emociones y de deseos, invita a interactuar desde las corporalidades tomando más relevancia entre adultos-niños.

Conocer a través del cuerpo es un recorrido específico del hombre, pero para el niño-niña es determinante, comprender cómo apoyarlo sin inhibirlo, como protegerlo sin negarle la libertad de expresión y de expansión, son tareas y cuestionamientos que invitan a reflexionar las relaciones que establecemos con los niños-niñas desde sus cuerpos y corporalidades.

Todo esto implica que nosotros también podamos ser capaces de librarnos, de concepciones, representaciones e imaginarios que consolidan trampas culturales que a menudo comprometen los cuerpos y las corporalidades en una transmisión de miedos, angustias y prácticas, para así, reconocer un cuerpo que al ser conocido, reconocido es definible por lo que significa y representa, es conocimiento, marcando la posibilidad del niño-niña a identificarse como tal, con sus limitaciones y posibilidades, es decir, como un sujeto, un individuo con derechos e identidad diferente en ritmos y tiempos a la de los adultos.

Sin embargo La preocupación al interior de la institución escolar y de las acciones por parte de las maestra y maestras visibles en la cotidianidad de los niños-niñas esta dada por un desarrollo corporal adecuado; por evaluaciones médicas, observación de las capacidades motrices, talleres y prácticas que apuntan solo al desarrollo sensorio motriz, a rutinas de cuándo y cómo alimentarse, como y cuando ir al baño, dormir, descansar, como y cuando jugar y como y cuando moverse y de qué forma, por lo que en las interacciones se está más atento a lo que el cuerpo produce, que a lo que el cuerpo genera.

En la educación siempre inicial el cuerpo está lejos de ser invisibilizado ya que literalmente los ojos de la institución están sobre el cuerpo de los niños y niñas en un discurso desde el cual se concibe como sujeto, pero que es objeto; un sujeto-objeto desde el cual se determinan las relaciones, las acciones, la interacciones establecidas desde una mirada adulta, sin ver, sin escuchar, sin interactuar, sin observar, apareciendo con fuerza y sostenidas en el tiempo en prácticas donde el ejercicio de poder-saber es predominantemente adultocentrista (Duarte, 2012; Muñoz, 2001; Miranda, 2003) naturalizando una serie de actuaciones, y acciones por parte de los

adultos y convirtiendo en paisaje la cosificación del niño-niña como lugar de fragilidad e idealización.

Sera en el cuerpo entonces donde va a desplegarse toda una serie de prácticas cuyo objetivo no solo será su regulación, sino sobre todo su producción implicando una serie de códigos, disposiciones y simbolismos en el cual los cuerpos deben adaptarse. En la educación inicial estos simbolismos cobran más relevancia dada la edad legal de los niños que participan en ella, configurando matices ocultos que transforman el acto de enseñar y dan forma a los cuerpos incluso de maneras imperceptibles, estructurando y dando esencia a la idea de objeto en un discurso de sujeto.

Si observamos la escuela en retrospectiva no existe educación sino en los cuerpos, el cuerpo humano es escolarizado, adaptado y traducido en forma de contenido, para Ribera, (2006), el cuerpo ha estado presente siempre de una forma u otra en el discurso pedagógico, reproduciéndose en la escuela desde las diversas realidades enmarcadas por cada época, buscando desde toda su institucionalidad controlar exhaustivamente las experiencias en la cotidianidad escolar, y es precisamente este punto, en donde la educación inicial choca con la escolaridad, ya que para ella lo cotidiano es centro, motor y razón de experiencias y aprendizajes.

Esta preocupación ha repercutido a nivel pedagógico planteando inquietudes y preguntas sobre:

“que pasa cuando este dialogo entre el niño y el adulto se alimenta de silencios sin ningún contenido, de ignorancias, de autonomías robadas, cuando al niño se le cuida y se le protege de las necesidades puramente físicas (la alimentación, el vestido, la higiene...) y nos olvidamos de la

escucha, del reconocimiento, de la calidad de la relación; que pasa cuando al niño lo convertimos en un objeto, y se transforma en espectador de la propia vida, de su hacer cotidiano.” Maritxell Bonas, en el artículo publicado en el 19 de la revista Entre Líneas.

Sin lugar a dudas nutre la pregunta que Toscón, et al (2018) precisa ya que “es preciso alentar discusiones en torno a las formas explícitas y, sobre todo, sutiles de intervenir en la experiencia corporal y de sí, que configuran los niños, y las concepciones de cuerpo y de persona bajo las cuales se amparan dichas intervenciones.” (pág. 93)

Paín, (1985) nos deja ver que el cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no solo como “enseña” sino como instrumento de apropiación del conocimiento. O sea que sería imposible pensar en la exclusión “del instrumento de apropiación del conocimiento” es decir al cuerpo, y más aún en los primeros años de vida, cuando desde él se constituye el andamiaje fundamental de los procesos de desarrollo y arquitectura del ser, construyendo subjetividad a través de las interacciones, diálogos y gestos con todos aquellos que los rodean.

De esta manera el cuerpo Humano infantil, se presenta con toda su complejidad, una complejidad que no es abordada desde el cuerpo humano masculino, o cuerpo humano femenino, ya que pertenece a una cultura portadora de tiempos, ritmos, formas de ver, entender, aprender y relacionarse con el mundo muy diferentes al mundo adulto. Siendo de esta manera categoría relativamente nueva de estudio dentro de sociología y la antropología. sin embargo, es en la psicomotricidad donde encuentra la posibilidad estudiando el cuerpo infantil desde las corporalidades inmersas en el contexto escolar.

Indagar sobre los imaginarios de cuerpo de los maestros-maestras de los niños-niñas en educación inicial, es una búsqueda para entender la verdadera imagen de niño-niña, implica conocer una serie de códigos, representaciones, imágenes, disposiciones y simbolismos que parten de lo que somos y a lo que pertenecemos, el cuerpo y como desde el se determina nuestra relación social.

Estos simbolismos cobran más relevancia dada la edad de los niños ya sea vista desde la perspectiva del derecho, de la Psicológica, de la pedagogía ya que es clave en la trama de los procesos de significación social y pedagógico, recrea un orden representacional y simbólico, y siendo símbolo de todos los símbolos existentes y posibles como plantea Merleau-Ponty, produce efectos en el imaginario de las personas, y más aún cuando está en escena el cuerpo de un niño-niña en edades iniciales, como lo planteara LeBrenton (2002) “tiene sus momentos más fuertes en ciertos momentos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia”. (Pág. 8)

Así que preguntarse sobre la naturaleza del cuerpo infantil, nos invita a reflexionar entre la razón y la naturaleza, que no es más que la eterna dualidad mente y cuerpo, y dado que para la modernidad del hombre la naturaleza (cuerpo) no puede ser razón (mente), para el mundo de los niños-niñas la naturaleza (cuerpo) es la razón (mente), lo que sin duda nos invita a ver en el intersticio entre ambas; naturaleza y razón. Sin embargo desde la realidad escolar este intersticio esta permeado constantemente por interacciones y acciones desde una posición adultocentrista que abarca todo el mundo infantil, llevando a cuestionarnos desde los imaginarios, como

construcción de sentido de la realidad ¿Qué es el cuerpo infantil? Invitando a preguntar acerca del lugar del cuerpo en la escuela en la educación inicial.

Creemos que este punto de fractura; imprime un carácter novedoso, creativo y potencial complejizando la noción de sujeto, consolidando una imagen real desde las cuales se viven las cotidianidades en las interacciones corporales en la escuela capaz de crear sentidos nuevos a través del ser afectado por su propia realidad, haciéndola consiente y real, transformándola a la vez; posibilitando, precisamente, la diferencia, planteando una nueva relación (corporal) del sujeto, con su realidad, con el otro, consigo mismo, con el espacio, los ambientes y los objetos.

No necesariamente se trata de cambiar un manual prescriptivo por otro, dadas las políticas y los lineamientos institucionales que reproducen forman ya instituidas de la organización corpórea, sino de consolidar puntos de reflexión a partir de ellos, que gesten cambio y transformación en torno al lugar que ocupan los cuerpos en la educación inicial, con las complejidades que supone, abriendo formas de entendimiento con el fin de que la experiencia corporal creadora y sensible sea un trayecto posible para que los niños y niñas enriquezcan sus procesos de desarrollo concibiéndolos como sujetos reales, activos de sus propios procesos y participes en nuestra sociedad. como sujetos no de un imaginario sino de una realidad.

La problematización construida nos sitúa en la pregunta de investigación que guía esta investigación ¿Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali?

Para dar respuesta a esta pregunta, la investigación se ha organizado de la siguiente manera. El primer capítulo corresponde a la presentación de los antecedentes conceptuales que contextualizan el escenario actual, al igual que el entendimiento donde se suscitan dichas interacciones, la educación inicial. De igual manera las nociones y concepciones que de cuerpo se entretajan en la infancia y como los antecedentes investigativos lo abordan. Reflexionando a través de diferentes autores como desde los imaginarios se consolidan realidades y como estas determinan las concepciones de niño-niña buscando desde el discurso de los maestros-maestras desde la categoría del cuerpo del niño-niña en educación inicial repensar el problema y validarlo en la diferencia niños-adultos. En el segundo apartado será propio del análisis y la interpretación, que gracias a los discursos y diálogos en torno al cuerpo del niño y niña vivido desde la cotidianidad y la experiencia, permitan visibilizar las representaciones, las imágenes, los afectos y deseos que de cuerpo han construido y que consolidan realidad en la educación inicial, consolidando un concepto real a pesar de los discursos de hoy.

1.5 MARCO TEORICO

En el presente apartado, se expone teóricamente las connotaciones sobre el imaginario como aportante a la estructuración social y psíquica del ser humano visible es sus interacciones y acciones, siendo determinantes en las relaciones que los maestros-maestras establecen con los niños-niñas, configurando corporalidades que expresan comunicación y acción orientadas a un objeto o un sujeto, ubicando en el cuerpo de los niños-niñas un versos en los procesos de conceptualización de la educación inicial. Y las concepciones que de infancia se estructuran en la actualidad.

1.5.1 EL DEVENIR DEL CUERPO, ANTECEDENTES.

El pez nunca descubre que vive en el agua.
De hecho, como vive inmerso en ella, su
Vida transcurre sin advertir su existencia. De
La misma forma una conducta que se normaliza
En un ambiente cultural dominante se
Vuelve invisible.
Michel Foucault.

Tal vez uno de los elementos que podemos identificar como modernidad es la ruptura radical entre la razón y la naturaleza, y por consiguiente una validación de la eterna dualidad que ha dividido al hombre en mente y cuerpo. Por ello no es menos cierto que la vida se desarrolle en el espacio entre ambas, marcándose mutuamente, que lejos de ser independientes se necesitan a modo simbiótico; sin embargo el intersticio entre una y otra invita a pensar y a reflexionar, así el cuerpo se nos presenta en toda su complejidad, ya que para la modernidad del hombre siendo naturaleza no puede ser razón, pero que, para el mundo infantil la naturaleza es la razón, planteando un choque de visiones, tiempos y formas de concebir y ver el cuerpo en la infancia, ubicando a la escuela en el centro de dicha disputa ya que está, en su tránsito histórico a naturalizado el cuerpo invisibilizándolo de lo más cotidiano y cercano a él, lo que para la los niños y niñas significa no verlos en el valor de sus acciones e interacciones, ya que, y como planeta Le Brenton (2002) “se trata de conocimientos más rudimentarios, superficiales, para la mayoría de la gente” (pág. 84), lo que representa no ver la complejidad que representa el significado corporal para los niños para ser y estar en el mundo que aunque estén ante nosotros, no hacemos accesible su total dimensión.

Calmels, (2011) en su trabajo la gesta corporal: el cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje, nos plantea que no existe una sola caracterización del cuerpo, ni una sola forma de construir la corporeidad y por consiguiente ni una única forma de materializarla. Por un lado, porque el cuerpo está en una relación dialéctica y dicotómica permanente entre la biología, lo orgánico, y los recursos sociales, económicos y culturales, relación que es gestora y productora de manifestaciones corporales. Entenderlas nos ubica en un punto de estudio conceptual, desde la observación y el diagnóstico con el fin de hacer visibles dichas manifestaciones, y como ellas consolidan procesos socializantes, coporizantes y emocionales.

Sin embargo, dicha corporalidad como hemos estructurado, no se hace solo de lo social y cultural, sino que lo histórico es marco referencial de experiencias y vivencias que las detonan. Así que entenderlas implica comprenderlas desde su estructura, sentir, emoción, representación e imaginarios como expresiones del continente del “yo” en lo social, de lo contrario sería como la metáfora de Foucault del pez en el agua, sabemos que está ahí, pero se vuelve invisible, porque no la dotamos de sentido y significado. Aspecto que es recurrente cuando hablamos de cuerpo de los niños-niñas.

Visibilizarlas ha llevado a que el cuerpo y sus manifestaciones en la escuela se convierta en centro de estudios de varias disciplinas, entre las más destacadas se encuentra la Psicomotricidad y la psicología con trabajos como el de Calmels (1997, 2004, 2009), Pickler (1984, 2003), Levin (1995, 2005), Aucouturier (1978, 2004), Lapierre (1968, 1980) entre otros, ya que han puesto en relación la importancia del cuerpo, en sus procesos sociales y de desarrollo.

Lo sociología también ha tomado como centro, el cuerpo en sus estudios contemporáneos. En 1972 Erving Goffman planteó en su discurso “The Interaction Order” ante la asociación americana de sociología que no podemos actuar sin cuerpos y por lo tanto la sociología debe de dar cuenta del él, tanto en la acción social como en la teoría social. Desde entonces se ha re-insertado en la investigación sociológica y en la teoría con un vigor considerable el cuerpo humano re-examinando los trabajos de Michel Foucault, Mary Douglas, Norbert Elias, Merleau-Ponty y el Erving Goffman, David Le Brenton entre otros, para relacionar las experiencias corpóreas con los procesos sociales, los sistemas, las instituciones y las estructuras. Invitando a establecer conexiones multidisciplinariamente (antropologías, pedagogía, psicología entre otras) entre el

cuerpo vivido y el cuerpo como un conjunto de experiencias sociales, que nos construyen y desarrollan.

Una de dichas disciplinas invitadas a la re-significación del cuerpo es la Pedagogía, ya que a través de ella el cuerpo ha sido objeto de múltiples intervenciones que lo han reducido a nivel netamente instrumental, sin embargo Planella (2005), nos advierte que existen pocos autores y trabajos que hayan conducido una elaboración teórica del cuerpo desde la pedagogía, ya que al relacionar cuerpo – escuela – educación, las reflexiones se remiten a lo carnal, al asistencialismo y al campo de la educación física y espacios relacionados con el movimiento, como la Danza, el deporte o el teatro, evidenciándose que no existe investigaciones del cuerpo en otros contextos educativos (matemáticas, ciencias, entre otras) a pesar que existen experiencias aisladas desde estas áreas curriculares en pedagogías activa como la Waldorf. Lo que evidencia que el cuerpo solo es reconocido en la escuela en espacios curriculares dedicados al movimiento, que paradójicamente requieren de igual manera controlar un cuerpo para cumplir con sus propios objetivos curriculares.

Vigarello (2005) nos plantea que “El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones” (Pág.34). y por consiguiente Ibíd. (2005) “las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que lo haría el pensamiento.” (Pág.28). Así, el cuerpo es separado, instituyéndolo en la escuela en una mirada y una forma que trasciende las reformas y nuevas propuestas educativas, consolidándola como un

sistema rígido y resistente a cambios siendo la escuela una estructura que hasta hoy no ha cambiado, Tunucci (2015)

La escuela como continente de las relaciones de orden cultural, social y política consolida procesos de educación cimentados desde una imagen, una representación, un concepto o un imaginario de niño-niña. Dichas representaciones, imaginarios y concepciones han llevado a que la escuela sea participe principal en los procesos de regulación, invisibilización, control y disciplina de los cuerpos, desde el cual los maestros-maestros son agentes, así la escuela desde dichas representaciones administra un orden de verdad, desde el cual los niños-niñas deben ser aquietados, silenciados y controlados por lo que se institucionaliza al cuerpo, siendo el niño-niña objeto receptor. Expresado por Foucault (2009) en su trabajo *Vigilar y castigar*.

La educación Inicial en la institucionalidad se sirve de las concepciones que de niño y niña entreteje para dotar de sentido su misión, sin embargo, su sentido es contrario a la escuela formal que la invade inscribiendo al niño como sujeto emisor dado las edades iniciales que participan en ella. Comprender dichas concepciones determina entender las prácticas y acciones en la educación inicial, lo que dota de sentido las relaciones y por ende una base desde la cual se consolidan las relaciones corporales. Guzmán, R. (2011) En su trabajo de investigación, *Escuela y concepciones de infancia*, de la línea de investigación en infancia, de la Universidad de la Sabana, Colombia, plantea precisamente como la escuela juega un papel muy importante en la configuración de las concepciones de infancia, en lo que ella ofrece a la sociedad desde su sentido, su organización y razón de ser. El conocimiento de dichas concepciones constituye un elemento muy importante para la comprensión de algunas de sus prácticas, concluyendo que en las interacciones entre institución

y maestras proponen concepciones nuevas de infancia, que influyen las formas de ver, entender y comprender a los niños-niñas, lo que implica unas prácticas nuevas y nuevas formas de relacionarse.

De esta manera las maestra-maestros se configuran como el pilar esencial en la educación inicial ya que como agentes de los procesos de subjetivación de los niños y niñas tienen injerencia a través de sus corporalidades en sus procesos de desarrollo. Villalobos, et. al. (2018) en su trabajo de investigación *El rol del educador del nivel maternal, tensiones y debates*, de la Universidad Icesi y San Buenaventura de Cali de Colombia en su capítulo; *El cuerpo, la corporalidad y las intervenciones corporales en la temprana infancia*, plantea una perspectiva conceptual desde la psicología del desarrollo, desde la cual es posible pensar la organización temprana de la corporalidad de los niños-niñas, como factor fundante de la constitución de sí, y su íntima relación con la corporalidad de los adultos que acompañan a los más pequeños. Interrogándose desde estos planos las prácticas corporales que en el nivel maternal se instauran con los niños más y, sobre todo, se pone en evidencia la necesidad de pensar formas de funcionamiento que posibiliten encuentros para habitar el cuerpo bajo senderos corporales, sensibles, creadores y lúdicos. Planteándose el interrogante sobre lo preciso que es alentar discusiones en torno a las formas explícitas y, sobre todo, sutiles de intervenir en la experiencia corporal y de sí, que configuran los niños, y las concepciones de cuerpo y de persona bajo las cuales se amparan dichas intervenciones.

Sin embargo, la búsqueda investigativa en nuestro país referente a las concepciones, representaciones e imaginarios de cuerpo de los niños y las niñas en educación inicial, plantea muchos interrogantes, ya que los pocos trabajos que se referencian se centran en edades de

escolaridad formal. Uno de ellos es el realizado por el Instituto para la Investigación y el desarrollo pedagógico, IDEP (2011), de Santa fe de Bogotá el cual realizo un estudio pre-eliminar sobre representaciones e imaginarios de jóvenes estudiantes de 4° y 5° del ciclo escolar de Bogotá, Colombia. La misma entidad y durante el desarrollo del marco de Bogotá Humana y del proyecto Institucional del IDEP 2012-2016, quiso dirigir un proyecto de indagación hacia el nodo central de la constitución de sujetos mediada por la escuela, que se expresa de manera inmediata en y a través del cuerpo de los estudiantes en contextos de diversidad social y cultural, pero excluyendo en ambas indagaciones los contextos de educación inicial.

De igual manera el trabajo de Daniel, J. et al (2017) en su trabajo *Concepciones, intenciones y practicas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la educación inicial*, de la universidad del Rosario, de Colombia; expone que existe una carencia en la capacidad de integrar todas las dimensiones del desarrollo, debido a que las maestras se enfocan en componentes individuales, como a la motricidad y las funciones cognitivas, sin embargo la investigación pone en relación al cuerpo con el movimiento, en una dualidad que es propia de la infancia, son elementos imbricados en sus procesos de desarrollo. por ello se evidencia que el cuerpo en la educación inicial, lejos de ser invisibilizado son referencia de las intencionalidades pedagógicas de las maestras, así, el cuerpo es instrumento visible gracias al movimiento y desde el cual se estructuran todas las dimensiones del desarrollo del niño. Sin embargo, El cuerpo del niño solo toma un lugar de “hacer” gracias al movimiento y no por el “ser”. Como sujeto que vive, se relaciona e interactúa a través del cuerpo, plantando el interrogante entonces, sobre que representa el cuerpo en la infancia.

Por otro lado, Villalba, R (2016). En su trabajo, *Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la practica pedagógica*, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, nos ofrece una perspectiva desde la experiencia investigativa narrativa de un docente de primaria de la institución educativa distrital (IED), develando condiciones corporales de su experiencia en la escuela, propiciando la indagación sobre los maestros desde su experiencia corporal y como ante relatos hegemónicos se instaura en el cuerpo la cotidianidad de la escuela, los cuales tienden a estar en conflicto con los discursos pedagógicos de su formación y los relatos que circulan desde su niñez, incorporando concepciones, ideas, creencias e imaginarios como representaciones de un ideal dentro del contexto escolar. Sin embargo, este relato no abarca la cognición corporeizada, y aunque ofrece elementos muy valiosos desde la visión docente que aportan a esta investigación.

A partir de lo anterior y en general en Colombia han existido varios trabajos con la preocupación en la relación; cuerpo-escuela, cuerpo-espacio, cuerpo-violencia, cuerpo-movimiento, pero en ninguno de ellos se evidencia la relación cuerpo-educación inicial. Aspecto visible en el trabajo investigativo de Cabra, A y Escobar, C. (2013), *El Cuerpo en Colombia; Estado del arte cuerpo y subjetividad*, de La universidad Central y el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, Colombia. Este trabajo ofrece una radiografía de los estudios e investigaciones de cuerpo en Colombia devela que en lo relacionado a cuerpo - escuela, las reflexiones sobre cuerpo en torno a la construcción de conocimiento solo es relevante a aquellos campos relacionados con la motricidad y el movimiento, cuerpo-movimiento atribuyendo esta dualidad solo a la educación física. Cabe destacar que en su recorrido investigativo reconoce como vacío investigativo el papel del cuerpo del docente en la vida escolar, ya que este ostenta un rol importante en las relaciones de poder y procesos de subjetivación en su interactuar con los niños-

niñas, pero ignoramos por completo cuáles son sus vivencias, concepciones y prácticas corporales que inciden con más fuerza en sus actos educativos, planteando preguntas y vacíos investigativos sobre; Cuerpo-Docente, dada la importancia de su rol pedagógico; cuerpo-sexualidad de los niños y niñas en edades iniciales y cuerpo-pedagogía desde construcciones transformadores del paradigma escolar.

A nivel de construcción pedagógica en la política Colombiana en los referentes técnicos para la educación inicial el cuerpo se presenta desde una corporalidad asistencial e instrumental, la primera observable desde el documento N. 24, la exploración del medio en la educación inicial y la guía N. 51 orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. E instrumental ya que el cuerpo es vía para la consecución de objetivos formativos y de desarrollo, así si trasladamos al cuerpo a los dualismos cuerpo-movimiento, cuerpo-expresión, cuerpo-comunicación en la escuela, derivaríamos que cuerpo-movimiento es competencia de la Educación Física en la escuela, pero si observamos su documento 15, orientaciones pedagógicas para la educación física y recreación y deporte, del Ministerio de Educación Nacional (MEN) la Educación inicial brilla por su ausencia a pesar de que en el documento Bases curriculares para la educación inicial y pre-escolar publicado en enero del 2018 del MEN promueve la formación, relación y exploración a través y con el cuerpo considerando al movimiento como posibilidad de expresar, comunicar e interactuar, implicando teorías Psicomotrices las cuales son consideradas como uno de los sistemas psicoeducativos que mas interés han despertado en la última década en la educación infantil.

Desde la dualidad cuerpo-expresión, y cuerpo-comunicación, se evidencian desde las cuatro experiencias pedagógicas conocidas como actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la

exploración del medio, reconoce que el arte, el juego y la expresión dramática son importantes en los procesos de desarrollo, ya que fomenta la interacción con los pares y potencializan la comunicación con el otro, a través de distintos movimientos corporales, e interacciones con el cuerpo desde la cotidianidad como aspecto determinante en los procesos de los niños.

Las maestras en sus interacciones cotidianas buscan integrar dentro de las intencionalidades pedagógicas la idea desde la cual las corporalidades conjuntas, en relación con el ambiente, el espacio, los otros, los objetos y sí mismo, buscando consolidar sentido de la educación inicial en las interacciones cotidianas, de esta manera, el Ministerio de Educación Nacional (2014) plantea que “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 los otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas-niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios” (Pág. 77).

Sin embargo, cabe destacar en el entramado de la propuesta pedagógica inscrita para la educación inicial que el cuerpo se reflexiona solo por lo “genera” y no por lo que “es”. determinando entonces que el cuerpo del niño vive su corporalidad desde una invasión e intervención constante por parte de los adultos que lo rodean, en un afán dado en cumplimientos de objetivos institucionales, curriculares, sociales e incluso culturales, y dado que las maestras son interlocutores en los procesos de experiencias y desarrollo de los niños en la escuela, sus relaciones desde y con el cuerpo se consolidan desde bases empíricas vividas desde sus relaciones y experiencias de vida, lo que este saber sumado a una mirada instrumental del cuerpo en la

educación inicial, convierte al cuerpo en aquello que aunque esta ahí no es reconocido, siendo el agua en la metáfora de Foucault con la cual iniciamos este apartado.

Debemos de tener en cuenta que los niños-niñas narran aspectos que son propios a partir de la vivencia y la experiencia que consolidan existencia, imbricadas en la infancia desde el movimiento y juego consolidando procesos de construcción de saberes y significados a través del cuerpo. En esta vivencia desde las corporalidades los niños aprenden en soledad, desde la posibilidad de consolidar condiciones emocionales, ambientales-espaciales y relacionales que propician su desarrollo, como lo expone Pikler, (1984), en su trabajo *Moverse en libertad: desarrollo de la Motricidad global*.

El mismo autor nos plantea que el niño que llega algo a por su propio medio adquiere conocimientos de otra naturaleza que el que recibe la solución totalmente elaborada, y dado que enseñanza y aprendizaje son dos aspectos diferentes, los niños solo necesitan de la experiencia para aprender, no que les enseñen, así, la educación inicial vive una paradoja en dos de sus ejes desde la cual se sustentan sus interacciones, ya que para el Ministerio de Educación Nacional, (2017) existen “tres acciones que sustentan las interacciones en la educación inicial: cuidar, provocar y acompañar, desde la intensión pedagógica se pone un acento diferente en cuanto a las interacción con los niños y niñas, pero confluye una con otra para lograr construir interacciones de calidad que promuevan su desarrollo”. (Pág. 34).

lo que ubica al cuerpo del niño-niña en la mitad entre la tensión de cuidar y acompañar que se materializa en el cuerpo desde aquellos que lo acompañan. Así los maestros y maestras imprimen

intenciones entre el saber pedagógico y la experiencia propia, consolidando unos imaginarios que buscan una representación ideal en las interacciones con los más pequeños, aspecto se hace visible en la investigación de Villalba (2016) desde los Corporrelatos del docente.

Podríamos estimar entonces que desde la educación física como el referente del cuerpo por excelencia en la institucionalidad educativa existen aportes desde la cual la corporalidad constituya experiencias relacionales y cognitivas desde las interacciones y vivencias en la educación inicial, como mencionábamos anteriormente el documento 15, sencillamente el no hace referencia a ello, lo que deja a la deriva y al saber empírico, conceptual e institucional los saberes del cuerpo de los niños-niñas con edades pertenecientes a la educación inicial. Y aunque en la actualidad existen programas que buscan articular el cuerpo del niño y niña en la cotidianidad, tales como: Cuerpo Sonoro, adscrito al Ministerio de Cultura desde el cual se rescata el cuerpo como un lenguaje expresivo y cultural el cuerpo se sostienen en una dualidad instrumental como cuerpo-comunicación, o Mandalavida, adscrita a Coldeportes desde su departamento de recreación desde el cual se busca rescatar el cuerpo-lúdico; el cuerpo se continua pensando en lo que “genera” y no por lo que “es”.

En Latinoamérica como en Colombia cuando se alude a la categoría cuerpo y educación inicial, se aluden investigaciones y trabajos desde la Educación física y la Psicomotricidad, pedagogía y psicología, pero cuando aludimos a la categoría imaginarios sociales se derivan investigaciones desde infancia, niñez, educación inicial, pero con relación al cuerpo y desde la mirada de los maestros-maestros muy pocas.

Una de dichos trabajos investigativos es el realizado por Rodríguez, M. Et. al. (2014), “el cuerpo del docente en las prácticas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal” (Este trabajo ha sido presentado en las IV JORNADAS NACIONALES II JORNADAS LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE) Facultad de Filosofía y Letras UBA 25, 26 y 27 de noviembre de 2014.) del instituto de investigación en ciencias de la educación (IICE), Argentina. Desde esta investigación se plantea una reflexión desde la categoría disponibilidad corporal de los docentes de niños-niñas de 3 años, y aunque es un aporte a la contribución y legitimación del rol del Psicomotricista integrado en las instituciones educativas, aporta una mirada que contribuye a visibilizar la corporalidad de los docentes como un aspecto observable como característica fundante en los procesos de desarrollo con los niños, contemplando la necesidad de visibilizarlas, entenderlas y comprenderlas teniendo en cuenta las representaciones que de niño-niña, educación y docencia se tienen.

En cuanto a representación cuerpo e infancia encontramos el trabajo de Cintra, A. (2010) llamado *Corpo a Corpo: corpo a corpo: representações identitárias, singularidades e abrigos institucionais para crianças*, de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, y de la cual deriva el artículo *Representações sobre corpo e infância elaboradas por educadoras cuidadoras de uma instituição de abrigo para crianças*. Plantetea las representaciones sobre cuerpo e infancia elaboradas por educadoras-cuidadoras de una institución de abrigo (nido, jardín, etc.) para niños entre 0 y 6 años, ubicada en la Gran Florianópolis, Santa Catarina (Brasil). Determinando como estas representaciones son importantes en el proceso de constitución subjetiva del niño, para quien las educadoras-cuidadoras constituyen figuras de referencia. Destacaron en este estudio como la

sexualidad es, al mismo tiempo, un factor de importancia y de rechazo en el ámbito de las relaciones de cuidados cotidianos en las instituciones de abrigo. A igual que las representaciones específicas sobre mujer, familia, diferencias sexuales y características de funcionamiento del espacio institucional. Concluyendo que se apuntan al predominio de lógicas binarias que se destinan a la producción de identidades totalizantes que pueden desconsiderar la singularidad. También determinaron que los equipos de trabajo de las instituciones de abrigo experimentan una condición de desamparo dado que no disponen de espacios de intercambio de experiencias del cotidiano profesional. En este sentido reconocen en su investigación que los niños y niñas aún son visto como adultos en miniatura, y que a partir de esta categoría solo se les reconoce en temas de protección, cuidado y mantenimiento, de igual manera reconoce que la sexualidad no es reconocida en el mundo infantil, potencializado por los temas de pobreza y maltrato dado su vulnerabilidad social, de igual manera concluye que cuando se trata de cuerpo de los niños en la educación inicial se vela más en proteger los intereses de los adultos e instituciones, que velar por los intereses de los propios niños-niñas.

Todo este referente conceptual e investigativo plantea la pregunta sobre cuál sería el lugar del cuerpo en la educación inicial, desde las interacciones cotidianas. Marcela, S. Leiva, L. (2015), en su trabajo, *Descubrir, Repensar y Re-crear el cuerpo: consideraciones sobre cuerpo en el pensamiento psicosocial, apuntes a la educación parvularia*, Santiago de Chile, nos presenta las concepciones teóricas que permiten comprender la noción de cuerpo infantil como objeto pedagógico en los programas parvularios de Santiago de Chile, revisando los diferentes paradigmas pedagógicos que han dado lugar al cuerpo en la escuela a lo largo de la historia para ponerla en relación con las concepciones de cuerpo emergente a través de elementos que han sido

construidos desde la sociología. Sus conclusiones revelaron que los paradigmas determinantes y a cuestionar están enmarcados alrededor de lo psicomotriz y lo biomédico, aspectos que resultan insuficientes para construir una concepción enriquecedora y compleja sobre el rol educativo y su vinculación al cuerpo infantil. Denotan la importancia de consolidar procesos desde el cual el cuerpo como dimensión constitutiva de sujeto enriquezca no solo los aprendizajes, sino también la construcción de una subjetividad transformadora.

Todos estos estudios de carácter cualitativo, enmarcados desde diferentes disciplinas, nos revelan que la educación inicial en su trayecto histórico ha sufrido grandes cambios, consecuencia en gran medida a las transformaciones en las nociones, conceptos, y representaciones acerca de niño-niña, familia y educación. Sin embargo y a pesar de este recorrido histórico la educación inicial sigue siendo direccionada como ruta de preparación para la vida escolar y el ingreso a la básica primaria, heredando las formas y dinámicas de la escuela formal en su accionar, al igual que sus intenciones pedagógicas y prácticas. También se expresa una preocupación creciente de las políticas públicas, ya que al considerar a los niños como sujetos ciudadanos de derechos, invita a gestar acciones que visibilicen a la infancia y se reconozca dentro de los contextos sociales, por lo que, la atención de la familia y de los niños-niñas suscita un especial interés en los procesos de crianza, y educación. Estos procesos formativos-educativos son solo característico de los niños en sus primeros años Soto & Violante, (2014), depositada en los padres, madres, adultos cuidadores y docentes dependiendo del tipo de programa o modalidad, proponiendo una educación donde se adquieren los valores, características y tradiciones culturales que fundamentan su desarrollo, gestando desde sus relaciones, características corporales que viven los niños y

desde las cuales se afirman para constituirse a sí mismos, aspectos fundamentales y constitutivos en la arquitectura del ser.

De esta manera las maestro-maestras son los agentes que hacen todo este proceso posible, ya que la educación ubicada en la escuela prioritariamente asume un rol y una intensión desde sus gestos, accionar corporal e intencionalidades pedagógicas, por lo que el Ministerio de Educación Nacional, (2014) afirma que “en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, [...] sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias”, (Pág. 45). Lo que invita a reflexionar las concepciones de cuerpo bajo las cuales se amparan dichas intervenciones, y que evidencias las investigaciones citadas.

La educación y los cambios sociales e históricos han llevado a entender que la educación inicial pueda configurarse también como un espacio de inclusión de la primera infancia, logrando implicar a la comunidad, la sociedad, y la política en procesos de apropiación cultural que la involucra, ubicando a los maestros y maestras como eje central para dicho propósito.

De esta manera y durante todo este transitar histórico y desde mediados del siglo XX en paralelo al desarrollo de concepciones de niños-niña como sujeto de derechos, Surgieron algunas experiencias educativas para ser aplicadas específicamente con niños, con la idea de llenar de significado la escolaridad infantil en torno a la vivencia del cuerpo y el movimiento, como expresión de su cotidianidad, demandando y planteando un paradigma en donde la experiencia corporal creadora y sensible fuera un trayecto para que los niños-niñas y adultos enriquezcan sus procesos de desarrollo y acompañamiento

Vaca, (2005) en su propuesta no permite ver un panorama de lo cotidiano desde la experiencia corporal en la escuela de educación inicial en la cual se puede observar como la maestra en su afán de generar situaciones educativas y productivas en el transcurso de la jornada, revela cuerpos que deben de ser silenciados, implicados, atendidos e instrumentalizados, dándole una clasificación dada su interacción en el día a día escolar y desde la cual el maestro-maestra es autor y co-autor.

Esta estructura presentada, más los referentes investigativos nos permite entrever que la relación entre los cuerpos niños-adultos siempre tiene una implicación en los procesos e intencionalidades determinando por las concepciones de niño-niña y el rodar de las propuestas. Este rodar visto desde la psicología del desarrollo asentada en las perspectivas teóricas de la cognición corporeizada, está mediada, por las representaciones e imaginarios que transforman el acto de enseñar dado su carácter social y cultural. Derivando en una serie de relaciones e interacciones que implican que el cuerpo del niño-niña no sea pensado y reconocido, corriendo el riesgo de como planteara Ribera, (2006) “pasar aquello que es significativo para el propio sujeto ya que la selección de dichos saberes forma cuerpos objetivados y no sujetos corporeizados” (Pág. 45)

Debemos entonces entender que es el cuerpo, para articular como este se entreteje en los procesos escuela-educación inicial desde la acción docente. Ya que para la infancia, el cuerpo es el lugar, territorio, medio desde donde se afianzan las experiencias prioritariamente, y sobre esta estructuración del cuerpo se apoyaran sus estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas,

emocionales y cognitivas, pues con la estructuración del componente corporal, se estructuran los demás componentes

Así durante los procesos de desarrollo y maduración los niños-niñas manifiestan “lógicas diferentes” una dinámica manifestada en un flujo continuo en las cuales las acciones se centran en el propio cuerpo, proyectando así todas sus vivencias y experiencias en conocimiento y uso sobre qué hacer del espacio, de los otros y de los objetos. Entonces y parafraseando a Paín, (1985) el cuerpo es un “enseña” pues por medio de él se muestra y proponen aprendizajes, imbricando al juego y el movimiento mediado durante todo su proceso de desarrollo por las interacciones del adulto y/o docente que acompaña.

Así los adulto y/o docentes tiene una función corporizante, generan sistemas cognitivos desde el accionar corporal, prestan constantemente su cuerpo siendo “prestamistas” en el desarrollo infantil, configurando simbolismos desde su cuerpo, y desde el cuerpo de los niños, determinando las posibilidades de vinculo, aprendizaje, acompañamiento y cuidado ligados a su sentir, historia, creencias y saber en pro consolidar sentido a las experiencia vividas con los niños. (Calmels, 2005; Levin ,2011; Aucouturier, 2012).

En este sentido se opera de formas particulares y hasta sutiles en las realidades que consolidan experiencias, relaciones y vivencias con los niños y niñas. Y de las cuales son de interés para nuestra investigación.

Todo este recorrido investigativo alude a la importancia de hacer visible un aspecto que se ha naturalizado en la infancia, el cuerpo del niño y niña por parte de la institucionalidad, la sociedad y los actores que participan directamente en las relaciones entre aprendizaje y enseñanza; las maestras-maestros.

Parte de las Conclusiones, abordan la importancia de reconocer el cuerpo humano infantil, fuera de las disciplinas que lo monopolizan en la escuela y dadas las concepciones que de infancia, niño y niña se estructuran hoy, es importante considerar la problemática que visibilice las edades iniciales desde sus corporalidades relacionales como punto de partida de constitución de procesos cognitivos y emocionales, abordando temas como la sexualidad en los niños, las corporalidades involucradas en sus procesos relacionales, y las representaciones, concepciones e imaginarios que de cuerpo se entretene en edades iniciales entre maestros-niños.

Sin duda alguna la relevancia está en los pocos trabajos alcanzados a revisar en el contexto Educación inicial-cuerpo, los únicos trabajos en la capacidad de abordar el tema, cuerpo-infancia-educación, son abordados desde los 70's por la Psicomotricidad, centrándose en la importancia de la gesta corporal, y de la disponibilidad corporal por parte de los adultos que rodean los niños-niñas y como estos impactan sus procesos de desarrollo, vinculares y emocionales.

Sin embargo estos trabajos nos permiten entrever que los procesos de desarrollo de los niños y niñas están determinados por el mundo adulto, desde un cuerpo humano masculino y un cuerpo humano femenino, irrumpiendo de formas violentas las necesidades que son propias de los niños-niñas en edades iniciales, ya que dichas concepciones, representaciones consolidan prácticas en

pro de las instituciones y los adultos mismos, dejando muy poca posibilidad a un cuerpo que es robado por la cultura y la sociedad en pro de un moldeamiento y una idealización. Sin embargo y el paradigma radica es que los discursos transcurren en conceptos, imágenes y representaciones de sujeto competente, capaz, participativo y singular. Consolidando un sujeto-objeto.

Aunque no se referencias trabajos específicos desde los imaginarios de cuerpo en educación inicial, esto son abordados desde la idealización en concepciones de infancia, niño-niña que los define y consolida como cultura, sin embargo el cuerpo como lugar de existencia, desde donde se pertenece y se reconoce, solo se reconocen en un sin número de escritos empíricos que dejar entrever intuitivamente la necesidad de abordar el tema con rigurosidad investigativa.

Para nuestra problematización investigativa resulta relevante que la relación cuerpo-infancia-educación es visible sino en edades en donde el lenguaje de la palabra puede consolidar un proceso, excluyendo la infancia, como si el cuerpo no fuera lenguaje, si infancia traduce “sin voz” debería entonces considerarse también “sin cuerpo”.

Por consiguiente, y como afirmara LeBrenton, (2002) “El cuerpo metaforiza lo social y lo social metaforiza el cuerpo. En el recinto del cuerpo se despliegan simbólicamente desafíos sociales y culturales” (Pág. 73). Lo que nos permite cuestionarnos e interrogarnos sobre el CUERPO HUMANO INFANTIL, y que no siendo cuerpo humano masculino o femenino, y que no siendo ni hombre o mujer, nos permite preguntarnos sobre el cuerpo del niño y la niña ya que

De esta manera y dada la importancia social y política que la infancia inscribe en la sociedad, la escuela se constituye como escenario primordial para su desarrollo, cada vez son más las horas

que permanecen en ellas, y por ende las posibilidades relacionales desde los cuerpos son determinantes en sus procesos de desarrollo, así desde los imaginarios las representaciones, las imaginas, los símbolos son una vía que trazan un camino para encontrar la posibilidad de reconocerlos como verdaderos sujetos con sus diferencias, necesidades, y particularidades, partiendo desde una realidad concreta con el fin de consolidar reflexión y transformación desde la mirada docente.

1.6 REFERENTES TEORICOS

1.6.1 IMAGINARIOS SOCIALES

El concepto de imaginario inicia en la antropología, la historia del arte, la literatura, la filosofía y la sociología, fue adoptado por las ciencias sociales en el siglo XX sobre la duda acerca de lo real y el interés de los historiadores franceses sobre lo imaginario, en su intento por abandonar el dogma “de un estudio objetivo del pasado”. De acuerdo a esto entre 1960 y 1970 los historiadores concibieron una historia donde la subjetividad hiciera parte del pasado.

Para que el imaginario hiciera parte de la historia y fuera objeto de investigación fue necesario asociarlo con un adjetivo y utilizar un artículo determinado: el imaginario político, el imaginario estético, entre otros; no obstante, en la actualidad se tiene la convicción de que lo imaginario actúa en y dentro de todos, es por esto que historiadores, científicos, artistas, hombres y mujeres, tienen lo imaginario como noción de estudio Escobar (2000).

Desde diferentes estudios realizados sobre Imaginarios, Escobar (2000) lo define como:

“Un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de la verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; [...] se sirve de producciones estéticas, literarias, morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido.” (Pág. 113).

Sin embargo, el encargado de precisar el concepto de imaginario social al vincular el término a lo socio-histórico, sosteniendo que el sujeto inventa su propio mundo por medio de los procesos de creación imaginaria, a pesar de ser abordado por diferentes disciplinas es Castoriadis.

Una de sus propuestas fue la construcción de una ontología de la creación y las condiciones reales de una autonomía individual y colectiva. Se destaca, su insistencia en el carácter histórico de la producción social, de las instituciones y valores.

En este sentido el imaginario social es un tipo de imaginario ubicado temporalmente, por ser objeto de conocimiento en el curso de los tiempos históricos, es por esto que es definido como imaginario colectivo, ya que cada individuo es casi la sociedad entera, pues refleja sus significaciones incorporadas Agudelo. (2011), Apareciendo en la sociedad y la cultura como un fluir de significaciones bajo la forma de figuras, formas, símbolos e imágenes, las cuales conforman una red que da sentido al mundo cultural y material consolidando una realidad.

El concepto de imaginario introducido por Castoriadis, (2004) permite advertir la capacidad creadora del ser humano y su vida en sociedad. Estas, invenciones, como podría denominarse a este concepto de Castoriadis, son significaciones simbólicas que dan sentido y orientaciones prácticas a la vida en sociedad a través de actitudes, valoraciones, imágenes y comportamientos dentro del colectivo.

El imaginario es creación infinita de figuras, formas, e imágenes que actúan como significaciones sociales; constituyen los significados de las cosas, las cuales se pueden representar y dotar de sentido al mundo. Esta idea tiene como premisa concebir al ser humano con su capacidad creadora de significados, son significaciones simbólicas que configuran la vida en sociedad desde los comportamientos, actitudes imágenes y sentimientos encaminando las acciones.

Reflejando significaciones colectivas en una sociedad y así desarrollan prácticas que se encuentran inmersas en cada contexto social y cultural; para ser más exactos en este concepto, Rincón et. Al (2008) interpretando a Castoriadis señala:

“Los imaginarios sociales son creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, son igualmente el conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones. Esto lleva a pensar en lo creíble dentro de un grupo social, lo que lo motiva y orienta las actuaciones entonces, está determinado por sistemas de percepción socialmente legitimado.” (Pág. 19)

En este sistema de acciones cada sujeto es artífice y actor social de su propio mundo. La forma como percibe la realidad determinada por dichos sistemas de percepciones le da un sentido y una razón de ser, presentada de manera natural y permanente en sus acciones y relaciones, sin embargo, dichas formas son construcciones histórico sociales de la cuales los individuos son productos y productores de sociedad.

Imaginario va más allá de todo cuanto pueda decirse o argumentarse, porque también es una idea de las expectativas normales que mantenemos los unos respecto a los otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social. Es Así que los mitos, ritos, ideologías, valores, procedimientos, métodos y prácticas, entre otros múltiples elementos, se encuentran englobados en la noción de significaciones imaginarias sociales Castoriadis (2013), por lo que es el resultado de una labor colectiva en un tiempo y espacio determinado, las cuales mantienen unidas a una sociedad, y permite que siga siendo la misma a pesar de sus cambios y evoluciones.

Indagar dichas significaciones imaginarias, sus cambios y la posibilidad de ser transformadas, requiere de desentrañar y comprender la creación incesante e indeterminada en lo social, en lo histórico y en lo psíquico, instancias sustanciales que construyen realidad comprendiendo las relaciones entre los discursos y sus prácticas.

El imaginario como forma dinámica permite ver el uso social de las representaciones y las ideas. Su eficacia depende del grado de reconocimiento social alcanzado por la producción de imágenes y representaciones en el marco del imaginario específico de un colectivo. Esto expresa e impone ciertas creencias comunes, implantando principalmente modelos formadores, pero que a la vez conllevan la posibilidad de transformarse en obstáculos por cuanto no permiten percibir otras concepciones, formas u acciones, Consolidado desde un conjunto de relaciones imagéticas (Se trata de una producción colectiva, es el depositario de la memoria que la familia y los grupos recogen de sus contactos con el cotidiano. En esa dimensión, identificamos las diferentes

percepciones de los actores en relación a sí mismos y de unos en relación a los otros, o sea, cómo ellos se visualizan como partes de una colectividad.

Las significaciones imaginarias generadas por las imágenes, implican referencias que definen para una misma comunidad las formas visibles de sus intercambios con las demás instituciones, educando solo desde configuraciones vividas en la realidad.

Esta fuente de “percepción y formas lógicas”; produce y configura una red de representaciones que atraviesan el mundo social, construyendo significaciones imaginarias desde la creación colectiva de cada comunidad, desde la cual se consolidan construcciones mentales materializándolas en las instituciones con sus reglas, reglamentos y normatividades. En este sentido, se habla de una articulación entre el mundo subjetivo y el mundo social; pues como se ha afirmado, son los sujetos desde su cotidianidad, sus relaciones históricas y su psiquismo los que construirán, perpetuarán y modificarán las significaciones y los sentidos del mundo. De esta manera Castoriadis (2013), afirma que en la constitución de significaciones imaginarias sociales la “imaginación crea tres elementos que aparecen vinculados y son inseparables: representaciones, afectos y deseos” (Pág. 36).

Estas estructuras subjetivas que dan sentido a la realidad, se nutren de una base de conocimientos y prácticas sociales establecidas y de la capacidad cognitiva de imaginar, crear y sentir, creando sistemas cognitivos que se mantienen o reproducen a partir de factores simbólicos como la tradición, la rutina o la memoria histórica. En consecuencia, podemos encontrar elementos de la cultura y elementos propios de la subjetividad, siendo como afirma Baeza (2000)

las “composiciones ya socializadas con el propósito de dar inteligibilidad al cosmos, al mundo y a la sociedad” (Pág. 33). De este modo las significaciones imaginarias configuran un medio para dar significado y sentido a la vida, creando realidades propias que a su vez son compartidas con los demás. Así pueden ser entendidos como esquemas contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicándolo o interviniéndolo operativamente en lo que cada sistema social considera como real.

La función de los imaginarios es precisamente proveer a determinados fenómenos sociales de una consistencia especial que suele determinar realidades y que generan un plano de conocimiento, la cual siempre supone otro campo que permanece oculto.

De esta manera se presenta el cuerpo de los niños y niñas en la educación inicial vivida como representaciones equiparadas desde el concepto-imagen, con referencia a la manera como lo representan por lo que Castoriadis (2013) afirma que “se hacen de cosas percibidas que han quedado en la memoria como imágenes, o bien de las huellas de la investidura, placentera o no, relativa a la cosa” (Pág. 38). Ya que las imágenes vienen a conformar conceptos y creencias que define la información externa al ser humano, permitiendo una organización en la psique, y dado que en la Psique, en la imaginación, está la base de la creación del individuo, el deseo se referencia como el motor de cualquier acción. Respecto a los procesos de constitución de la Psique Ibíd (2013) plantea que es “ella misma emergencia de representaciones, acompañadas de un afecto e insertas en un proceso intencional” (Pág. 442), visibilizando la intensa actividad que tiene la psique para dar sentido a la existencia de cualquier sujeto.

Si Para la Psique, en la imaginación esta la base de creación del individuo, para la sociedad, en el imaginario esta la base de su constitución, de esta manera ambas, imaginación e imaginario inseparablemente crean tanto sociedad como al individuo. Por ello representación (imagen), afectos y deseos habitan el ser, al sujeto social desde el cual su conciencia y cotidianidad delinea los devenires en el entramado social, interviniendo desde lo que considera como real.

Desde esta perspectiva se constituyen comportamientos, imágenes actitudes y sentimientos que movilizan acciones. Esto lleva a pensar que lo creíble en un grupo social motiva y orienta sus actuaciones, determinado por los sistemas de percepción socialmente legitimados alrededor de los niños-niñas entramado por significaciones simbólicas. De esta manera cobra relevancia el cuerpo de los niños y las niñas en edades iniciales en la institucionalidad.

Debemos de considerar que en este entramado de significaciones simbólicas no todo es homogéneo. Ya que desde el proceso natural de los seres humanos desde los cuales se determinan maneras propias de habitar e interpretar el mundo se consolidan estructuras creíbles que consolidan las realidades sociales. Desde estas estructuras Castoriadis (1983) ha clasificado dos tipos de imaginarios: por un lado el imaginario Instituido, al que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido mediante la tradición, la costumbre y la memoria ; por el otro lado, el Imaginario Instituyente el cual se manifiesta en el hecho histórico y en la constitución de sus universos de significación , procreando las nuevas formas de ver y pensar la realidad, las modas, los cambios, las revoluciones, Así imaginarios instituyentes e instituidos componen y consolidan formas de representar, pensar y hacer, construyendo realidad

1.6.1.1 LO INSTITUYENTE.

En cada Cultura y sociedad existe un imaginario social conocido como instituyente. Es un conjunto de grandes significaciones sociales: el amor de dios, el castigo divino, el cuerpo de niño-niña, que después se traducen en iconos, formas de representar un imaginario que esta investido de trascendencia para su colectividad, símbolos de reconocimiento y de cohesión por los cuales vale incluso arriesgar la vida. El imaginario social instituyente tiene como fuente de creación la imaginación, a partir de la cual surgen representaciones, que aunque individuales, al ser compartidas con otros generan transgresiones, discontinuas y rupturas, propiciando un espacio de construcción colectivo humano

El imaginario social instituyente representa cosas, objetos, figuras e imágenes, los cuales son contruidos en unas condiciones particulares, en unas realidades e idas interpretadas por un sujeto enmarcado por un momento histórico y social determinado. Esta producción de objetos, figuras y símbolos se realizan en libertad: es creación del sujeto y en la medida que se estructura, cambia y transforma su realidad, transformando y modificando el mundo exterior desde sus acciones. El imaginario según Castoriadis, Traducido al frances. Luciana Volco, (1997) obedece al principio de creación, el cual es otorgado a la imaginación, que en su primer aspecto (el aspecto perceptivo que concierne al exterior), la imaginación, crea para el ser humano singular un “mundo propio” genérico, un mundo suficientemente compartido con los otros miembros de la especie humana. En un segundo aspecto, el aspecto propiamente psíquico, crea un mundo propio singular

Lo instituyente es sinónimo de irreverencia, de resistencia crítica y de imaginación creadora: aspecto de lo humano que hasta ahora no ha encontrado el lugar que le corresponde en ese complejo proceso de deconstrucción social. La imaginación anticipadora es la que ha hecho posible la creación de mundos, el derrumbe de ídolos y el paso a la constitución de lo singular. En esta relación entre lo colectivo y lo singular se tejen efectos, deseos y tensiones que pueden expresarse de diversas formas.

Instituyente demarca lo caótico, pero a la vez, comparte un potencial que le permite tomarse y asumirse desde un sentido integrador; en un proceso dialéctico móvil y dinámico. Cuando se afirma, la docencia, la educación inicial, la infancia y el cuerpo están en crisis, en el fondo lo que se ‘puede estar diciendo es que están surgiendo nuevas formas de poder; emergen nuevas formas que quieren ser hegemónicas y para ello luchan por ganar una legitimidad, una condición que les de el reconocimiento y sean instituidas por la sociedad por lo que Castoriadis (2013)

“la sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o su mundo como el mundo, y decir que instituye un mundo de significaciones, que se instituye al instituir el mundo de significaciones que es el suyo y que solo en correlación con él que existe y puede existir para ella un mundo” (Pág. 556).

De aquí que lo instituyente, autoforma y auto trasforma a la sociedad; incide no solo en lo individual sino en todas las instituciones sociales: salud, educación, economía, escuela etc. Haciéndose a sí misma como sociedad alcanzando formas particulares e identitarias de representación y significación, consolidando pensamiento y realidad edificando “sistemas

cognitivos” en los que se encuentran percepciones, creencias, valores y normas que orientan las prácticas y que constituyen los límites y las posibilidades de la forma en que los sujetos actúan en el mundo.

Sin embargo es importante considerar que el pensamiento inmerso en dichos procesos es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento, es un encadenamiento histórico y es también su expresión; de la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; produce, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible ese hecho, develándose en su recorrido y memoria a través del lenguaje.

El lenguaje devela entonces una representación del mundo, un impulso que revela una intensión global, que implica visiones particulares, y sobre todo afectos particulares pero que permiten a su vez una cohesión social y colectiva. Es un Poder que instituye, nunca es plenamente explicitable y que se manifiesta en la socialización desde recién nacido. Este poder instituyente, nunca puede ser explicitado completamente, en gran parte queda oculto en los trasfondos de la sociedad, pero se encuentran ahí, formando, autoformando y transformando constantemente instituyendo instituye un poder explícito sin el cual no puede vivir.

De esta manera lo instituyente es instituido para ser apreciado, sin embargo existe la posibilidad que una parte quede oculta atrapada entre lo real y lo simbólico, es la idea reveladora, es el espacio en donde se entrecruzan las ideas, la reflexión y el cambio. Siendo la base de un universo de sentido, de un orden social desde el cual las ideas son creadas e instituidas, consolidándose un

lugar a la autonomía, que al terminar su recorrido se convierten en heteronomía y muchas veces en sujeción como ser social y participe de un colectivo.

1.6.1.2 LO INSTITUIDO.

Por su parte lo institucionalizado aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones “habitualizadas” por los diferentes tipos de actores. Es decir, rutinas que provienen y se colocan en perspectiva de futuro. Lo institucional se sitúa en el plano de lo pre-teórico o lo que suele determinarse como sentido común. En definitiva, es lo que todos saben sobre el mundo social. Este saber se aglutina en metáforas, moralejas, creencias, símbolos, ritos y prácticas. Sentidos que definen reglas de comportamientos desde los cuales se controla y reproducen esquemas.

En las imágenes y representaciones lo institucional refiere a una serie de personalidades, que son expresiones que marcan referentes y le dan un marco a la comprensión de las situaciones cotidianas, y desde las cuales se alteran las relaciones en vínculos con lo relacional, lo social o lo intersubjetivo.

Otra característica del imaginario institucionalizado es su carácter histórico y las reglas de control que le permiten su reproducción. Se reconoce la institucionalización si se comprende el proceso histórico que la produjo y desde allí se determinan las formas de auditar el comportamiento. Como por ejemplo la escuela – cuerpo - educación. Esto se ha concentrado en el establecimiento de pautas que son definidas y asumidas acríticamente. Quiere decir entonces que

lo institucionalizado remite al ámbito de las aceptaciones colectivas y se constituye en una expresión de la realidad, en la medida en que ellas son solo posibles si están insertadas en una red simbólica.

Así que lo instituido no es más que la materialización de lo que la sociedad instituye, ésta no puede evidenciarse más que en y por la institución; y lo social es simultáneamente lo que llena la institución, lo que se deja formar por ella, y lo que la fundamenta, la crea, la mantiene en la existencia, la altera y la destruye. Existe lo social instituido suponiendo siempre lo social instituyente. Es lo que se denomina histórico - social: unas estructuras e instituciones “materializadas” y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. Por lo que Castoriadis (2013) sostiene que “En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace” (Pág. 185).

La institución, en el sentido tratado aquí, es obra humana, es una creación original de lo histórico-social -colectivo anónimo- que sobrepasa toda producción posible de los individuos o de la subjetividad siendo una red simbólica, socialmente sancionada, regulada y aceptada en la que se combinan un componente funcional y un componente imaginario creado a partir de un colectivo.

Por tal motivo la institución es necesaria por dos razones. En primer lugar, porque la institución (ley, nomos) se refiere a lo específico de cada sociedad. La institución convención se opone al orden “natural” de las cosas (physis). Y, en segundo lugar, la institución-ley constituye a los hombres en tanto que no pueden existir fuera de la comunidad política (polis), la que a su vez es imposible sin ley. Afirmando que Castoriadis (2013) que “El nomos, la ley, tiene siempre estas

dos caras: es siempre la institución-convención de una sociedad determinada; es, al mismo tiempo, el requisito transhistórico para que haya sociedad” (Pág. 17). Por ello y en el contexto de la Teoría de la Institución Imaginaria:

“...la institución primera de la sociedad es el hecho de que la sociedad se crea a sí misma como sociedad y se crea dándose instituciones animadas por significaciones sociales específicas de determinada sociedad...(egipcia, hebrea, griega, etc.)... Y esta institución primera se articula en y se sirve de las instituciones segundas (lo que de ningún modo quiere decir secundarias), que podemos dividir en dos categorías. Algunas de ellas son, abstractamente consideradas y según su forma, transhistóricas. Tales son, por ejemplo, el lenguaje: ...no hay sociedad sin lenguaje; o el individuo: ...no hay sociedad que no instituya algún tipo de individuo; o la familia: ...no hay ni puede haber sociedad que no asegure la reproducción y la socialización de la siguiente generación... Y hay instituciones segundas que son específicas de determinadas sociedades y cumplen en ellas un papel absolutamente primordial, en tanto que son esenciales portadoras de aquello que es de una importancia vital para la institución de cada sociedad, sus significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis 1999, Pág. 117).

Entonces La sociedad es institución, acción y efecto y, una vez que lo instituido es institución, se autonomiza según su propia lógica y en su supervivencia supera su “función” y “razón de ser” de manera que las cosas se invierten y lo que podía ser visto al comienzo como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, pensando de cierta forma pero actuando desde el marco que se habita convirtiéndose en una sociedad al servicio de las instituciones

Para nuestra investigación, esta mirada se puede detectar en las formas cómo se organiza y dispone la escuela no dispuesta para la educación inicial dadas en las rutinas que instala, en la preocupación asistencial del cuidado biológico y físico, de la manera como se instauran las relaciones desde las corporalidades, y demás aspectos bien definidos por Foucault en su trabajo vigilar y castigar y Tonnucci en su proyecto la ciudad de los niños. Este comportamiento institucionalizado demarca espacios simbólicos que se habitan determinando situaciones que se consideran necesarias y aceptables, pero no propias para la educación inicial. así para Castoriadis (2013) la institución es la creación de sistemas simbólicos sancionados que establecen la regulación normativa, funciones, formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las relaciones y las prácticas sociales

De modo que desde esta red de conceptos y aportes teóricos sobre lo instituyente y lo institucional, la imagen, lo imaginario y lo simbólico permite adentrarse en los imaginarios de cuerpo de los niños y niñas que tienen los maestros-maestras y que determinan las acciones y prácticas a pesar de las concepciones de niño-sujeto, ubicando el lugar del cuerpo en la educación inicial.

1.6.2 IMAGINARIOS SOCIALES Y EL CUERPO

El cuerpo como dimensión simbólica, y símbolo de todos los símbolos como plantea Merleau-Ponty nutre el imaginario. El cuerpo está rodeado de imaginarios sociales, prácticas, hechos sociales y culturales en una relación de ida y vuelta entre ambos, de manera el ser humano Le Brenton (2002) opina que “no es producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su

cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente” (Pág. 19).

La noción de cuerpo simbólico, traduce una forma de inscripción a través de significados infinitos en una dimensión simbólica que lo dota de sentido, un sentido que no es meramente individual, es también social, cultural e histórico, y desde ahí, puede ser leído, interpretado y reinterpretado, construido, creado, apropiado y reapropiado.

Lo simbólico, entonces, se constituye como eje fundamental a la hora de entender el cuerpo, mucho más allá de su biología y fisiología. Se intenta pensar el cuerpo como articulador de la existencia de los sujetos y desde la cual se relaciona y construye experiencias en una construcción simbólica llena de sentidos en permanente cambio y renovación la cual permite crear nuevos sentidos, representaciones (imágenes), afectos y deseos.

El mundo simbólico es solo la representación de algo, ósea es una forma de mostrar otra cosa, otra dimensión de la realidad; una realidad que no se hace visible por sí misma, una realidad que pese a ser adjetiva genera adjetivaciones, disposiciones y dispositivos; o sea genera objetividades. El imaginario recurre a lo simbólico para mostrarse, por lo tanto simbólico e imaginario es una realidad de relaciones imbricadas que Castoriadis las ha definido como realidad magmática, para hacer referencia a sus entrecruzamientos pero a la vez a sus particularidades por lo que, Castoriadis (1997) nos planteara que lo imaginario debe de utilizar lo simbólico no solo para “expresarse”, lo cual es evidente, sino para “existir”, utilizando todo el simbolismo lo que presupone una capacidad de ver, en una cosa lo que no es, así el cuerpo, aunque portador de forma y sustancia,

también es sustancia sin forma que compone representaciones (imágenes) de un individuo siempre y en todo instante, es un mar de simbolismos desde el cual se puede extraer o, el cual se puede construir manifestándose en la realidad social como significaciones imaginarias.

Consideraremos entonces, que aunque lo simbólico e imaginario no sean construcciones totalmente alejadas de las características denotativas del cuerpo de los niños y sus aspectos fisiológicos, biológicos o funcionales, cuando se llegan a las dimensiones simbólicas e imaginarias, las características adjetivas o racionales desaparecen y surgen unas nuevas formas de referirla, ancladas en las creencias, convicciones, intereses, prácticas y motivaciones sociales.

Justamente lo que nos hace humanos no es la naturaleza biológica, fisiológica o funcional la cual compartimos con muchos animales, sino esa particularidad de sentido e intencionalidad con las que cargamos nuestras acciones.

En este marco, la naturaleza corporal del ser humano, solo tienen relevancia cuando hemos construido desde nuestras experiencias, desde nuestra imaginación, desde nuestra posibilidad biológica, una corporalidad que en términos de Husserl nos define subjetividades, entramada en una red de imágenes, afectos y deseos.

Somos seres de “inmanencia”, percibimos gracias a las complejas relaciones corporales (naturaleza) que se generan por la sociedad, formando no solo representaciones desde las teorías psicológicas, cognitivas, sociales y antropológicas, o sencillamente desde las experiencias vividas, sino, que la sociedad misma al estar constituida por sujetos, sus corporalidades la definen. En este

determinismo de afectos y deseos, definir la relación cuerpo/educación inicial hace parte tanto de la relación social validada, como de la reacción que hace parte del mismo ser.

De esta manera se asume que todo lo que pasa en y con el mundo afecta su “ser”, pero además es afectado por este. Por tanto, el sujeto en su condición de ser-humano es una condición de la naturaleza que no se da per-se, sino configurada en la historia, la imaginación y la experiencia. La corporalidad entonces más que hacer parte de estas relaciones las constituyen en un marco de comprensión histórico-social-cultural.

Scharagrodsky (2007) precisa que no existe el cuerpo en su “estado natural” sino que siempre éste estaría dentro de una trama de significación y sentido, siendo producto de los imaginarios sociales, de este modo, el cuerpo se define desde una construcción ontológica validando y trazando las acciones, prácticas e intervenciones.

Desde esta perspectiva el cuerpo asume múltiples representaciones, Le Brenton (2002): plantea que “no se trata, de ningún modo, de una realidad evidente, de una materia incontrovertible: “el cuerpo” solo existe cuando el hombre lo constituye cultural mente” (Pág. 27). Entonces el cuerpo del niño-niña que no siendo hombre o mujer ¿que constituye?

Tal vez el cuerpo como imaginario instituido ha sido el responsable de crearse para sí instituciones, que en muchos casos son dispositivos de poder para controlarlo, expresado por Foucault a través de sus postulados sobre bio - política. De esta manera nos lleva a reconocer que detrás de las múltiples formas de intervención corporal de los niños, hay políticas estatales y modos

de ejercer control sobre la población teniendo injerencia sobre la constitución subjetiva, esto enmarcado en el trabajo investigativo de Pedraza (2009; 2010; 2011). Este mismo autor refiere como estas prácticas, desde mediados del siglo XVIII y durante el siglo XX, han estado orientadas a reproducir órdenes y mentalidades coloniales al servicio de valores capitalistas que buscan preparar los cuerpos para el sistema de producción. En esta vía, el gobierno pasa por la pedagogía y la institucionalización de la infancia.

En este sentido el cuerpo, lejos de ser una entidad neutral sobre la que se despliegan un potencial genético, se configura como un escenario en el que se dirimen tensiones en el orden del poder, dada la íntima relación que existe entre la corporalidad de los sujetos y su construcción identitaria.

La escuela como espacio institucionalizado vive el cuerpo en una realidad instaurada y validada en salones restringidos de forma implícita, en la cual su expresión es delimitada solo a mantener un estado postural en una actitud racionalista. El cuerpo es permitido como presencia estática, incluso para el funcionamiento biológico normal, se pide permiso, se le imprime horarios al control de esfínteres, se establece cuando se come y cuando no y, cuando se juega. Estableciendo procesos institucionales culturalmente definidos para su expresión como (el deporte o la educación física) pero vividos como espacios de posibilidad y restricción ya que el control sobre los cuerpos hace parte de su razón de ser.

Este tipo representaciones propician lograr un tipo de ser humano pre-definido; para lograr un tipo de sociedad idealizada, desde convicciones, creencias, fuerzas sobre las formas de ver y concebir el cuerpo, estas convicciones, creencias que hicieron posible la institucionalidad de la

institución escolar, mantiene los acuerdos sobre las formas de funcionar, sobre lo que es normal, aceptado y aceptable o no, para que en la realidad educativa son, imaginarios instituidos el sentido inmediato que da sentido a nuestras prácticas particulares.

En la vida cotidiana es excesivamente preponderante la cantidad de restricciones que la sociedad establece al cuerpo, enmarcados en una serie de representaciones éticas, morales, políticas y médicas (la desnudez, el cuidado, la alimentación, la protección y la higiene) que la regulan permeando la escuela, convirtiendo todas estas en símbolos que guían las formas de hacer y ser, de decir y representar, de ser para hacer.

Por otro lado, cuando comenzamos a delimitar nuestro sentido común de lo corporal, comenzamos a matizar la corporalidad por fuera de lo hegemónico, cuando nuestro sentir, imaginación comienza a hacerse social, comienzan a superarse expresiones corporales acordadas socialmente tomando una fuerza importante de realización. Esto instituye sentimientos sociales sobre mejores formas de relacionarse desde la corporalidad, tienen cierto grado de existencia real ya que a través de lenguaje se sostienen y en esta medida son capaces de ejercer (como las entidades ficticias) una influencia real en la estructura de sus actividades y prácticas.

Estos imaginarios instituyentes son una dimensión definida como fuerza social histórica, lo cual atañe la posibilidad de relación con la tradición y la historia. Ello representa que el cuerpo vivido en la cotidianidad esta surcado por fuerzas sociales que lo hicieron posible. Son imaginarios que fueron y son; pero que cuyo interés es la fuerza generativa que los instituyo como hegemónicos.

Por consiguiente, estos imaginarios son los comienzos de acuerdos y prácticas desde los cuales se consolidan coincidencias y diferencias respecto al cuerpo en la infancia, desde los cuales se cimientan cuando son instituidos por lo social. Este rango de imaginarios instituyentes se encuentra en la génesis misma de los imaginarios instituidos.

Le Breton (2002) nos advierte que como la sociedad occidental, refiere una cultura social basada en el borramiento del cuerpo, en la cual la distancia entre los cuerpos se instituye como regla social y relacional, instituido en la escuela a través de relaciones corporales mecánicas vividas en la cotidianidad.

Para Castoriadis en el imaginario Instituyente están los motores que dinamiza los cambios sociales, es una dinámica de lo que está por hacer, en lo que se dinamiza como posibilidad en aquello que aún no es, de esta manera el cuerpo en la infancia se releva como simbolismo de transformación de la institucionalidad escolar, instituido por acciones y prácticas por lo que el cuerpo en la infancia genera o evoca, así entran en juego las representaciones de niños y niñas como sujetos u objetos o sujetos-objetos, reflejadas en las acciones y prácticas vividas en las corporalidad adultos-niños.

1.6.3 EL CUERPO COMO EJE DEL SER.

Definir el cuerpo humano, ha sido tarea del pensamiento del ser desde el momento en que empezó a cuestionar su existencia, sin embargo, esta travesía a “oscurecido” la noción de cuerpo como lo sugiriera Vidal, (2005) ya que históricamente lo ha ubicado en dualismos desde el cual

lo considera como una realidad material-objetiva y subjetiva-espiritual. Este proceso ha llevado a comprender el cuerpo del ser humano e interpretarlo desde dos realidades; la primera, comprendida por una realidad física, biológica, orgánica la cual considera al cuerpo como un territorio o un espacio, y la segunda, comprendida por una realidad emocional la cual considera al cuerpo como social, cultural y simbólico.

Estas realidades han construido dos corrientes de pensamiento, de interpretación y estudio del cuerpo humano; por una lado la Biologista de Shilling, que considera al cuerpo como una base biológica y pro-social sobre la cual se fundan las súper estructuras de la sociedad, y por el otro los constructivistas (Douglas, Foucault, Le Brenton, Goffman, Turner, entre otros), que plantean la necesidad de cuestionarse los procesos de educación, a mirar el cuerpo y al mundo cuestionándolo desde una observación de sí. Concibiendo al cuerpo como algo que pertenece y es interpretado solo por la cultura y no a una entidad biológica. Sin embargo, a pesar de sus distanciamientos teóricos, existe un punto racional que une a ambas posiciones de pensamiento, en la cual sitúa al cuerpo en el universo de lo simbólico.

En el marco histórico, el cuerpo del ser humano a recorrido una senda que lo ubica siempre en una dicotomía entre la naturaleza y la razón, derivando estudios y postulados que han pasado por su comprensión desde la filosofía, lo biológico, la medicina, la física, la química, las artes y la psicología experimental

Debido a ello, El cuerpo desde sus antecedentes conceptuales e investigativos ha sido un territorio biológico, social, cultural, psíquico, pedagógico, artístico y político, convirtiéndose en

una seña de identidad investido por los procesos de construcción histórico-cultural. Durante este proceso de plasticidad histórica que el cuerpo a vivido, la imagen que de él se ha estructurado revela un lugar común que legitima una relevancia social para clasificar y conferir autoridad a la jerarquía dentro de la cultura instaurándolo como simbolismo social. De ahí que delimitarlo, como sustancia, como órganos, o por las funciones que ejerce, lo trasciende, ya que su definición está dada por lo que puede, por lo que es capaz, por las intencionalidades que lo afectan tanto en pasión como en acción lo que hace el es cuerpo.

A pesar de ello la idea que tenemos del mismo implica una dispersión grande de conceptos epistémico y disciplinares. Ya que el cuerpo es tanto una realidad objetiva como subjetiva, pero sujetas a transformaciones, es representación del objeto, del lugar, del territorio y de lo vivido desde la experiencia. Como afirma Ponty (1976) “Nuestro cuerpo no es solo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo. Sino que a través de él llegamos a ser vistos en el mundo” (Pág 55), y de igual manera e interpretando Le Breton (2002), se concibe cuerpo como una pertenencia a una “visión personal del cuerpo”, es decir, a una apropiación de dicho significado que cada uno resignifica desde su vivencia y experiencia personal, de aquí su carácter histórico.

Así el cuerpo deja de ser considerado como objeto, a considerarse conciencia de sí como sujeto. Octavio Paz (1969) no presenta que el cuerpo es imaginario no por carácter de la realidad sino por ser la realidad más real, imagen al fin palpable y no obstante cambiante.

Visto desde la perspectiva, el cuerpo en una construcción simbólica de la cultura ya que posibilita constituir sujeto que a su vez constituye cultura, así, pensar el cuerpo es pensar el

mundo. Goodman y Merleau-Ponty han consolidado la importancia de considerar la significación simbólica del cuerpo, dichas construcciones son formas particulares de representar las realidades en los que la representación corresponde a sentimientos sociales que se han instaurado como normales en la vida cotidiana, así, el cuerpo del niño-niña es representante de una realidad, instaurando un simbolismo, unas formas particulares en lo social.

Gracias al vasto simbolismo que rodea al cuerpo es posible interpelar a estos significados que son manifestados por los imaginarios constructores de realidad a su vez, lo que implica comprender la dimensión simbólica más allá de la materialidad. Detrez (2002) en su propuesta sobre el cuerpo nos plantea que el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de construcciones simbólicas que son las que permiten hablar de él cómo mensaje.

En este sentido el cuerpo no es reconocible fácilmente ya que está constituido por simbolismos, jerarquías y relaciones que desarrollan una sensibilidad y un imaginario que simbolizan valores sociales. De aquí que el cuerpo sea un universo simbólico, por lo que, en la forma como se concibe el cuerpo en una sociedad, indica la forma como se concibe las experiencias corporales tomando mayor relevancia en la infancia dada su dimensión de construcción social, por lo que Le Brenton (2002) sostiene que en “Este proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tiene sus momentos más fuertes en ciertos momentos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia”. (Pág. 8)

Sin embargo no debemos olvidar al cuerpo en su singularidad, ya que a través de él conocemos, expresamos y manejamos la realidad (real, simbólica o representada), nos relacionamos con el

mundo material y humano siendo el intermediario de “ ser” y “estar” en el mundo, siendo el eje central de la representación del “yo” ubicado en el cuerpo que a su vez está ubicado en un tiempo y un espacio, y de los cuales los niños y niñas son portadores y representantes un tiempo y espacio propio. Interpretando a Ponty, (1976) al referirse al cuerpo como existencia biográfica, hace referencia al cuerpo como tiempo , ya que desde él se ha vivido la propia experiencia de vida desde la percepción objetiva del mundo donde tiempo y espacio cobran sentido como coordenadas de la existencia, en este sentido los niños-niña en edades iniciales como sujetos viven sus tiempos en un aquí y un ahora, vivido desde sus realidades corporales y experiencias de vida relatadas en sus acciones.

Hablar de la existencia del sujeto, es hablar de una existencia corporal y de espacio temporal, en donde el cuerpo como territorio de existencia biográfica las realidades vividas están vinculadas a las experiencias corporales en su tránsito de aprendizajes. Esta mirada del cuerpo como revelador de la historia personal será una de los elementos claves importantes en los estudios del cuerpo de Bryan Le Brenton, invitando a reflexionar los tiempos propios necesarios que consolidan dichas experiencias, ubicando una disonancia entre los tiempos adultos y de los niños y las niñas.

Durante los procesos de formación e institucionalización los niños-niñas son influenciados directamente en todos sus procesos de desarrollo y procesos constitutivos del “yo”, entre ellos el no reconocimiento de sus ritmos y tiempos, “su aquí y su ahora” y debido a estas construcciones temporales, se desprenden algunos elementos básicos para concebir el cuerpo que parten de imágenes y representaciones.

Sin embargo al considerar al cuerpo como territorio biográfico implica varios sentidos de acuerdo con los valores, las ideologías, las creencias, los ritos, las estructuras sociales o el orden social dominante. Estas dimensiones están representadas por dos realidades una física y otra social, en donde el cuerpo social siempre estará representado incluso por encima del cuerpo físico como Douglas (1998).

De esta manera se derivan una serie de relaciones restringiendo el modo de expresión del cuerpo mediatizado y agenciado por la cultura y lo social generando acciones, prácticas y comportamientos. A partir de estas relaciones se consolidan características corpóreas desde la cual se desarrollan diferentes situaciones sociales, que se instauran en los comportamientos de esta manera Calmels (2009) dice que “el cuerpo es constituido en la interacción con otro que cualifica, dimensiona, delimita, nombra y pone en funcionamiento. Punto de vista, referencia de contacto, posición de la escucha, perspectiva actitudinal, que fundan un cuerpo receptivo en la interacción.” (Pág. 7)

Bourdieu (1976), llamaría a esto capital corporal, un transmisor social que hereda características corporales que refieren a una sociedad o contexto social concreto, dando acceso a determinados privilegios en un lenguaje que inscribe identidades, así el cuerpo y según el mismo autor no es lenguaje de la identidad natural, sino un lenguaje de la identidad social, expresado en la infancia por lo que de ella representa y consolida en las formas de corporalidad relacional que la rodea inscribiendo diferentes tipos de discursos, Foucault los denomina como régimen de verdad, desde los cuales se acepta y se hace funcionar lo social instaurando mecanismos de producción, transmisión y poder.

El cuerpo entonces se consolida como una dimensión y entidad simbólica de lo natural, lo biológico, lo mecánico y por tanto de lo inmutable, considerándolo como un sistema de clasificación desde el cual se manejan y representan conceptos y representaciones de orden, desorden y de objeto, sujeto. Convirtiendo al cuerpo en blanco de múltiples atenciones, definiciones y conceptos en relación a los estilos de vida, formas de aprendizaje, catalogándolos en función, operatividad y funcionalidad, considerándolo como un sistema de clasificación primaria para las culturas y la sociedad, medio a través del cual se representan conceptos, siendo objeto natural moldeado por las fuerzas sociales, así encontramos:

El cuerpo de las disciplinas (Pedagógico, antropológico, sociológico, médico, etc.)

El cuerpo historiado y curriculizado (de la escuela, la ciudad, el trabajo)

El cuerpo subjetivado (como infancia, hombre, mujer)

El cuerpo intersubjetivado (etnias, culturas)

El cuerpo instrumentalizado u objetivado (corregido, disciplinado, controlado)

El cuerpo Acogido (social, urbano, rural, familiar)

El cuerpo estético (la moda, el fitnes, el self).

Dejar el materialismo histórico desde el cual el cuerpo a sido el protagonista ha invitado a observarlo desde la cotidianidad, las practicas, usos, representaciones e imaginarios como elementos claves de la construcción de la realidad social, derivando a dar un giro al reconocer lo simbólico, lo afectivo y lo emocional como campos investigativos que consolidan y estructuran cultura y sociedad. Estos procesos han abierto un nuevo entramado en el entendimiento de lo

corporal y el cuerpo, pasando a ser tema central de la teoría social contemporánea, la pedagogía, la psicología y la política.

De esta manera se pone en escena un cuerpo ligado a las configuraciones y símbolos ligadas a la variable sexual enmarcadas en sus contextos culturales, este determinismo pone en escena lo masculino, lo femenino, las igualdades de género y lo Bio-político entre otros. Mascarro (1998), considera también que entender el cuerpo lleva a considerar sus aditamentos que orientan una lectura sobre otros, transmiten mensajes, simbolismos que amplifican no solos las diferencias sexuales, sino también la raza o la clase social. De esta manera cobra relevancia las sub-culturas, la adolescencia y la construcción social de las culturas.

En todo este entramado social y cultural en la significancia del cuerpo en sus constituciones, el sujeto como pilar fundamental y portador de un cuerpo, construye cultura a través de un intrincado mecanismo social, de experiencias, imágenes, representaciones, deseos y pasiones, consolidando simbolismos que median las relaciones con sí mismo, los demás, los objetos y el mundo. Este proceso de subjetivación e intersubjetivación ofrecen visiones del mundo, construcciones y significaciones desde el cual la trama social se hace posible, construyendo concepciones, desde CUERPO HUMANO FEMENINO y DEL CUERPO HUMANO MASCULINO, entonces el niño no siendo hombre, o la niña no siendo mujer a que se le considera CUERPO HUMANO EN LA INFANCIA. Teniendo en cuenta que las concepciones actuales señalan a la infancia como portadora de una cultura compuesta por sujetos potentes, competentes, ciudadanos de derechos, que se caracterizan por vivir tiempos y ritmos, expresiones, lenguajes, formas de expresión y

comportamientos propios que los define como cultura, ¿Qué significa el cuerpo de los niños - niñas como cultura y que lugar tienen en la sociedad?

Esto lleva a considerar las relaciones y experiencias corpóreas que se entretienen entre adultos-niños ambos considerados como sujetos, desde las concepciones, representaciones e imaginarios que de niño-niña se entretienen como sociedades, sus procesos de crianza y educación todo desde la base fundante de lo corporal, la cual establece relaciones entre las instituciones, los sujetos, los objetos mediado por el cuerpo vivido y el cuerpo como un conjunto de experiencias y lenguaje social.

1.6.5 CUERPO E INFANCIA

Movimiento y cuerpo es al niño, lo que lenguaje es al adulto

Aucouturier (2004).

El niño se relaciona con el mundo activamente, y el lenguaje verbal se apoya en la inteligencia sensorio motriz, por lo que la acción tiene un papel protagónico ya que es mediadora entre el mundo y el sujeto. Gracias a ella sujeto y mundo se encuentran, ubicando al cuerpo como centro de comprensión, y adhesión del mundo, y los demás.

El cuerpo en la infancia no es ajeno a los dualismos. Según Wallon, (1975) “La biología, hace que el niño se oriente hacia el otro, un cuerpo emoción, deseo, palabra, interacción con otros” (Pag.115). Por lo que siendo activo desde lo único con lo que puede serlo desde nacer, su cuerpo, crea su propio equipamiento emotivo gracias a los procesos madurativos y a las experiencias vividas. Sin embargo en este proceso madurativo, no podemos concebir los procesos de desarrollo sin la participación de otras personas, ya sean madres/padres, cuidadores, maestras-maestros quienes son lo que acompañan y median lo emotivo, la cultura. La emoción. En la infancia forjamos aprendizajes que manifiesta el cuerpo y que son aprendidos de los adultos. Al respecto escribe Calmels (2002): “Entonces, si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir que su ausencia es entendida como una carencia y se transforma en una falta” (Pág. 104).

En lo relacional y más entre niños-niñas-adulto las emociones tienen su origen y punto de partida desde la estructura biológica y sirve para que las personas que acompañan al niño construyan vínculos y comunicación con ellos. En la infancia las emociones vinculan al cuerpo y vinculadas a ellas están las posturas, acciones, gestos y movimientos desde las cuales se manifiestan y comunican, estos procesos penetran las redes interpretativas no solo de las personas que los acompañan sino de la cultura en la que se encuentra, afectando la conciencia del otro antes de afectar a la propia. Calmels lo denomina insignia, esto quiere decir que el cuerpo es una construcción de lo que le rodea y encuentra la identidad que lo diferencia de los otros cuerpos en dicha historia. el cuerpo como insignia se constituye en un distintivo que se diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que identifica con otros primero con los cercanos cuerpos de la familia, y las docentes para luego desde la colectividad, compartiendo usos y modos para manifestarse.

El desarrollo psicológico parte de las emociones como hecho fisiológico del cuerpo, y del poder que tiene de actuar como insignia para sí mismo y para el otro. La emoción es entonces para el niño, un factor de organización, un medio de comunicación y un primer modo concreto y pragmático de comprensión, transversalizado prioritariamente por y desde el cuerpo.

Este proceso consolida una comunicación mediada por el cuerpo en un diálogo que es preludeo del lenguaje verbal. Este proceso vivido en los primeros años de vida consolida una dialéctica de la demanda, la oferta y el deseo instalada desde el primer diálogo afectivo. Cuando el otro da sentido, codifica la acción del niño, al hablar de la función (no como un hecho biológico) adopta una posición interrogativa preguntándose sobre lo que le sucede, a través del lenguaje, el cuerpo cuenta como lo plantea Calmels (2002) Permitiendo que aquello que se hace no sea tomado como

un signo fijo (por ejemplo interpretar que cuando llora solo tiene hambre), sino que tenga valor significativo. Por lo que “El cuerpo cuenta, puede ser pensado como lado como portador de una historia, compleja y densa trama de la cual podemos obtener información acerca del pasado y del presente, pues en su construcción está la historia, en su gesta la identidad que lo asemeja y lo diferencia de otros cuerpos” (Pág. 20). De este modo, enlaza ese enlazan significantes al cuerpo, introduce lo simbólico en la función vía palabras que la sostienen y crean el funcionamiento corporal del niño. Es decir que, a través de las palabras donadas por los padres, maestras-maestros las actividades del niño también cobrarán sentido y valor para él.

Este pasaje vital del cuerpo orgánico a la corporalidad, se conquistará mediante las caricias, la mirada, el sostén, el habla libidinizada y la escucha expectante, que el otro le brinda al bebe, y posteriormente al niño-niña ya que la condición de todo cuerpo humanizado es ser real, discursivo, simbólico e imaginario. Así el otro, el mundo es el punto de referencia de una historia de experiencias que crecen, teniendo por matriz la situación de alteridad, que es creadora y formadora ya que las experiencias de la vida cotidiana de los niños-niñas no pertenece al pasado. Evidentemente, que marcan otras realidades, otras presencias, no son solo observables en los niños, sino también en los observables en los adultos que les acompañan, por lo que Calmels (2002) señala:

“En los primeros años de vida se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; allí se gestan la expresividad de las emociones y los afectos más primarios; se conforma la postura y se organiza el cuerpo, [...] comienzan a

combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje; se gestan capacidades de atención y escucha; se cimienta las bases gestuales de la comunicación.” (Pág. 31).

En este entramado relacional que involucra adultos-cuidadores-padres etc., el cuerpo de los niños-niñas son referente de la emoción y la expresión de sensaciones expresado a través de cambios en el tono neuro-muscular, es decir que los niños disponen su cuerpo, se abren, se estiran, se relajan ante el placer y la alegría, al igual que se cierra, se contrae, se angustia ante el displacer o la molestia. Podemos decir entonces que lo emocional se entrama, se corporiza con el consecuente correlato neurológico: taquicardia, sudoración, sequedad en la boca y otros” Medina, Ornstein, Ilabaca, (2006), desde el cual los adultos acompañantes son co-autores vinculantes.

Así, el niño emite señales corporales en forma de contradicciones, distenciones, pataleos, llantos, sonrisas, movimientos imprevistos y hasta descontrolados, es su única manera de transmitir y comunicar. El adulto recibe el mensaje y responde a la demanda, lo que produce una respuesta que puede traducirse en un mensaje de satisfacción, bienestar o malestar recíproco, si el niño está bien, el adulto está bien y viceversa. La acción del adulto es independiente de la del niño, se influyen mutuamente desde la más temprana edad. La adaptación a las condiciones del medio produce modificaciones del tono muscular, de la postura, el ritmo y el movimiento. De la forma como se va entramando la comunicación, cuya base es biológica (cuerpo), lo que Ajurriaguerra llamaría “diálogo tónico”.

Por lo tanto las expresiones corporales comunicativas entre los recién nacidos, y los niños-niñas hasta la consecución del lenguaje oral son actos básicamente compartidos y funcionan

porque los adultos dotan de significados los actos. Sin embargo, en la cotidianidad el niño se halla en un mundo lleno de significados donde es el otro que comprende por él, antes de comprenderse él mismo, instaurándolo en una dualidad de sujeto-objeto, materializada en el cuerpo.

Rebeca Wild (2003) en su libro “calidad de vida” sostiene que, si el cuerpo del niño y niña tiene la oportunidad de explorar y vivenciar su cuerpo desde la posibilidad de comprenderse a sí mismos, en una relación recíproca con los que lo acompañan, moldean de una forma consistente sus esquemas de pensamiento de tal forma que acaba siendo trampolín para futuros avances, de una magnitud que es difícil de calcular y evaluar a priori.

Este proceso imbrica relaciones en el reconocimiento del otro (el niño), en sus disposiciones, capacidades y tiempos que son propios de su edad, de lo contrario se generan desequilibrios en los cuales se ubican a los niños-niñas a llevar cargas que no le corresponden, por ejemplo desde la exigencia impuesta en una escolarización de los cuerpos, o en una educación del cuerpo en momentos en el que apenas el niño-niña está consolidando y entendiendo un cuerpo como propio, Atrapando al cuerpo en una red de relaciones, intereses, pensamientos, imaginarios y utopías transversalizada por la cultura desde una visión adultocentrista centralizada en el cuidado y la protección.

El cuerpo en la infancia entonces es un cuerpo emocional, que al ser visible, es objeto de los deseos adultos, la cultura y lo social, ubicándolo en una tensión entre biológico, lo funcional y lo holístico, abriendo una realidad compleja que entrama los procesos de desarrollo determinando en gran medida la arquitectura del ser, ya que el andamiaje de todas las estructuras del desarrollo

se afianzan desde la vía corporal. Aucoeur & Mendel, (2013) afirman que “El niño afianza las experiencias cotidianas en su cuerpo prioritariamente, y sobre esta estructuración del cuerpo se apoyarán sus estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, cognitivas, etc.” (Pág. 10). Este entramado relacional implica ubicarlo desde las representaciones e imágenes dadas en las experiencias sociales, personales, rituales, que participan en su estructuración y de los cuales no siempre son pre-conscientes. Pero que en la interacción con los otros se consolida su desarrollo, propiciando una “disponibilidad corporal” de los niños. Entendiéndola como un resultado más o menos equilibrado entre la interacción de una gestualidad espontánea en una ritualidad gestual del grupo social en que se muevan, No significa centrarse en el movimientos como un cuerpo útil, sino que el proceso de construcción es un elemento progresivo por parte del sujeto, a partir procedimientos, actitudes y conceptos inherentes al empleo inteligente del propio cuerpo y sus capacidades. Gómez, (1999)

Debemos de entender que dicha disponibilidad no implica solo a los niños-niñas, sino también, a los adultos que lo rodean y lo acompañan, ya que a través de ellos se consolidan mediaciones con el espacio, los tiempos, los objetos y los otros, estructurando otras disponibilidades que se enraizadas en el cuerpo de los niños y niñas como: el juego, y el movimiento, aspectos que determinan la infancia dado que son razón de “ser” y “estar” en el mundo para ellos, agenciadas por un cuerpo, determinado muchas veces por lo institucional, lo social y lo cultural.

1.6.6 CUERPO, CORPORALIDAD Y DOCENCIA.

Esteban (2004) nos plantea que “[...] en cualquier cultura el cuerpo está íntimamente ligado a lo social, ya que toda práctica social es, de una manera u otra, una experiencia corporal” (Pág.67). Los docentes habitan la escuela con un rol sociocultural y profesional definido, pero este habitar no solo expone a experiencias pedagógicas sino que también, expone a tensiones, contradicciones, conflictos y posibilidades que generan el encuentro y desencuentro con sujetos, formas de pensar y hacer, relaciones de poder, historias de vida, percepciones, luchas, imaginarios, emociones, sentimientos..., que se cruzan en las interacciones sensibles y cotidianas en la comunidad escolar. ¿siendo más relevante en la educación inicial.

En este escenario de fuerzas y tensiones, los docentes viven expuestos a diferentes intercambios sensibles que afectan el cuerpo físico/químico, psíquico/ social y energético que lo habita. No tenemos cuerpo, somos cuerpo, y por tanto, somos cuerpos sensibles, vulnerables y expuestos a nuestras propias experiencias. Por lo que y según Larrosa (2006):

“La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (Pág. 110).

La experiencia del cuerpo entonces es apertura de la sensibilidad, un intercambio energético y sensible con el mundo viviente y cultural, es la realidad es pues el cuerpo precede y constituye todo sentido y toda tesis, es el lugar de la experiencia del sujeto, y por tanto, esta lo afecta, toca su cuerpo, su ser, su vida y posibilita cambios en su subjetivación, en lo que se es, en lo que se piensa, en lo que se siente, en lo que se sabe y en lo que ese quiere.

La escuela congrega algo más que un lugar, es disciplina, discursos, disposición de espacios y cuerpos, imágenes, gestos, metodologías, currículo, reglamentos, clases, jerarquías, vigilancia, prohibiciones, rutinas, emociones, historias de vida..., y una serie de situaciones que definen la experiencia de quienes la habitan. Por consiguiente, el cuerpo es contenedor de experiencias: el cuerpo soporta la carga cultural, social, política y laboral del territorio escolar. Desde esta perspectiva, el cuerpo da cuenta del modo en que el sujeto es afectado por su misma experiencia. Según Myss, (2006) “Nuestro cuerpo contiene nuestra historia, todos los capítulos, párrafos, estrofas y versos, línea a línea, de todos los acontecimientos y relaciones de nuestra vida. A medida que avanza la vida, nuestra salud biológica se va convirtiendo en un relato biográfico vivo que expresa nuestras fuerzas, debilidades, esperanzas y temores” (Pág. 34)

Considerar el cuerpo como contenedor de la memoria de las experiencias, es reconocer al sujeto de la experiencia, como sugiere Larrosa (2006), una superficie de sensibilidad en la que la experiencia deja una huella, una marca, un rastro, una herida, replicando a modo de capital con los otros.

En el cuerpo está representada la historia de vida del sujeto, el cuerpo no solo comunica con la palabra que lo invisibiliza, es un emisor que reporta a través de la gesta corporal. Marcas, representaciones, imágenes y deseos y, a su vez reporta información de quien la reporta, así, en la educación inicial y los procesos de crianza el niño-niña vive para dejarse tocar por la realidad, la historia y la experiencia mostrando a través de sí como ha sido tocado.

La corporalidad es un término utilizado para describir aquellos procesos ocurridos en el cuerpo, que escapan del funcionamiento biológico - fisiológico, y que tienen relación con todas aquellas experiencias, percibidas o no en forma consciente, que emergen del mundo emocional y mental de la persona, y se manifiestan en el estado anímico del cuerpo sentido en lo cotidiano. La corporalidad es el aspecto interno de nuestro cuerpo que afecta nuestra vida diaria, en la disposición anímica, energética y emocional para relacionarnos, actuar y hacer con nosotros mismos, con otros y los espacios, es también el espacio interno desde donde nuestro cuerpo se enferma cuando los estados emocionales nos sobrepasan, y se manifiestan en el cuerpo como síntoma o enfermedad, lo que conocemos como psicósomático. La corporalidad es manifestación del sujeto; además de constituirse como fuente de expresión y continente de la emocionalidad de cada uno; fuente de encuentro y lenguaje con los demás; y fuente de creatividad en cuanto manifestación de la energía creadora.

Es así como la corporalidad la podemos entender como el lugar en que se escribe la historia del ser humano; refleja los más íntimos sentimientos, necesidades, deseos, manera de ser y estar en el mundo. Y en este estar en el mundo, son reflejos del mundo interior de cada uno de ellos, no son

solo sus cuerpos, son cuerpos (Gallo, 2009; Bohórquez y Trigo, 2006; Sergio, 2003), son ellos en su totalidad.

Para Zubiri, (1986) la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. Para el autor, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Este concepto implica integralidad porque ese ser humano que siente, piensa y hace cosas, también se relaciona con otros y con el mundo que le rodea, y a partir de esas relaciones construye un mundo de significados que dan sentido a su vida. La corporeidad es la complejidad humana, es cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente; esos siete cuerpos nos hacen humanos y nos diferencian de las otras criaturas vivientes.

Nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y, finalmente, conforma una corporalidad y corporeidad a través del movimiento, la acción y la percepción sensorial todo a través de la vivencia. Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida y termina con la muerte, cuando se abandona la corporeidad para acabar siendo simplemente cuerpo.

Desde esta perspectiva la corporeidad es considerada como la percepción individual del cuerpo, que es posible gracias a la cinestesia, lo que implica que solo puede usarse en la vida. Es, además, la que le permite al ser humano establecer vínculos emocionales mediante el cuerpo. 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. Desde la maternidad la corporeidad es fuente de descubrimiento y continente nuestra energía vital para reconocer y ser reconocidos; y

esta vivencia corporal, es una oportunidad latente para desarrollar una sensibilidad a sentir en una totalidad alegría, libertad, satisfacción, bienestar, autonomía y amor

La experiencia desde lo corporal, en las relaciones con los otros, el espacio, los objetos y sí mismo nos enseña la correspondencia entre ambas dimensiones por ello la unión forma una totalidad en la que no se ve privilegiada ninguna expresión, sin embargo, la corporeidad como continente de la subjetividad no puede ser visible, ya que solo puede ser evidente a través de la corporalidad, por lo que la corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Ponty (1976).

En este sentido la corporalidad acentúa la dimensión experiencial de sentido y conciencia que pueden lograr los sujetos a partir de sus trayectorias de vida. Cabra & Escobar, (2014) destacan que la referencia del cuerpo, como entidad, no connota exclusivamente unas raíces físicas, sino, y sobre todo, una dimensión simbólica desde la cual se configura y reconfigura permanente el universo interior de los seres humanos. Definiendo sus acciones, relaciones y deseos., expresado en sus cotidianidades, consolidando simbolismos expresados en imaginarios. Los mismos autores señalan que el concepto de corporalidad es heredero de la tradición fenomenológica de Merleau-Ponty, el cual permite concebir otras dimensiones simbólicas que se entran en el cuerpo, como su condición perceptual, sensible y emotiva, como productos sociales y culturales.

La corporalidad , como se ha señalado, convoca la dimensión de la experiencia singular que cada quien a lo largo de la vida establecen con su cuerpo, y esta relación implica unas posibilidades de conciencia corporal, de reconocimiento y ensanchamiento de la paleta de los propios afectos,

de disfrute y padecimiento de los mismos, de lectura e interpretación de los signos corporales, consolidando, imágenes y representaciones imbricadas en las formas de buscar contacto con los semejantes, extraños y para nuestro interés los niños y niñas en educación inicial.

Para Le Brenton (2002), la condición humana es corporal y resulta indisociable de la sensibilidad humana, la cual es fuente de las posibilidades de significación cultural que mediatizan la relación de los sentidos con el mundo. En esta vía, se puede comprender que la percepción sensorial no surge de la fisiología; ver no es la mirada, ni oír, en términos sensoriales es escuchar. Mediante la mirada, la escucha y el tacto, los seres humanos podemos interactuar, con cualidades y signos que varían según las culturas, erigiendo simbolismos en una construcción desde las experiencias históricas y sociales.

Es así, que la corporalidad del docente de educación inicial está más ligada a la expresividad del cuerpo (cuerpo expresivo, sensible, dado a ver, visible desde el gesto, la mímica y el juego.) que a la receptividad del cuerpo (cuerpo receptáculo, cuerpo de la sensorialidad, territorio de comunicación, lenguaje, enseñanza y aprendizaje). Lo que alinea al cuerpo en la herencia dual y dicotómica del ser humano mente y cuerpo vivida en la escuela heredada a la educación inicial. . Lo que nos permite entrever las diferencias relacionales desde la corporalidad, desde dos mundos en donde el cuerpo del docente se ocupa de vigilar y explicar, mientras que el cuerpo de los niños se ocupa de escuchar, y seguir instrucciones del maestro, Cabra & Escobar, (2014).

Sin embargo para los niños la naturaleza (cuerpo) es la Razón (mente) aspecto que profundizaremos posteriormente, y por ende la expresividad del cuerpo consolida no solo

condiciones creadoras de experiencias corporales sino también cotidianas en pro de su desarrollo. En tal sentido, el propio cuerpo es continente de sensaciones, emociones, sentimientos; contiene el mundo interior del niño-niña. Así mismo la corporeidad es reflejo de ese mundo interior que se traduce tempranamente en lo que se ha llamado lenguaje no verbal y desde el cual la corporalidad el niño-niña se comunica, relaciona y vive con el mundo, por lo que Aucouturier & Mendel, (2013) “Cuerpo es al niño lo que el lenguaje es al adulto” (pág. 7)

Así que comprender la imagen y representación que del cuerpo de niño y niña se tiene, consolida prácticas, relaciones, emociones desde el cual se le valida como sujeto u objeto, desde este punto nos interesa la intensidad que el cuerpo tiene en las relaciones ya que en el existe esa profundidad intensiva, ese poder de afectar y ser afectado, es por ello que lo corporal imprime complejidad al integrarlo a noción como sujeto, integrándolo como uno desde su emocionalidad y sensibilidad.

A lo largo del trabajo filosófico de Rousseau, se reivindica la dimensión corporal del ser humano, y sobre todo, la necesidad de reconocer al niño pequeño como ser sensible y emocional, y por ende, la necesidad de pensar la educación que se ofrece durante los primeros años, resultante relevante aquellos desarrollos teóricos como Calmels, Levin, Aucouturier, Lapierre, Pickler entre otros, los cuales han pensado que el cuerpo ocupa un lugar central en la constitución de la vida psicológica de los niños en sus primeros años, siendo la escuela lugar privilegiado para ello, consolidada no solo en las experiencias cotidianas, sino desde la corporalidad relacional entre adultos-niños.

Estas interacciones resuenan sobre las formas que gestan los niños en la posibilidad de vivir sus cuerpos y las posibilidades de construir conciencia corporal, sin embargo esta disposición sensible hacia sí mismo y hacia los otros están permeados constantemente por los objetivos enmarcados por los docentes, la institución y la cultura, en pro de su desarrollo hegemonizando, y homogenizando acciones y procesos de posiciones y tiempos adulto-centristas y sociales. Esto implica que el cuerpo en la infancia rebasa una perspectiva meramente funcional, y que está dada en la posibilidad relacional con los adultos, así la alimentación, el cuidado, la higiene, lo motor, lo cotidiano implican relaciones, reflexiones y acciones desde los cuales los docentes tienen un fuerte impacto no solo en la dimensión física, sino, en toda la construcción de su vida psicológica.

Asumir como docente el trabajo y la intervención sobre los cuerpos y las corporalidades de las personas, en general, y de los niños en particular, implica admitir hábitos cotidianos desplegados en la institución educativa, como las formas gestuales de convocar con la mirada, el tacto dirigido, las decisiones sobre los cambios posturales de los niños, las formas de acompañarlos en la autonomía, las tonalidades de voz, la energía vital implicada en los movimientos y el juego, las organizaciones del espacio y el mobiliario acondicionado y hasta las disposiciones en los ritmos para la vida cotidiana, constituyen una intervención corporal. Todas estas prácticas y posibilidades se gestan desde la experiencia, las creencias, los mitos, los objetivos y los tiempos de la escuela y del maestro-maestra en las vivencias con los niños.

El trabajo cotidiano con los niños, y particularmente en edades iniciales en los escenarios educativos, precisa de conciencia corporal y capacidad para generar interrogantes acerca de la forma en que los adultos, y en general, la configuración de la vida institucional, intervienen sobre

la subjetividad de los niños a partir de prácticas que se han naturalizado a modo de paisaje en torno al cuerpo. Lo que nos lleva a plantear preguntas acerca de las formas explícitas y sobre todo sutiles de intervención en la experiencia corporal desde los imaginarios de cuerpo las cuales amparan dichas intervenciones y consolidan realidades, con el fin de transformarlas o mejorarlas.

El sistema educativo colombiano incluida la educación inicial ha sido heredero de la tradición dualista cartesiana occidental, bajo la cual ha privilegiado el cultivo de la mente como valor ponderado, en detrimento de la condición corporal del ser humano, para Mallarino, (2010) “ el concepto que ha prevalecido hasta hoy, representa concepciones duales, dicotómicas y fragmentadas sobre el cuerpo (...) lo mental y lo orgánico son aspectos de una misma unidad que se manifiesta de diferentes niveles de actuación, coimplicados y codeterminados” (pág. 10).

Para Le Brenton (2002), en Occidente, entre los siglos XVI y XVII nace el hombre de la modernidad; un hombre que persigue la individualidad por encima de la comunidad, que se erige sobre la tendencia de su cuerpo antes que sobre el ser cuerpo; un hombre que se separa de sí mismo, de los otros y del cosmos; un hombre cognoscente que aspira a la construcción de saberes universales. Esta ruptura entre la razón y la naturaleza como articulara Ruggiano, (2013) no implica que la vida se desarrolle en el espacio entre ambas sino que se marcan mutuamente. Así el cuerpo se nos presenta en toda su complejidad, ya que para la modernidad del hombre siendo naturaleza no puede ser razón ya que se define como un lugar de incertidumbres, y por la cual debe de ser dominada, controlada y objetivada. Sin embargo, para el mundo de la infancia la naturaleza es la razón, planteando un choque de visiones, tiempos y formas de concebir y ver el cuerpo, ubicando a la escuela en el centro de dicha disputa. Según el mismo autor, lo humano no puede

desarrollarse ni sobre la pura naturaleza ni sobre la absoluta razón, no es posible aislarlo de uno o de otro, toda intervención (incluyendo las dinámicas y las prácticas propias de la institución escolar) se producen en un nivel intermedio de lo humano, lo que sería la “vida” ya que todo intento de modificar la razón-naturaleza no puede tener como objetivo ni uno ni el otro, sino que debe dirigirse al guion siempre presente entre ellos, al cual ya se ha hecho referencia: al cuerpo. Será en el cuerpo entonces en donde que va a desplegarse toda una serie de prácticas cuyo objetivo no solo es su regulación, sino sobre todo su producción; solamente a partir de ella la carne podrá devenir, ser en una relación desde el afuera.

En esta dicotomía entre incertidumbre y objetivo el cuerpo se configura entonces marcado por un saber médico y anatómico-fisiológico, que proporcionara un lente para el cual se examina la relación que el hombre establece con su cuerpo, un núcleo conceptual sobre el que se asentaran las bases de una gran diversidad de prácticas sociales, educativas, pedagógicas y políticas, al interior de los hogares y de manera prevalente en la escuela.

Desde el comienzo de la búsqueda del cuerpo en la sociedad éste se nos ha presentado como un espejismo, difuminado y constantemente al borde de la desesperación ya que se ha convertido en objeto a moldear, en intentos por delimitarlo y objetivarlo, siendo la escuela el espacio privilegiado para ello. Así el cuerpo se ubica objetivado desde diferentes disciplinas ubicándolo en enfoques particulares, con objetivos claros que ha hecho de él materia útil de intervención. Dicha intervención cobra más relevancia en el cuerpo de los niños-niñas en edades iniciales que por su valor de sujeto en desarrollo, es foco de invasiones y manipulaciones por lo que su existencia se

toma lábil y rodeado de múltiples discurso que lo arman y delimitan intentando atraparlo y organizarlo a una realidad social adulta.

La escuela no es ajena a estas intervenciones, como lugar de paso obligatorio de niños-niñas, se apropia de los cuerpos, volviéndolos objetos pedagógicos; obedeciendo a la construcción de sujetos de acuerdo a cánones previamente establecidos en las sociedades donde se contextualizan estos espacios. Estos pueden aplicarse tanto de manera explícita, pública y punitiva; como implícita, privada, detallista y formativa, y su ejecución a través de prácticas pedagógicas, se constituye como un primer paso necesario hacia la formación del sujeto, posibilitando su acceso a la formación moral e intelectual Barbero, (2005), para el autor la creencia que plantea que “en la escuela el cuerpo no existe” se basa en análisis superficiales y por ende en la escuela y sus prácticas el cuerpo es el primer objeto de intervención educativa. Lo que deriva que para la educación inicial el cuerpo es centro de todas las intervenciones y relaciones dada la condición de sujetos en pleno desarrollo.

Es así como el cuerpo es tomado, adaptado y traducido para poder ingresar a la escuela, la misma es incorporada al sujeto, y se corporizan sus principios, códigos, prácticas y relaciones, sobre todo en los niveles de educación formal Ruggiano, (2013). De igual manera no solo el niño es adaptado para su ingreso, el maestro-maestra y los adultos participantes a ella con incorporados a ella también.

Barbero (2005) insiste, de este modo, que en la escuela y más en la tradicional y formal el cuerpo es intervenido de dos principales maneras: la primera sería el sometimiento y moldeamiento

del sujeto, la civilización del hombre a través de autodomínio de su cuerpo, como a través de las restricciones dadas a su movimiento; y la segunda se relacionaría con la perseverancia de la institución escolar en lograr la total anulación de la existencia corpórea en pro de las facultades mentales., aspectos que incluso en la educación inicial están presentes en su cotidianidad.

Tanto Barbero, (2005) como Ruggiano (2013) postulan que, pese a que no hay educación sino en los cuerpos, se sigue buscando el cuerpo en la escuela a través de las materias curriculares que se encargan nominativamente de él. El cuerpo, como es posible ver de acuerdo a los planteamientos anteriores, se encuentra presente en todo momento, es lugar de preocupaciones, de sospechas, se torna peligroso si no es intervenido rápidamente, poniendo un acento mucho mayor sobre el cuerpo de los niños-niñas en educación inicial en donde literalmente los ojos de lo social y de los individuos están sobre el cuerpo de los niños.

De esta manera el cuerpo de los niños y niñas instituido de significado opera como marco interpretativo para dar asidero a las experiencias y las prácticas que los maestros-maestras tienen de él en la escuela, encerrando unas representaciones de realidad acerca del cuerpo, de aquí la importancia de reconocerlas ya que detonan formas sutiles pero efectivas que transformas el acto de enseñar y relacionarse, incidiendo en los procesos de desarrollo de los niños.

El cuerpo entonces en la Educación inicial situado en la institucionalidad ha heredado propósitos que permean y validan representaciones, imágenes y deseos. Lo que nos invita posteriormente a establecer antecedentes investigativos de imaginarios de cuerpo de los niños y niñas en educación inicial por parte de los docentes, al igual que establecer construcciones

conceptuales acerca de una categoría Ampliamente estudiada tanto cualitativa como cuantitativa por un espectro muy grande de disciplinas como lo es El cuerpo humano. Lo que en conjunto servirán para construir una red de conocimientos a partir de los imaginarios de los docentes de educación inicial estableciendo el lugar del cuerpo en la educación inicial.

Lo que nos permite entrever las diferencias relacionales desde la corporalidad, desde dos mundos en donde cuerpo del docente se ocupa de vigilar, explicar y cuidar, mientras que el cuerpo de los niños se ocupa de escuchar, y seguir instrucciones del maestro, Cabra & Escobar, (2014).

1.6.7 EL CUERPO “SIN TIEMPO”

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural.

Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia humana sea la más larga (infinita decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario superar. Y cuántas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles.

Si hoy, estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura.

Loris Malaguzzi (citado por Hoyuelos, 2008:1)

Malaguzzi nos introduce en el mundo de los niños como una cultura imposible de predeterminar la cual recibe y recorre tantas influencias desde tantas direcciones que sería en vano trazar tanto su geografía como su historia. Visibilizando que las interacciones con dicha cultura, implica entender que los niños, viven, se relacionan y transitan un tiempo con ritmos propios y diferentes, los cuales se consolidan en un “sin tiempo” y una unidad de medida desde la mirada adulta, de las disciplinas y de la cultura.

Este “sin tiempo”, sin lugar a dudas irrumpe en el tiempo escolar en la educación inicial, desde la cual transcurren experiencias sumergidas en la exploración, la contemplación y la reiteración de la acción permanente para comprender, entender y aprender desde la oportunidad del cotidiano. Sin embargo, con la maquinaria del modernismo que instaure y ratifica la dualidad entre naturaleza y razón, el tiempo para la búsqueda y la exploración se traduce a lo puntual, a lo necesario, al objetivo, a la producción, al resultado. No existe el tiempo para jugar por jugar, para detenerse a escuchar a observar, o contemplar, como afirmara Tonucci (2013) es un “sin tiempo, no existe

tiempo a ser parte cómo adulto, en el mundo de la infancia, a maravillarse a asombrarse” (pág. 55).
Doblegando el cotidiano a una visión adultocentrista y la actividad.

Entender el tiempo ha requerido intervenciones de lo filosófico, lo científico y holístico, la modernidad está obsesionada con el tiempo y, la escuela infantil no es ajena a esto, creando en sí misma una paradoja entre el tiempo que los niños-niñas viven y necesitan y el tiempo que culturalmente vive, se les exige y se les reclama.

La palabra tiempo no dice casi nada de lo que se supone que significa; no nos podemos quedar al margen de él; no lo podemos percibir como fenómeno tangible, no tiene sabor, es invisible, inoloro, silencioso y etéreo; no lo podemos detener, (Klein, 2000) nos comparte que produce enunciaciones “casi inaprensibles “ de todo tipo ya que todos conocemos el tiempo, pero nadie lo ha visto nunca cara a cara.

Pero entonces ¿qué es el Tiempo? Heidegger, (2003) nos advierte de quedar atrapados en una respuesta (es esto o aquello), así que nos invita a abrirnos a la pregunta para saber el cómo del tiempo, ¿Quién es el tiempo?, y con mayor profundidad nos plantea ¿soy yo mi propio tiempo?. Los niños mejor nadie, son quienes pueden responder esta pregunta, ya que lo viven siendo ellos en su forma única de ver el mundo y de sus formar de experimentar lo cotidiano. Tenemos que asumir éticamente que los tiempos de la infancia no se dejan anticipar, su sabiduría consiste como afirmara Jullien, (1999) en “abrazar la oportunidad del momento” (pág. 108), es ese instante donde lo inédito surge, y el mañana no existe, solo existe la posibilidad de actuar en la acción en “un

aquí y un ahora”. Así el tiempo para la infancia cobra una acción temporal, de la demanda del momento que debe de ser vivenciada, vivida y consumida para sí mismo y no para los demás.

Hoyuelos, (2008) nos invita a que no podemos negar que biológicamente en nuestras vidas el tiempo forma parte, inevitablemente, de nuestra propia constitución genética. este tiempo conocido como reloj circadiano nos ayuda a regular los ritmos de sueño y vigilia, adaptándonos a la luz ambiental. Al amanecer, por ejemplo, este reloj se encarga de secretar cortisol y de activar muchas de las funciones vitales. Al llegar la noche, nos induce al sueño. Este ritmo circadiano nos da una idea aproximada no sólo de la hora en la que estamos, sino también del mes o de la época en la que vivimos. El tiempo es también una acción de vida biológica instaurada en nuestro cuerpo. En una dualidad biológica-cultural. Así de una forma u otra, ya sea filosófica, de vida, de existencia o biológica, el tiempo es parte inherente de nuestras vidas encarnada en y desde el cuerpo, transformándose en una necesidad en si misma en el hacer y el producir.

Estas apreciaciones sobre el tiempo, nos invitan a plantearnos interrogantes que nos permiten indagar con mayor sabiduría y profundidad de quien son los tiempos vividos en la educación inicial, y si los niños vivencian el tiempo como propio. El poeta Portugués Fernando Pessoa, nos comparte que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Lo que plantea la incertidumbre del sentido del tiempo en la infancia, marcando una diferencia en la vivencia y necesidad adulta.

En la Infancia, los niños viven un sentido de orden en sus experiencias que muchas veces difiere del sentido adultocentrista. La vivencia de la infancia solo es posible en una libertad traducida en no hacer lo que se quiere, sino en querer lo que se hace, desde la cual se instauran rutinas para cada acción o relación, es un ritual desde el cual el niño instaura valor, emoción y sentido de lo que lo rodea, y del mundo, Dreikurs, (1964) plantea que "La rutina diaria es para los niños lo que las paredes son para una casa, les da fronteras y dimensión a la vida. La rutina da una sensación de seguridad. La rutina establecida da un sentido de orden del cual nace la libertad." Instaurando una medida del tiempo que se basa en la experiencia, dada en la posibilidad de interactuar, crear, observar, contemplar jugar y moverse en participación y libertad. (pág. 33)

El tiempo instaurado desde la visión adulta, expresa la necesidad de la producción, Vaca (2009), nos presenta en su investigación; como los niños están expuestos en nuestro contexto escolar, a las mismas dinámicas y rutinas establecidas en la escolaridad. En este día a día es imposible no advertir que enseñar en la escuela inicial implica que las maestras y maestros elijan permanentemente contenidos y métodos para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas, en este sentido siempre se ve a una maestra en un afán de generar situaciones educativas y productivas en el transcurso de la jornada escolar, siendo el activismo y no la experiencia punto referente con el fin de cumplir con los objetivos institucionales, culturales y sociales, regulando y controlando la razón de ser de la educación inicial "lo cotidiano", radiografía que hace visible hoy el diario escolar. Desde esta perspectiva el tiempo adulto se instaura con su necesidad de consumo, siendo en el hacer un consumidor de actividades. De aquí la necesidad de controlar, regular y medir constantemente, en donde el cuerpo se convierte en objeto de restricción y control para ello Foucault, (1999), haciéndolo preso de los tiempos de la demanda, el poder, el control con el fin

de consolidar objetivos escolares, y a su vez sociales, reconociendo solo lo biológico e invisibilizado su relación con lo cultural.

Por consiguiente en la escuela el cuerpo y la corporalidad se asientan en una suerte de paradigmas y subordinaciones deportivas, recreativas, éticas, disciplinarias, higienistas, asistenciales, etc. enmarcando estrategias que se despliegan en lo cotidiano determinando como afirmaba Vaca (2009) en su estudio, que desde allí, desde esos focos paradigmáticos, se orienta todo el actuar pedagógico y profesional de los maestros, determinando en muchas ocasiones la subjetividad por la demanda, los objetivos, el currículo y la institución, lo que define una subordinación de los sujetos desde la vía corporal.

Esta mirada devela que en la infancia existen matices que han permanecido ocultos, los cuales transcurren en diferencia al tiempo adulto, ya que se actualizan constantemente en la posibilidad de encuentros y descubrimientos que los acercan a los deseos, risas, placeres, displacerles y emociones, aprendiendo a dialogar con el mundo, implicando que para conocerlo se requiere NO quedarse quieto, inerte, estático o alejado de él, en consecuencia entre más riqueza y diversidad de dialogo mayor riqueza en las formas de acoplarse con el.

Este vivir en el mundo detona particulares formas de conocer, ver y crear, como afirma cabanellas, et al. (2007) “los niños no se mueven por la medida del reloj, su tiempo es el de la ocasión, el de la oportunidad de los instantes que el propio crecimiento por venir” (pág. 11) lo que han llevado a la infancia a consolidarse en un tiempo a ser corregido y organizado, ya que su aparente falta de orden y su caos son actuaciones que irrumpen en la actuación y cotidianidad

adulta. A partir de estas actuaciones los niños-niñas construyen redes temporales a partir de cambios en sus acciones determinando un “ir” y “venir”, en un deambular entre el yo, el otro y el espacio, consolidando sus experiencias en un intercambio entre ellos. Esta dinámica conforma vivencias emocionales entre el medio y las diferentes voluntades que buscan subordinar, es un choque de poderes desde la cual el niño-niña siempre trasgrede, y desde la cual el *Ibíd.* (2007) “adulto con demasiada frecuencia prescinde del niño-niña obligándolo a romper sus propios tiempos” (Pág. 11), que no son más que ocasiones desde los cuales la infancia, captan y desarrollan estrategias de su propio aprender, en un tiempo sin previsiones y sin prisas.

Los niños abrazan los momentos en plenitud y los convierten en momentos, transiciones que son muestras de oportunidades no desperdiciadas en sus procesos de evolución y crecimiento, todo absolutamente todo es digno de explorarse y conocerse a través de las cosas que encuentran y sobre las que actúan. Para los niños el tiempo, no es más que una forma natural de aprender desde el asombro (concebido como fuente de la sabiduría, el asombro es la fuente de todo lo bello, asombro es la fuente de la búsqueda, la verdadera búsqueda. El asombro te conduce a la aventura de conocer los misterios de la vida) para sorprenderse, transformando los hechos en acontecimientos y experiencias

Debemos de considerar principalmente que los procesos de aprendizaje en la infancia se instauran desde la estructuración de la vía corporal principalmente, teniendo en cuenta que es desde el cuerpo donde el niño entreteje sus procesos comunicativos, sociales y cognitivos con el mundo, esto, nos invita a revisar y reflexionar las formas de interacción y el concepto de tiempo en las vivencias de la organización escolar que operan alrededor de él, ya que el transcurrir de la

experiencias en la infancia se instaura en momentos, son rutinas desde la cual crean rituales con los que se organiza aquello que es importante y significativo, traduciendo a la infancia como un consumidor de experiencias.

El cuerpo en estas interacciones se instaura entonces para los niños, como caja de resonancia del mundo desde la contemplación y el placer, mientras que para la mirada adultocentrista se convierte en referencia de medición de tiempo comparable a la del reloj, ya que nos devuelve un recuerdo, un acontecimiento y una nostalgia de emociones aparentemente olvidadas.

Es por ello que la reflexión desde la intervención corporal, parte de determinar las imágenes y creencias que de cuerpo se entreteje de la infancia, ya que en la acción pedagógica es una categoría que se debe de desnaturalizar y despositivar, con el fin de transformar en la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos, Smith (1991) nos plantea que este proceso demanda una confrontación previa y a veces dolorosa con lo que creemos, a partir de nuestras teorías, concepciones, metáforas, imaginarios o ideologías, para comprender y entender que podemos hacer las cosas de otra manera, y para nuestro caso la relación que desde los cuerpos se consolidan en la educación inicial con los niños-niñas.

Entender estos procesos desde lo pedagógico nos remite de nuevo, al punto de reflexión, el tiempo. Para la infancia, el tiempo no solo ha sido tema de pensamiento pedagógico sino que ha tomado de la filosofía, la sociología y la psicología sus miradas con el fin de consolidar corrientes que proyecten propósitos y objetivos que transformen las relaciones con los niños desde sus concepciones como sujetos de derechos competentes y potentes. Actualmente estas concepciones

son visibles en propuestas como La pedagogía de la escucha, la pedagogía del caracol, la filosofía Reggio Emilia, la propuesta Waldorf e incluso la Montesoriana, invitándonos a relacionarnos en reconocimiento de un niño sujeto en una unidad cuerpo-sujeto. Cuando hablamos de niño-niña en unidad hablamos de un niño competente, haciendo referencia a un sujeto que tiene un cuerpo, que sabe hablar y escuchar, que le da identidad y con el que le otorga identidad a las cosas, un cuerpo dotado de sentidos, capaz de percibir la realidad en una relación biológica-cultural, pero desde la cual se consolidan los procesos de construcción de la subjetividad, lo que lo insta en un punto de interés dada las dimensiones de desarrollo de los niños, pero inmersos en unos tiempos y ritmos propios de su cultura. Por lo que y como dice Cabanellas, (2007)

“la escuela necesita reorganizarse totalmente en realidad, cada día, para aprender como los tiempos de la vida, de la sociedad, de las familias y del alumnado son diferentes, han cambiado y exigen la puesta en práctica de nuevos derechos que la escuela y la practica educativa debe saber reconocer” (pág. 11).

Reconocer estas diferencias en la escuela invita a transformarnos para transformar la forma de cómo nos relacionamos, ya que al reconocer a los niños en sus subjetividades no subordinamos y reconocemos los derechos que como sujetos tienen. (Tonucci, 2016, 2014., Kohan 2009, Hoyuelos 2004, Malaguzzi 2001). Estos autores retoman el tiempo como punto central en los procesos de aprendizaje de los niños. Algunos de ellos (Hoyuelos 2004, Kohan 2009) buscan hacer visible la trama del tiempo para entretejer diálogos entre el mundo Adulto y el mundo de la infancia, para ello remontan de la cultura Griega sus formas de entender el tiempo, y ya que somos descendientes culturalmente de su legado, pueden darnos un punto de partida para su reflexión. Ya que el tiempo como la infancia como afirma (Kohan, 2009) “son palabras que se asocian a una

temporalidad” (pág. 19). Por lo que el modo en que pensemos la temporalidad de alguna manera afecta el modo en que pensamos la infancia y la forma como concebimos a los niños como sujetos a partir de aquello que lo hace visibles al mundo, su cuerpo.

1.6.7.1 Formas de pensar y decir tiempo.

Nuestra cultura occidental, heredera del pensamiento griego, nos propone al menos tres maneras diferentes para decir y pensar el tiempo Aion, Chronos y kairos. Como afirma Hoyuelos (2008) “tres formas son muy sugerentes para tratar de entender, también, los tiempos de infancia y de los niños” (pág. 5).

Aion: es el siempre, la eternidad, la duración sin límites, es el tiempo de la vida. Es el tiempo inmensurable, no cronológico, no numerable, no secuencial, intensivo, es el reino infantil como lo señalaba Heráclito (Fragmento 52: Aion.), es el tiempo de la infancia como cultura ya que y como sostiene Kohan (2009) “Es el tiempo de la vida” (pág.19)

Chrónos: designa la continuidad de un tiempo sucesivo, es el tiempo entendido como devenir mensurable y numerable. Es el tiempo objetivado, fragmentarle y manipulable. De aquí nace el reloj y la palabra “cronometro”, es la sincronización colectiva en la cual se centra muchas veces sus prácticas, Platón define chrónos como “la imagen móvil de la eternidad (aión) que se mueve según el número” (Timeo, 37d, Tomado de Kohan, 2009, pág 18), Chronos gobierna, es una fuerza, una intención de contener y controlarlo todo, de aquí que sea una realidad inmutable, una eternidad sin movimiento, por ello el tic tac del reloj, es el marco que lo controla todo.

Kairos: significa “medida”, “proporción”, y, en relación con el tiempo, “momento crítico”, “temporada”, “oportunidad”. es la forma individual en que cada uno tenemos de vivir un tiempo aparentemente igual. Es el tiempo que se transforma en tiempos plurales. Es el tiempo regido por las emociones y los sentimientos, es el tiempo de la contemplación y el asombro. También kairos hace referencia al tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable es como estructura Kohan (2009) “un tiempo que por cierto no es el tiempo cronológico que aglutina pasado, presente y futuro” (Pág. 18) de esta manera y retomando a Jullien, (2005), es el “tiempo que los niños viven, reclaman y exigen constante y permanentemente”. (pág. 38)

Kairos siempre ha sido prisionero de Chronos, en la actualidad esta tesis cobra mucha más fuerza gracias a la globalidad en la que vivimos en donde el tiempo no da espera, es como dice Foucault (1999) “un tiempo contado por dios y pagado por los hombres” (pág. 141), en necesidad de consumo y producción. Así pues, Chronos gobierna, en una fuerza, una intensión de contener y controlarlo todo, y la infancia no está ajena a ello, ya que estando en la escuela, esta debe de organizarse en el control y la disciplina de las acciones, alejándola del caos, desde gestos y acciones donde lo objetivo, el control y la disciplina, determinan, relaciones y disposiciones del espacio, los objetos y los otros.

Estas consideraciones nos lleva a diferenciar las vivencias infantiles y adultas en el cotidiano escolar; para la realidad adulta su accionar se centra en el chronos, visible en el consumo, la producción, lo medible, el objetivo y la actividad como accionar de lo medible y del “hacer”. Esta estructura visible en la escuela se consolida básicamente como un pacto entre adultos

paradójicamente en pro de los niños, prescindiendo en muchas ocasiones del tiempo de los niños, obligándolos a romper sus tiempos como planteáramos anteriormente.

Por otro lado, la infancia centra su realidad en la experiencia, es un “kairos” desde el cual la contemplación y la oportunidad del momento consolidan acciones desde los cuales orientan su cotidianidad en un “aquí y un ahora”, abriendo la posibilidad a la incertidumbre proyectando una necesidad de dialogo en una acción bidireccional niño-adulto, desde y con el gesto, la palabra y el cuerpo, es un reconocimiento del “ser” para poder “hacer”.

Este versus que vive la educación inicial, vivido gracias al legado de la escolaridad visible en la interacciones cotidianas, ha dispuesto desde sus tiempos una idea de todos por igual y al mismo tiempo, hegemonizando en los currículos las subjetividades y por ende a los sujetos, organizando los tiempos en una enunciación de didácticas cuidadosas y calculadas en “gestos tónicos, posturales y de acción” en una subordinación del cuerpo (Vigarello, 2005, Foucault 1975), con el fin de estructurar los objetivos pedagógicos chronoizando el aprendizaje, reconociendo e instaurando el “hacer” como acto visible de consumo sin ver el “ser”. Instaurando de igual manera el versus entre el consumidor de actividades y el consumidor de rutinas, por ende, el niños-niña han vivido su realidad en confrontación, se encuentra en medio de un versus vivido en la escuela, a pesar de su tránsito histórico de ser reconocido como: niño-objeto, a niño-sujeto.

En la actualidad es normal apreciar en el día a día en la educación inicial, un promedio de 5 actividades diarias, lo que implica una suma de 25 actividades a las semana y 100 actividades por mes. En este consumo de actividades ¿dónde se instaura el ser?, ¿qué tiempo se viven para la

experiencia?, este “hacer” requiere y demanda del mañana, y no reconoce la experiencia del “aquí y del ahora” propio de los procesos de la infancia.

Esta observación en las interacciones con la infancia devala una realidad particular en las formas de intervención sobre los cuerpos, el tiempo se hace visible en ellos, y más cuando lo instauramos en los niños y niñas que dada su representatividad legal como plantea Jordi Planella (2005) plantea formas particulares en su interacción y relación, siendo arrebatado por la cultura en pro del cuidado y la protección.

El cuerpo en la infancia se instaura entonces como una realidad temporal vivida en la escuela y traducida en lo material-biológico-cultural reconocido por Vigarello (2005:45) al afirmar que “ el cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones”. En este sentido el niño-niña corre el riesgo de ser considerado como objeto social carente de subjetividad, al igual que instrumento que auxilia a la cultura y lo social para mantenerse y sostenerse en pro de su desarrollo, y dados los tiempos y formas de interacción que se viven en la en la escuela y heredadas a la educación inicial, se instaura para los niños una nueva dualidad desde la cual se percibe, esta realidad que llamaremos sujeto-objeto, combina las concepciones que de niños-niña se construyen hoy, y la realidad que en la escolaridad viven desde su corporalidad.

1.6.7.2 Tiempo del objeto y del instrumento la real dualidad de la infancia.

El cuerpo al igual que la infancia, ha sufrido a través de la historia un tránsito conceptual enmarcado por lo político, lo social, lo cultural acorde a cada momento histórico desde el cual se desenvuelve y reflexiona. Durante este tránsito el reemplazo legitimador de la teología por la ciencia y específicamente por los saberes médicos y biológicos tomaron como patrón una supuesta neutralidad, la referencia del cuerpo enmarcándolo en discursos médicos, asistencialistas y biólogos, determinando los postulados dualistas en la modernidad del ser humano que, para explicar su realidad, mente-cuerpo, razón-naturaleza. Cuestionar estas dicotomías que se servían para explicar la realidad humana invitaron a tomar como referencia aquello que fue borrado del mapa científico -lo simbólico y lo subjetivo- Chiang, (2013), lo que supone poner en escena la separación del cuerpo como carne, anatómico, máquina, organismo, al cuerpo como realidad, simbolismo y emoción.

Es por ello que el alejarse de este materialismo histórico a instaurando al cuerpo su importancia en la construcción de cultura y sociedad, ubicándolo es su importancia desde sus usos, emocionalidad, cotidianidad y representaciones como elementos clave en la construcción de la realidad social y cultural (Le Brenton 2002, Foucault 1999, Ponty 1976).

Durante este tránsito el cuerpo reconocido en el campo investigativo como símbolo, representación, dispositivo, objeto, instrumento, realidad, a consolidando pensamientos y

concepciones sobre las diferencias de los cuerpos desde lo masculino y lo femenino Barbero, (2005). Estos estudios del cuerpo desde sus características género\sexo han actuado poderosamente a la hora de definir el cuerpo dentro de los contextos, consolidando desde estas variables históricamente los roles de hombre, Mujer, e infancia. Sin embargo, cabe destacar que el cuerpo en la infancia, en donde el niño sin ser hombre o la niña sin ser mujer, sus estudios desde estas variantes son de poca exploración e investigación. Cabra & Escobar, (2014). Lo que plantea con más fuerza la pregunta de la significancia del cuerpo como símbolo - emoción en la cultura de la infancia.

Este recorrido histórico de pensar y reflexionar el cuerpo humano ha llevado a determinar que el cuerpo es fin en sí, pero no sólo para sí mismo. No es solo por sí mismo, ya que no se crea a sí mismo “el cuerpo se construye en el dialogo con los otros, no es algo autosuficiente, tiene la necesidad del otro, Todorov, (1981), en consecuencia, no es solo para sí mismo e interactúa con los otros para ser. Este es talvez el cotidiano que narra la infancia en su día a día ya que, dado su particularidad de ser considerados en desarrollo, son considerados mucha veces en el “hacer” como objetos de instrumentalización social, política y de las disciplinas con el fin de alcanzar un objetivo validado culturalmente, con el fin de ser.

Estos objetivos son recibidos por la escuela sosteniendo lo social Planella, (2005) de esta manera determina que acciones tomar para ello. Foucault (2002) nos habla de cómo la escuela contribuyo a instrumentalizar el cuerpo como mecanismo de normalización “cuerpos dóciles”, el cuerpo en esta lógica se fabrica, se moldea, es objeto al cual se le da un orden y para ello es

imperativo enmarcarlo dentro unos objetivos ubicando a los niños-niñas como objetos “sin subjetividad” y enmarcados en tiempos específicos para tal fin.

Esto requiere comprender que en el cuerpo se significo un control de dos coordenadas fundamentales en la experiencia: el espacio y el tiempo Kirk (2007), dicho control se instrumentaliza en lo biológico, médico y asistencial desde el cual el tiempo se hace visible. Estas acciones instauran la necesidad de generar situaciones que organicen el aparente caos y desorden desde el cual vive la infancia, y desde la cual no se estructura proceso alguno desde la lógica adultocentrista.

Esta lógica lleva a determinar que el cotidiano en la primera infancia se inscribe pedagógicamente desde dos vertientes; la biológica, orgánica, anatómica, y la emocional, vincular y subjetiva, ambas vertientes abordan el cuerpo desde aquello que puede ser visible, medible y determinado en el tiempo.

Instrumentalizar la infancia significa alcanzar unos objetivos de crecimiento, cuidado, protección y aprendizaje ubicando a los niños-niñas como objetos, sin la oportunidad expresar, pensar, determinar, o realizar acciones por si mismos acordes a sus tiempos y ritmos, desde las relaciones adultos-niños, el espacio y los demás. Esta instrumentalización en la infancia invita a estar mucho más pendiente de lo que el cuerpo hace que lo que produce (Calmes,2002), en este sentido es observable que los docentes y la institución estén más atentos al cuidado, la protección y la vigilancia de los cuerpos de los niños-niñas, subordinándolos en unas acciones y tiempos ajenos a ellos, siendo el activismo y la prohibición banderas en los procesos con los niños-niñas.

Tenemos que tener en cuenta que estos procesos de instrumentalización se inscriben en un discurso actual desde donde se concibe al niño-niña como sujetos de derechos potente y competente, pero que al observarlo desde su corporalidad ellos se inscriben en una realidad totalmente opuesta a ser sujetos potentes o competentes, configurando una dualidad en la infancia de sujeto-objeto. Tanto Ponty, (1994) como Le Brenton (2002), nos advierten que el cuerpo no es un simple mediador entre el sujeto y el objeto. Por su lado Ponty (1994) nos advierte que “el cuerpo es el sujeto mismo; de allí que el conocer sea un encuentro activo y creativo con el mundo, el cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo” (pág. 163). Mientras que Le Brenton (2002) nos habla que comprender el cuerpo solo como una realidad material “objeto”, conduce a que el sujeto que se conoce no puede ser idéntico al de su cuerpo, pues sujeto y objeto son en principio diferentes. Por lo que el niño, es su cuerpo, y su realidad está inscrita en el, así que determinarlo como sujeto, no debería ser complejizada por la concepción de cuerpo ya que en la infancia el niño es cuerpo.

Atraer estas reflexiones del cuerpo para la escuela de educación inicial nos invita a observar los aspectos relacionales entre adultos-niños, ya que son considerados como sujetos en ella, Calmels (2002) nos advierte que en la escuela la relación corporal está inscrita en las historias, formas, imaginarios que hemos elaborado históricamente, visibles en las acciones cotidianas y vivencias con los niños y niñas, en estos procesos la visión de un cuerpo incapaz, sin desarrollo, y vulnerable inscribe formas particulares de atención, y cuidado: por ello Calmels (2002) nos plantea “El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad se construye único y original en la relación corporal con los

adultos que rodean al niño” (pág.104). Desde esta mirada el cuerpo del niño desde la experiencia adulta es la insignia a formar, son los “blasones” que hace referencia Vigarello (2005) consolidándolo más como objeto que como sujeto.

Pikler (1984) por su parte advierte que los niños carecen de tiempo para desarrollar sus propias habilidades y destrezas, y que la sociedad en su afán de que los bebés adquirieran acciones y posturas se les violenta ubicándolos como objetos de adiestramiento e instrumentalización del cuerpo con fin motriz, todo en una necesidad de alcanzar procesos de independencia en tiempos cada vez más cortos.

Por otro parte, el cuerpo desde la emoción y el vínculo consolidan las bases relacionales desde las cuales el vínculo es posible, Aucouturier, siguiendo la estela de Wallon, y de otros muchos que han hecho aportaciones en esta comprensión de lo corporal, nos ha legado una práctica que recoge de una forma sublime sus aspectos más significativos. Sus explicaciones sobre cómo influyen las emociones en el desarrollo del tono muscular, sobre la necesidad de los niños de investir el mundo y todo lo que les rodea a partir del cuerpo, sobre cómo a partir de su expresividad motriz podemos comprender sus dinámicas profundas, y de cómo puede resultar de ineficaz no percibir que si no es a partir de la vía corporal y simbólica, esos niños tienen serias dificultades para afianzar el desarrollo del resto de sus potencialidades a todos los niveles, han aportado mucha luz al papel del cuerpo en el desarrollo global de la infancia.

Entonces ¿cómo definir la infancia cuando la base de su comunicación, aprendizaje y desarrollo se engloba desde la posibilidad corporal?, la respuesta sin lugar a dudas nos remite a complejizar

la concepción de niño y de niña, En consecuencia el niño no puede ser niño, sino que es niño por la visión que el otro (adulto) genera y estructura de él, determinando su quehacer en tiempos determinantes dada la modernidad en que vivimos ubicándolo como objeto dada su realidad corporal siendo la escuela el receptor del mismo.

En la escuela el cuerpo se hace visible todo el tiempo, encausando lo pedagógico a su control, entonces el niño como sujeto de derechos no existe ya que desde sus tiempos tendría el derecho a tener acciones elegibles, pero que en sus tiempos esas acciones son negadas estructurando el control, y el modelamiento desde la posibilidad corporal. Por ello Vigarello (2005) Nos plantea en su libro corregir el cuerpo, que la escuela en su historia e inicios lejos de ignorar al cuerpo del niño lo racionalizara y unificara en formas sistemáticas con el fin de hacerlos más funcionales; la disposición de la clase se fortalece y organiza, en el sentido de la vigilancia y de la rigidez, aspecto que hasta el día de hoy prevalece, analizada magistral mente por Foucault en su obra Vigilar y Castigar.

El niño no existe más allá de su cuerpo, la infancia es cuerpo, y para los niños el cuerpo es mente, es naturaleza y es la razón. Sin embargo, se encuentra en una dualidad que exploraremos en esta investigación, ya que su claridad desde el significado de cuerpo los ubica en una tensión entre saberes, que son vividas en la escuela sugeridas en la dualidad que los acompaña la de que son sujetos-objetos, por ende en realidad no sabemos quiénes son. El cuerpo no es sólo una evocación de algunos parámetros tomados como ideas, es un parámetro del cuerpo que domina el espacio público, que es proveedor, que tiene cicatrices como signos de experiencia heroica, de valentía, marcas que evocan una historia de vida.

1.6.8 EDUCACION INICAL

Definir educación inicial no es una tarea sencilla, ya que al hacer referencia de ella precisa expresiones cercanas como “educación pre-escolar”, “escuela maternal” o “educación infantil”, conceptos relacionados susceptibles a diversas interpretaciones pues requiere acudir y relacionar conceptos imbricados como el de infancia, familia y educación enmarcadas por contextos de época, políticos, sociales y culturales. Este concepto conduce a la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños-niñas desde sus primeros años de vida hasta el ingreso a la escuela formal, incluyendo en la práctica una mezcla de guarderías, preescolares, Nidos, Jardines infantiles, Modalidades de atención y programas asistenciales, etc., así que aunque exista una terminología más o menos común para referirse a este ámbito de educación, en realidad viene a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia.

Para ello es importante delimitar nuestro campo de interés considerando la educación inicial como un periodo de cuidado, enseñanza y educación en los primeros años de vida que se produce fuera del contexto familiar, lo que nos remite a tener en cuenta el marco institucional escolar y las modalidades establecidas desde la política pública para los niños desde antes de nacer hasta los 6 años.

Uno de los aspectos a considerar para poder definir la educación inicial es que esta no responde, ni en sus comienzos ni en su evolución, a los mismos factores que otros niveles educativos

demandan en sus procesos de enseñanza. Su vertiente institucional tiene su génesis como respuesta al abandono infantil, por lo que durante mucho tiempo las instituciones destinadas para ello tuvieron una función de custodia, cuidado y asistencia con el fin de alejarlos del peligro y el pecado, pero alejando de una verdadera intensión educativa. Este entramado institucional fue desarrollándose progresivamente a partir del siglo pasado, incrementándose como respuesta a los cambios económicos y sociales, gracias a la vinculación laboral de la mujer a la fuerza productiva del país, el crecimiento de las ciudades y los convenios y tratados internacionales respecto a la infancia.

Esta transformación y demanda social llevo al desarrollo de programas asistenciales, desarrollando programas cada vez más enfocados a la población infantil, impulsando cada vez más la idea que la atención educativa potencializa los procesos de desarrollo, influido de manera significativa por los enfoques de Froebel, Montessori y Decroly y posterior mente a pensamientos de Malaguzzi, Bruner y Pikler. A pesar de ello, la educación y el cuidado antes de los tres años siguió considerándose en buena medida como un asunto exclusivo del ámbito familiar, en el que la intervención solo era justificada desde una respuesta del estado ante la vulnerabilidad, la carencia o el abandono.

Esta función originaria de la educación inicial desde el asistencialismo, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma, hasta el punto de afirmarse que continua vigente en casi todos los procesos escolares en paralelo con otra función más reciente de orientación propiamente educativa consolidada desde las concepciones de infancia como cultura que derivan

formas de interacción, intervención y acción en los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños. Lo que la ubica en una dualidad en función del objetivo asistencial o educativo.

POLITICAS DE INFANCIA EN LA EDUCACION INICIAL

La declaración universal de los derechos del niño (1959), postula al niño como sujeto ciudadano y de derechos y ubica la educación como un derecho gratuito y obligatorio sin discriminación de ningún tipo siendo responsabilidad del estado el cumplimiento y ejecución del mismo. Lo que imprime la necesidad de transformaciones enfocadas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los niños y niñas en edades iniciales. Entendiendo que existen aspectos importantes del desarrollo infantil que se realizan en entornos diferentes al familiar, y por lo tanto, es necesario crear y pensar entornos que en su organización y puesta en práctica, estén pensados para garantizar el desarrollo de manera armónica y acordes a las necesidades de los niños y niñas, consolidando la educación inicial como una estrategia y proyecto estatal con el fin de educar, atender y visibilizar a los niños y niñas desde antes de nacer, hasta los cinco años, representando un marco situacional, de sistema, institución, saber y poder en la actualidad, ubicándolos en una relación integral con lo social, la cultura, el barrio y la ciudad. Quiceno, (2015).

Este concepto lleva a reivindicar formas de atención en detrimento del asistencialismo, en pro de una intencionalidad educativa. Sin embargo, la concepción de educación desde dicha intencionalidad no deriva en la instrucción, sino que la entiende como la fuente más importante del desarrollo infantil, de lo que se trata es de hacer educación del cuidado infantil, en los nidos, las salas cunas, los jardines, etc. Y por medio de las interacciones e intencionalidades hacer

explicitas intenciones educativas que promuevan las diferentes capacidades del ser humano. Es decir que independientemente de que el nacimiento de la educación inicial, primaran aspectos netamente asistenciales relativos al cuidado de los niños y niñas, de lo que se trata es de desarrollar una práctica educativa intencional, con sentido, cuidado y significado que se convierta en fuente importante para el desarrollo de los niños.

A partir de ello en Colombia se crea en 1968 El Instituto de Bienestar Familiar, quien hasta hoy es la principal entidad del estado responsable de velar por la prevención y protección integral de la primera infancia, niñez, adolescencia y el bienestar de las familias, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de amenaza o vulneración de sus derechos. Recorriendo un camino desde el cual en la actualidad cuenta con 33 regionales y 206 centros zonales en todo el país, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus programas, entre estos, uno específico para la atención a la primera infancia donde se atienden niños y niñas entre los 0 y los 6 años, desde 3 modalidades de atención; la modalidad institucional, modalidad familiar y modalidad comunitaria.

En 1976 se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el ministerio de educación nacional, se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo como una ruta de preparación para la vida escolar y el ingreso a la básica primaria.

A partir de los 80's hay una preocupación creciente de la política hacia la atención de la familia y los niños y las niñas suscita especial interés en los procesos de crianza, esta educación maternal a cargo de los madres y/o adultos cuidadores propone una educación donde se adquieren los valores, características y tradiciones que fundamentan su desarrollo.

Solo hasta 1988 el Ministerio de Educación Nacional reestructura la División de Educación Preescolar, creando el grupo de Educación Inicial orientado a desarrollar estrategias y programas con el fin de ofrecer a las niñas y a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral, hecho que concuerda con la aparición formal del término en el sistema educativo Colombiano. El propósito del grupo de Educación Inicial era desarrollar y promover, a nivel nacional programas que permitieran favorecer el desarrollo integral de los niños menores de 7 años y la participación de la familia en la escuela. Entre los programas se encuentran los no convencionales como: programa de educación para el desarrollo infantil para las zonas rurales del país, Supervivir programa orientado para las zonas urbanas, apoya el componente pedagógico de los hogares comunitarios.

Durante ese mismo año el ICBF implementan programas para la atención integral a los niños menores de 6 años y para ello formula el proyecto pedagógico educativo comunitario PPEC- y establece la educación preescolar como “...una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía”(ICBF, 1999, citado Lineamientos pedagógicos y curriculares educación inicial, p.17).

El código de la infancia y la adolescencia, Ley 1098 de 2006 “Reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, para que crezcan en el seno de su familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad, amor, respeto y comprensión. Los derechos de la niñez prevalecen sobre

todos los demás. Igualmente es deber de la familia, la sociedad y el estado velar por su atención, cuidado y protección contra toda forma de maltrato y abuso cometido por cualquier persona”.

El concepto en sí de Educación Inicial, empieza a construirse a partir de la formulación de la Política Pública Nacional de Primera Infancia, que se concretó en CONPES 109 año 2007, igualmente retoma el código de infancia de adolescencia y demás políticas internacionales.

A nivel mundial, en las últimas décadas, a la luz de las investigaciones se ha ido abordando la educación inicial como tema prioritario no solo en temas psicológicos, pedagógico, sino también a nivel político, económico y social, el consenso es ver a la educación en primera infancia como una oportunidad para compensar lo más tempranamente posible las desventajas de los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y así mejorar resultados al insertarse posteriormente al sistema escolar. En 1990 los países del mundo (la gran mayoría), firman la Declaración Mundial de Educación para todos, que da la apertura a la discusión sobre aspectos que orientan las políticas educativas en Educación Inicial su propósito desarrollar y mejorar bajo todos los aspectos la protección y educación de la primera infancia, incluyendo programas educativos no formales. “El aprendizaje comienza con el nacimiento, ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o instituciones y esto se ratifica en el Foro Mundial de Educación en Dakar en el 2000 donde específicamente se aborda el simposio para la educación que establece las prioridades que debe asumir el Estado, la familia y la sociedad para garantizar y promover acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas menores de 6 años y la equidad en su atención.

El marco de la acción Regional para las Américas, se propone eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos y todas cuenten con educación básica para que puedan ser partícipes del desarrollo. Durante este periodo se analizaron los logros pendientes en América Latina y el Caribe en relación a la educación en primera infancia, durante los logros se destaca que durante los años 90 hubo un aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación, en particular en el periodo de 4 a 6 años, pero sigue siendo en ese momento insuficiente puesto que las etapas a las que deseaban llegar era a los menos de 4 años. Entonces el desafío es incrementar la inversión social, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial (UNESCO, 2000).

A partir de allí se puede afirmar desde un referente institucional que la educación inicial se conceptúa como la primera etapa del sistema educativo que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia. Si bien en la idea de primera infancia se incluyen los niños y las niñas menores de 6 años, ya en la política educativa, el rango que de 5 a 6 que desde la constitución del 91 es el único grado obligatorio de la educación preescolar, denominado grado de transición, queda dentro del sistema obligatorio y la Educación Inicial pasa a ser la educación para los niños y las niñas menores de 5 años.

Impartiendo como propósito para la educación inicial “complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza” (MEN, documento N° 20) y a su vez busca favorecer procesos de calidad que aporte significativamente al desarrollo integral de

las niñas y los niños proponiendo espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras y contextualizadas.

El Ministerio de Educación Nacional, en su decreto 057 del 2.009 conceptualiza la educación inicial como:

“... un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de 6 años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso será corresponsables la familia, la sociedad y el estado”.

El propósito de la educación inicial es potencializar el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social, reconociendo al corporalidad y el cuerpo como aspecto transversal en los procesos de desarrollo de los niños-niñas ”El cuerpo es, el medio a través de cual lo interior de hombre se hace exterior, con este se manifiesta su existir y establece relaciones con el medio ambiente, los objetos, las personas y consigo mismo” MEN, (1997)

El 2 de agosto de 2016. La estrategia de Cero a Siempre fue aprobada como Ley de la Republica y sancionada por el Presidente de la Republica, En consecuencia la atención integral a la primera infancia deberá ser implementada en todo el País, logrando avanzar en condiciones reales en favor del desarrollo integral de las niñas y niños desde una concepción de niño-niña sujeto, potente, competente, político, ciudadano, ecológico, portador de la cultura de la infancia, singular y pluridiversos.

Implicando en su implementación una mayor preparación de cada uno de los actores involucrados haciendo inaplazable el establecimiento de compromisos locales y regionales para avanzar coordinadamente en el cumplimiento de la cobertura, así como en la adecuación de las instituciones para el cumplir los parámetros de atención integral establecidos por la estrategia.

En este trayecto la educación inicial a reconocido un tránsito de reconocer a los niños-niñas como emisores, y no como receptores del “deber hacer”, en un proceso educativo “para ser” gracias al reconocimiento de los niños como sujetos portadores de derechos. Por eso la educación infantil, entendida como un derecho debe de responder a las necesidades educativas propias de la infancia, integrando a las familias adoptando formas diversas caracterizadas por la flexibilidad y la educación desde los requerimientos reales de los niños y niñas.

Estas prácticas educativas como contextos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, Coll, 1988, Sole, 1997, Vila, 1998) tienen una gran importancia para los niños y niñas ya que fundamentan aspectos como lo relacional, ambiental y afectivo en los procesos educativos. De esta manera la educación inicial se consolida como un proceso pedagógico, permanente, planeado, estructurado

e intencionado buscando proponer situaciones y experiencias en que los niños y las niñas aprendan y promuevan su desarrollo conforme a unas intenciones y propósitos precisando medios, recursos y estrategias para realizar prácticas pedagógicas incidiendo de manera integral en el desarrollo de los niñas y niños. Convirtiendo la educación inicial en una práctica diversa, singular en la cual se conjugan experiencias de las maestras-maestros, familias, institución y niños provenientes de saberes y elaboraciones conceptuales que producen encuentros para cuidar, acompañar y provocar. Consolidándose como acciones que sustentan las interacciones e intencionalidades con los niños-niñas.

Diferentes cambios sociales, culturales, políticos y económicos generan transformaciones en la estructura familiar y muchas mujeres se ven obligadas a salir de sus casas para trabajar largas jornadas, lo que incrementa el número de niños y niñas que requieren de atención y cuidado por parte del estado. Se crea entonces en 1968 El Instituto de Bienestar Familiar, quien hasta nuestro tiempo es la principal entidad del estado responsable de velar por la prevención y protección integral de la primera infancia, niñez, adolescencia y el bienestar de las familias, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de amenaza o vulneración de sus derechos.

En este sentido la educación inicial sin importar sus expresiones cercanas que la definan, ha buscado solucionar de una forma u otra una problemática social de la población infantil obviamente enmarcada por las construcciones conceptuales, políticas, culturales y sociales que cada periodo histórico ha prevalecido, evolucionando en su construcción epistémica desde concepciones de infancia, niño, familia y educación.

De esta manera la educación inicial trasciende los muros de la escuela, aunque ubica la educación en ella prioritariamente situándola como uno de los escenarios más importantes con el fin de consolidar y validar dichos propósitos, de esta manera busca desde sus diferentes instituciones educativas, centros de desarrollo infantil, y sus diferentes modalidades existentes en país como: la modalidad familiar, hogares infantiles, madres tradicionales, madres fami, modalidades propias e interculturales y preescolares integrales construir procesos de aprendizaje desde las intencionalidades con sentido, visibilizando a los niños desde la concepción de niños sujetos de derechos, diversos, singulares, políticos, ecológicos, potentes y competentes validando interacciones desde tiempos y ritmos propios de la infancia, “reconociendo el entorno educativo como un espacio que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que permitan a los niños niñas ejercer su ciudadanía desde la participación, ser transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y conocimiento”.

Finalmente la educación inicial plantea un paradigma en la escuela ya que en ella potencializar, acoger, explorar y provocar acciones cotidianas son motor de aprendizaje y apropiación de conocimiento mientras que la función de la escolaridad formal es restringirlas al máximo en pro de unos objetivos curriculares, lo que plantea la concepción de maestros capaces de asumir el reto de organizar sus prácticas pedagógicas dotando de sentidos las acciones que realizan tomando decisiones sobre sobre su práctica, sus corporalidades relacionales, observando las singularidades de los niños, sus familia y comunidades, proyectos institucionales y estatales convirtiéndolos en insumos para construir alternativas educativa.

1.7 ASPECTOS METODOLOGICOS

1.7.1 ETICOS DE LA INVESTIGACION.

Para esta Investigación se presenta el consentimiento informado por parte de los participantes desde el cual manifiestas sus intenciones de participación, de manera libre y espontanea, expresando que conocen los objetivos de comprender, identificar, analizar e interpretar Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali, realizado por el programa de Maestría en desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Para ello se anexan las formas (Anexo G) debidamente firmadas y expresando su consentimiento de participación, acción y publicación de resultados.

1.7.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO.

La investigación se realiza desde una mirada interdisciplinaria la cual permite establecer relaciones críticas, dialógicas, reflexivas de interpretación y comprensión de las subjetividades e intersubjetividades, en aras de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Se privilegió el enfoque cualitativo de corte interpretativo que busca comprender y analizar los imaginarios sociales que tienen las maestras y maestros del cuerpo de los niños en educación inicial, desde sus propios discursos los cuales han ido construyendo a través de sus experiencias vividas en sus procesos reales de intervención.

Para ello y retomando a Vasilacchis (2006) quien retoma a Denzin y Lincon “Los investigadores indagan en situaciones naturales; intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas otorgan” (pág. 37). Esto nos ayudara a tener una perspectiva clara al momento de realizar un primer acercamiento con los maestros-maestras de educación inicial, ya que las situaciones naturales parten de las experiencias en las vivencias cotidianas para así tener una mirada desde el interior del contexto particular de los sujetos obteniendo información sobre representaciones, afectos, y deseos que los sujetos tienen y con los cuales construyen la realidad y realizan su experiencia de vida.

Según Bartolomé (1992) estas situaciones son patrones de tipo cultural que un grupo determinado tiene, visible a través de su identificación de creencias y prácticas concretas; o los denominados patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural. También se pueden comprender significados de textos o acciones, conductas naturales para descubrir leyes o situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.

Según lo anterior, la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de dichas realidades en las interacciones colectivas, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Para el caso de esta investigación, los imaginarios sociales está orientado a la interpretación de la realidad desde la imagen, los afectos y los deseos, que consolida patrones como afirma Bartolomé de los maestros/maestras entorno al cuerpo de los niños y las niñas de educación inicial, por lo que es necesario conocer, identificar y describir, con el fin de relacionarlos con las comprensiones de los fenómenos sociales y las

identidades que se construyen y dan sentido a la realidad, reconociendo a partir de ellos los imaginarios instituidos e instituyentes.

Para ello esta investigación se enmarca desde la perspectiva Hermenéutica, la cual nos permite centrarnos en el análisis de los datos tanto empíricos como conceptuales, producto de las significaciones que se derivan a partir de las interacciones sociales y de las construcciones que tienen su apoyo en la subjetividad del ser humano. Para ello se asume que la persona es producto de la historia, de la cultura y de las relaciones sociales que se presentan en su contexto lo que permite, en consecuencia, asumir que ese ser ve en su entorno una serie de símbolos y significados los cuales procura por decodificar e interiorizar, construyendo tanto un modo de ver el mundo como una realidad, proporcionando referencias que se encuentran en la vivencia social, operando como asidero a la experiencia social e individual. Permitiendo entre la dialógica de lo empírico y lo conceptual reconocer nuevas formas en que se describen las cosas, aquellas capaces de crear nuevas realidades sociales.

Esto nos permite hacer un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas de las maestras y maestros obteniendo indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos y significados alrededor del cuerpo del niño-niña en la educación inicial y a partir de allí, interpretar los procesos, estructuras e imaginarios que la integran.

Durante el proceso, la experiencia vivida y expresada a través del lenguaje permite hacer una interpretación de los discursos que contienen imaginarios de cuerpo de los niños-niñas que tienen

los maestros y maestras de educación inicial, por ello, es necesario tener en cuenta que una interpretación hermenéutica apoyada en el análisis del discursos, tiene un carácter interdisciplinario integrando todos los elementos que le sean valiosos y necesarios para la reconstrucción de los sentidos intersubjetivos que subyacen en los discursos y relaciones entre adultos-niños.

De esta manera y para la consecución de dicho propósito investigativo sobre los imaginarios sociales se proponen tres categorías: representación, afectos y deseos; que para nuestro caso en cuestión; representación será equiparada desde el concepto y la imagen que se tiene del cuerpo del niño-niña en la educación inicial ya que estas vienen a conformar lo que se cree y lo que define la información externa del ser humano, para permitir su organización en la psique; así mismo, se referencia el deseo como el motor de cualquier acción realizada por el sujeto; y los afectos como la posibilidad relacional desde las emociones y sentimientos que permiten y permean toda relación en las dinámicas sociales.

La elección de estos elementos representaciones (concepto-imagen), afectos (sentimientos) y deseos(acciones) como categorías esenciales constituyen solo un intento por otorgarle un esquema que permita su abstracción y más adelante su análisis, en coherencia con Castoriadis (2013) quien dice que “toda descomposición en elementos es aquí artefacto provisional, toda imposición de esquemas separados-unificadores es un torpe intento de abarcar un ente en la indefinidad de dimensiones, con unos pocos girones que se le han arrancado”. (pág, 43).

De esta manera se propone esta ruta como punto de partida para establecer los elementos que permitan la abstracción de los imaginarios instituyentes e instituidos a partir de las intenciones, significaciones e interpretaciones enmarcadas por las categorías de análisis que las maestras-maestros tienen del cuerpo del niño-niña en edades iniciales y que participan en los procesos de educación inicial a nivel institucional, Lo cual se trasluce en el interrogante que propone Harold Garfinkel & Sacks, (1970) “¿qué es lo que sucede y como sucede cuando las personas se orientan hacia los demás e intentan interpretar el contenido de las acciones de los demás en el acontecer cotidiano?” (pág. 348).

En consonancia con las pretensiones investigativas y lo hasta aquí expuesto, se hace necesario decir que desde un punto de vista metodológico, la hermenéutica es el sentido para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una escritura, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa basada en las ciencias naturales. En este caso de entendimiento histórico, lo que es puesto en juego es un conocimiento personal de lo que los seres humanos quieren decir o significar. Lo cual nos está hablando de aquellos procesos que tienen su origen en la historia del contexto y que se traslucen en el individuo, quien los pondrá en evidencia a partir de esa interacción con su propio entorno social. Y será a partir de dichas relaciones que se puedan ir gestando otras maneras y modos de significarse, de significar al otro y construir su realidad lo que permite hablar de algunas fisuras y rupturas ideológicas, las que serán susceptibles de interpretarse, y que llevan a afirmar que la Hermenéutica se ha desarrollado al parecer, en tiempos de rompimiento ideológico una exigencia de interpretación y reconstrucción vivida en la realidad y la experiencia.

Todos estas consideraciones no son más que un asunto con fuertes matices de orden ontológico, que constantemente se esta renovando, en consonancia con aquellos sentidos e imaginarios instituyentes buscando ser instituidos, que emergen, de manera novedosa en el contexto, Así, las interrogantes como el sentido de la existencia, las implicaciones de la historia y las tareas sociales de las personas junto con la totalidad social, constituyen el contexto donde se realiza el proceso hermenéutico, el cual en alguna medida se constituye como el entendimiento crítico de la sociedad y de nosotros mismos. Estos elementos se encuentran en consonancia con los presupuestos de análisis que se persiguen en la presente investigación, en cuanto que la intencionalidad manifiesta será el comprender, identificar, analizar e interpretar a partir del análisis del discurso de las docentes participantes de esta investigación los imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali.

1.7.3 UNIDAD DE ANALISIS

1.7.3.1 Análisis del Discurso.

El análisis del discurso como disciplina transversal de la Semántica lingüística nos permitirá sistemáticamente a través del grupo focal y la encuesta establecer un análisis critico y reflexivo sobre el problema de investigación Para ello J. Morse (1994 citado por Mella 1998) propone los siguientes pasos en lo conlleva la labor cognitiva y comprensiva del objeto de estudio como lo son: lo Descriptivo, lo Interpretativo, y la Construcción de sentido. Estos pasos tienen como fin construir sentido a partir de los discursos de las docentes, en este proceso de investigación la

palabra tiene Según Hoyos, (2000) “una verdad que decir, unos datos que ofrecer, unos factores que señalar, unos indicadores que describir, pero aún más, un sentido para transmitir y un significado que revelar” (pág. 65). De esta manera el análisis del discurso invita a la búsqueda de significados, de ideas, y preceptos fundamentales que revelan en su análisis explicaciones y argumentaciones no solo de las acciones que vivimos en la cotidianidad, sino también de los imaginarios que consolidamos a partir de ellas. con el fin de construir una objetividad desde la cual las afirmaciones a partir de unas evidencias sean como afirma Hoyos (2000) “el camino para entrar confiablemente en la labor de interpretar” (pág. 66),

Por ello La unidad de análisis desde la cual se articulan los discursos esta dada para esta investigación por el interés puesto en ¿Cuáles imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali. Identificados a partir tres elementos propios de la imaginación que aparecen vinculados y son inseparables: representaciones, afectos y deseos, y desde los cuales se abstraerán los imaginarios instituyentes e instituidos.

1.7.4 UNIDAD DE TRABAJO

Los participantes en este proceso investigativo fueron 5 maestras-maestros de diferentes centros educativos (a nivel institucional) de educación inicial de la ciudad de Cali. Dentro de los criterios de selección prima que las/os participantes cuenten con una experiencia mayor de 6 años trabajando en educación inicial, preferiblemente y que dentro de su experiencia laboral la educación inicial

haya sido su campo de desarrollo profesional, de igual manera que se encuentre laborando actualmente con niños y niñas en edades iniciales en instituciones o centros de desarrollo infantil.

1.7.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS

La recolección de información se realizará por medio de dos técnicas: encuesta y Grupo Focal. Con estos instrumentos: el cuestionario tipo abierto y guion del grupo focal, (Anexos A y B) pretendemos evidenciar las significaciones imaginarias sociales instituidas y/o instituyentes del cuerpo de los niños y niñas que tienen los maestros-maestras de educación inicial.

Según Vázquez y Bello (2004) las encuestas son instrumentos de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población, especifica las respuestas y determina el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo.

Ya que la encuesta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se le realiza a los maestras-maestros con el fin de obtener determinada información necesaria para la investigación, nos disponemos a elaborar el cuestionario (Anexo A), el cual consiste en un documento con un listado de preguntas, enfocados al tema a investigar, y que nutrirá a partir de sus respuestas las preguntas que la matriz de entrevista para el grupo focal de elementos instituidos e instituyentes. Para nuestro caso investigativo, el cuestionario comprenderá 10 preguntas, previa valoración de expertos (Anexo F), las cuales tienen como propósito conocer las

asociaciones de palabras que se evocan desde la experiencia cotidiana de las maestras y maestros con relación a las palabras inductoras “niño-niña-cuerpo”, con el fin de enriquecer y dar un punto de partida desde las vivencias y representaciones para la construcción de preguntas que enriquezcan la matriz de grupo focal.

El cuestionario realizado tiene como fin obtener datos, pero a la misma vez, nos da libertad alrededor de los temas para así poder introducirnos en cada uno de ellos, posteriormente, este cuestionario Toma forma de una conversación que gira alrededor de un cuestionario abierto relacionado con un campo preciso de investigación. Con frecuencia el cuestionario sólo contiene los temas que abordarán. El investigador que la realiza desempeña un papel determinante, puesto que debe coger al vuelo las pistas que la persona entrevistada le brinde, respetando en todo momento los temas incluidos en el cuestionario Letourneau (2007), así el entrevistado pueda reconstruir algunos pasajes de desde su experiencia personal, de sus representaciones, de la normatividad de su contexto; de los Criterios de valor, de las creencias, de las imágenes, de los códigos; traducidas en palabras que son evocadas y relacionadas y que terminen por dar cuenta de lo que significa desde sus interacciones e intersubjetividad.

1.7.5.2 GRUPO FOCAL

Consideraremos al grupo focal como a un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar, desde un punto de vista, el tópico o tema propuesto por el investigador Powell et al, (1996). También es considerado como un tipo de entrevista grupal, ya que requiere entrevistar a un número de personas a la misma vez,

sin embargo, el grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador. (Morgan, 1997).

El grupo focal invita a mirar relaciones, significados en torno al cuerpo en la educación inicial desde los acontecimientos cotidianos de las relaciones con las maestras y maestros. Recogiendo la voz de sus experiencias y vivencias, esta técnica permite el “levantamiento” de información. Su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro-social, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, afectos y deseos de una comunidad o colectivo social, que tiene como punto de partida para nuestro interés investigativo la encuesta propuesta, desde la cual se arrojan dichos referentes con el fin de profundizarlos en el grupo focal.

Con el fin de alcanzar los objetivos que contiene la investigación se elabora una matriz de elementos instituidos e instituyentes que se derivan de los conceptos estructurantes de acuerdo con el problema de investigación, previa valoración de expertos (Anexo F). Para su aplicación se considera que los grupos focales permiten de igual manera abordar una intersubjetividad presente en las experiencias que las maestras en educación inicial poseen en relación al cuerpo del niño-niña, confrontando y poniendo en relación una serie de conceptos obtenidos de la encuesta en la cual se exploran los contenidos frutos de la palabra inductora “cuerpo- niño-niña” en sus interacciones cotidianas. Lo anterior es consistente con el diseño hermenéutico ya que prima la experiencia subjetiva de los individuos y su relación en sus interacciones sociales, intentando develar el mundo según lo experimenta. De este modo prima la construcción de realidad como un fenómeno colectivo a partir de las experiencias vivenciadas por un solo sujeto.

1.7.6 PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DE LA INFORMACION

El proceso metodológico se dividió en dos fases; la primera se enfocó en la realización de la prueba piloto con una maestra-maestro fuera de grupo de investigación, pero con los mismos criterios que se derivan para la misma con el fin de enriquecerla, de igual manera se llevo posteriormente la aplicación de los instrumentos presentados y en la segunda fase prima la sistematización de la información para culminar con el análisis en un proceso de razonamiento inductivo de lo obtenido. utilizando la herramienta para el análisis Atlas ti 2017 se llevó a cabo un proceso de codificación, revisión y recodificación de los datos subcategorías que estructuran las categorías de análisis para si dar respuesta a los objetivos propuestos.

1.7.6.1 ETAPA I: Aplicación de Instrumentos

En esta etapa se realizo la aplicación de los instrumentos a las maestras-maestros participantes de este estudio, con el fin de develar sus imaginarios sociales del cuerpo de los niños y niñas en educación inicial y consta de dos momentos para su realización.

Para el primer momento, y después de reunido el grupo que reúna los parámetros establecidos para el estudio se realizara un cuestionario con 10 preguntas, las cuales nos permitirán como elemento enriquecedor, establecer un precedente a partir de las frecuencias y patrones en las respuestas (apoyándonos en la plataforma de Excel de Windows para su tabulación, (Anexo I)

con el fin de enriquecer la construcción de preguntas en la matriz del grupo focal a realizarse en el segundo momento.

Para ello se realizó una dinámica la cual narraremos para su entendimiento a continuación:

En el primer momento se realizó un ejercicio de presentación de la investigación, al igual que la presentación de los participantes presentes indicando, su nombre, sitio de trabajo y experiencia dedicada a la educación inicial. Acto a seguir, se presentan las encuestas, se leen cada una de las preguntas, para la cual se dará un tiempo estimado de entre 15 min. a 20 min para su desarrollo. Prestando especial atención en cuál de las preguntas presentan más complejidad en sus respuestas. Al concluir la aplicación del instrumento se acordará fecha con el fin de realizar el grupo focal, que dará continuidad a esta investigación.

El segundo momento se llevó a cabo el grupo focal, iniciando la sesión a partir de los resultados tabulados de la encuesta, como detonante de la conversación, acto seguido se postularán las preguntas presentadas en la y realizadas en la Matriz para el grupo focal, dicha conversación será grabada por medio de audio digital, con el fin de realizar su transcripción para su análisis.

1.7.6.2 ETAPA II: Sistematización de la Información

El registro y sistematización de la información cualitativa son procesos mediadores entre la recolección, generación de información y análisis de la misma. El registro sistemático y riguroso

de la información permite poner en orden el cúmulo de información recopilado o generado en el proceso investigativo de tal manera que su recuperación sea agile y eficiente.

Para ello Para ello J. Morse (1994) citado por Mella (1998) propone los siguientes pasos en lo atinente a la labor cognitiva y comprensiva del objeto de estudio como lo son: lo Descriptivo, lo Interpretativo, y la Construcción de Sentido que atiende al análisis del discurso propuesto para esta investigación y que derivara de las interacciones y diálogos resultantes del grupo focal así:

- **Descriptivo:** Corresponde esta fase al trabajo de campo, propiamente dicho, en el cual se pretende hacer allegar la información que permita dar inicio a ese proceso relacional, en el cual se realizan las primeras yuxtaposiciones que permiten gestar las significaciones iniciales de los datos que se han obtenido. Asumiéndose el mismo a partir de las categorías iniciales, que se han propuesto y de la desagregación de la información que se ha acopiado.

- **Interpretación:** Es la construcción de la teoría a partir de la comprensión y síntesis de los datos, que se inicia con ese análisis categorial, pero que en la medida en que se miran a la luz de la información obtenida, aparecen otras subcategorías, que tendrán la finalidad de darle un mayor horizonte a esa fase de construcción de un modelo teórico propio, que permita significar de manera armoniosa el objeto de estudio en cuestión.

- **Construcción de Sentido:** Hace alusión, esta fase, al modelo teórico que emerge en esa relación dialógica entre datos, categorías, subcategorías y aquellos conceptos teóricos iniciales, que permiten una primera fase de aproximación y delimitación del objeto de estudio. Que no es

más que ese proceso de triangulación de información que permita establecer, de manera coherente, ese diálogo entre investigador, actores y autores. De igual manera, se puede asumir como la pretensión que se tiene, de parte del modelo teórico propuesto, de asumirlo en otros contextos investigativos similares, que le den una mayor validez al mismo, y que permitan unos desarrollos teóricos mayores.

De esta manera y para esta fase se diseñó una rejilla para poder sistematizar la información de una forma óptima, construida a partir de unas categorías ya determinadas (ver anexo 3) La elección de los elementos Representaciones (imagen), afectos (sentimientos), deseos (acción) tienen el intento por otorgar un esquema que permita su abstracción y más adelante su análisis a partir de los diálogos y discursos en coherencia con lo postulado por Castoriadis (2013) “toda descomposición en elementos es aquí artefacto provisional, toda imposición de esquemas separados-unificadores es un torpe intento de abarcar un ente en la identificación de dimensiones, con unos pocos girones que se le han arrancado”. (pág. 43)

De esta manera se establecerá un paralelo entre los imaginarios instituidos e instituyentes, para el análisis de la información recolectada, a través de las categorías de análisis que nutren y permiten profundizar en las significaciones imaginarias, logrando de manera inductiva y apoyado en la información y la conceptualización obtenida para la investigación abstraer en coherencia con lo planteado por Castoriadis (2013) un mundo de relaciones a partir de instituir significaciones en correlación con la ya existente.

Dividiendo, clasificando e identificando de esta manera la información, permitiendo ordenar las categorías para su análisis, confrontación y validación de datos, ya que como sistema abierto

posibilita la entrada continua de información, apoyando la construcción de los objetivos propuestos, permitiendo usar un solo sistema de registro lo que agiliza el intercambio y socialización de la información.

1.8-HALLAZGOS

Este apartado nos refiere al análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos establecidos para esta investigación, a partir de ellos las subcategorías que emergen dotaran de cuerpo las categorías propuestas para el estudio (representación-imagen, afectos y deseos). Así se establecerán los parámetros que posibiliten identificar los imaginarios que de cuerpo construyen los docentes de los niños-niñas en educación inicial. Esta Fase descriptiva de la información, dotaran de sentido la interpretación y construcción de sentido de los datos a partir del análisis del discurso de las participantes, permitiendo interpretar los imaginarios que han construido los docentes en torno al cuerpo de los niños-niñas en la educación inicial, con el propósito de analizar la influencia que tienen los imaginarios de cuerpo de los maestros-maestras en las relaciones que establecen con los niños en sus cotidianidades, estableciendo el lugar del cuerpo del niños-niña en la educación inicial, respondiendo de esta manera el objetivo que orienta esta investigación para comprender los imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo de los niños y niñas en la primera infancia, generando a partir de ello dentro de la fase de construcción de sentido las conclusiones y posibles recomendaciones.

Este análisis de datos se establece a partir de las categorías que enmarcan nuestro proceso de interpretación sobre ¿Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en

torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali? dichas categorías y como afirmara Castoriadis (2013) son elementos vinculados e inseparables desde los cuales los significados imaginarios aparecen, consolidando interacciones sociales entre los sujetos, determinando acciones e interacciones con la realidad, dichos elementos son:

la Representación-imagen, la cual será equiparada desde concepto e imagen que tienen las maestras del cuerpo de los niños de edades iniciales que participan en los procesos de educación inicial, esta categoría conforma lo que se cree de cuerpo-niño en edades iniciales, definida por la información externa y contexto social desde el cual se desarrolla, de esta manera dicha información es organizada por el sujeto para emprender luego acciones en su entorno social que para nuestro caso los son espacios institucionales para la educación inicial.

El sujeto (docentes) entonces organiza en su Psique toda esta información proveniente de los conceptos-imágenes (representación) instaurando acciones, estas, referenciadas desde el deseo, y ya que este, es motor de cualquier acción proyectada en las interacciones y acciones como afirmara Castoriadis (2013), “ella misma emergencia de representaciones, acompañadas de un afecto e insertas en un proceso intencional”. (pág. 442), determina desde procesos históricos y vivenciales, recursos instituidos relacionados con el cuerpo, niños y educación.

De aquí que los afectos como emociones y sentimientos determinantes y acompañantes de la acción, sean paisajes, imaginarios instituyentes, grados de percepción desde los cuales se estructuran, determinan y acompañan los conceptos y las ideas. Pero, aunque se consideren como modos de pensamiento, estos no representan por su carácter de afectos cosa alguna, ya que a

partir de ellos no puede consolidarse una imagen, dado su carácter emocional y sentimental entrelazadas en las acciones mismas.

A partir de estas categorías iniciales que orientas esta investigación, se establecerá un paralelo interpretativo que permita agrupar las categorías que emergen a partir del análisis y tabulación de la información con el fin de instaurar una comprensión global de los elementos, abstrayendo los imaginarios instituidos e instituyentes dando respuesta a la pregunta que orienta esta investigación.

Para ello, y a partir de los instrumentos establecidos para esta investigación se establece desde el cuestionario realizado con las con las docentes de educación inicial de la ciudad de Cali, en la modalidad institucional lo siguiente:

Respecto a las preguntas iniciales 1 a 3:

El 100% de los participantes son mujeres, que cuentan entre 10 y 20 años de experiencia trabajando en educación inicial en 5 diferentes espacios en la ciudad de Cali. Todas cuentan con estudios de pregrado, solamente. Respondiendo lo siguiente:

Respecto a la pregunta 4:

Cuando evocan y asocian niño-niña con una palabra, el 80% de las participantes, hacen referencia a LIBERTAD, el 20% restante hace referencia a ARMONIA, SER INTEGRAL, AMOR Y TERNURA.

Respecto a la pregunta 5-6:

Con referencia a las palabras con las cuales asocian cuerpo de niño-niña, el 60% de las palabras referidas en orden de importancia, (numero 1). Señala INOCENCIA, el 20 % a EMOCIÓN y el otro 20% a CUIDADO, para la segunda palabra (numero 2), hacen referencia en un 40% MOVIMIENTO, 20% PROTECCION, 20% CUIDADO, Y el otro 20% PUREZA.

Respecto a la pregunta 7:

Referente a que genera ver el cuerpo de un niño se establecieron 12 palabras nuevas entre las 5 participantes obteniendo lo siguiente:

Para el 41%, genera ACOGER; para EL 25% genera PUREZA; para el 17% genera TEMOR; y para el 17% restante genera CUIDADO.

Respecto a la pregunta 8:

Referente a en una palabra que es importante para el cuerpo del niño en el cotidiano escolar se obtuvo lo siguiente:

El 60% considera OPORTUNIDADES, para el 20% ATENCION, y para el 20% restante Acogimiento.

Respecto a la pregunta 9:

Referente a en una palabra cual crees que sea el rol del Maestro en las interacciones cotidianas relacionadas con el cuerpo del niño en la educación inicial se obtuvo lo siguiente:

El 40% considera ATENDER, EL 40% considera ENSEÑAR, y el 20 % considera DAR ALAS.

Este primer acercamiento, nos devela los afectos y deseos que se encuentran instaurados en las maestras al hablar de niño-cuerpo en la educación inicial, en ello, se evidencia que cuando hablamos de niño-niña la asociación de palabras representa el concepto (imagen) de LIBERTAD, OPORTUNIDAD, pero que al entretelar cuerpo de niño en la asociación de palabras, cobra otro significado trasladándolo a unos afectos y deseos de CUIDADO, ATENDER, ACOGER, siendo la frecuencia más alta en las respuestas.

Estas interpretaciones se abordaron en el grupo focal, con el fin de entretelar las representaciones, afectos y deseos que de cuerpo de los niños se crean-existen en la educación inicial, dando la posibilidad de abstraer los elementos instituidos e instituyentes en su análisis.

Para ello y utilizando la herramienta para el análisis Atlas ti 2017, se llevó a cabo un proceso de codificación, revisión y recodificación de los datos en categorías. Este proceso uso el razonamiento inductivo, por el cual las categorías y códigos, apoyados en citas que emergen de los datos obtenidos del grupo focal, y la pregunta 10 del cuestionario permitieron una comparación y organización constantemente en las categorías propuestas. Para ello se les asigno nombres a todos los códigos que surgieron de los patrones, conceptos e ideas de las docentes, los cuales se fueron organizados en las categorías como subcategorías. Todo este procedimiento se registró en una matriz de redes semánticas (anexo D) desde la cual se muestra las redes semánticas con sus emergencias categoría y su relación con otros códigos y sus respectivas frecuencias.

La matriz de redes semánticas (Anexo D) permitió establecer las subcategorías derivadas de las frecuencias en las redes semánticas, ubicándola inductivamente en cada categoría establecidas para la investigación de esta manera se establece que:

Tabla Categorías y Subcategorías

CATEGORIA	SUBCATEGARIAS
Concepto e imagen (Representación)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo como Conflicto. • Cuerpo que evoca un saber de la práctica. • Cuerpo que evoca un saber de la emoción.
Sentimientos y emociones (Afectos)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo instrumento emocional. • Cuerpo objeto. • Cuerpo como tiempo.
Deseos (Acción)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo como riesgo. • Cuerpo intrusivo. • Vigilancia maternal.

Datos obtenidos de la red semantica

Para abordar el análisis e interpretación de los elementos en la fase de interpretación se opta por consolidar los elementos que emergen de los datos en los siguientes títulos, con el fin de orientar el análisis desde el discurso de las docentes con el fin de orientar el proceso de triangulación interpretativo para cada categoría estableciendo así que para:

Tabla Matriz de análisis

CATEGORIA	SUBCATEGORIA DE ANALISIS
Concepto e imagen (Representación)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo como evocación, un conflicto entre el saber en la práctica cotidiana y el saber emocional.
Sentimientos y emociones (Afectos)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo como instrumento-objeto emocional y del tiempo.
Deseos (Acción)	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo como riesgo, acciones intrusivas en una vigilancia maternal.

Obtenidos de la tabla 1.

2. FASE DE INTERPRETACION.

En este proceso de investigación Hoyos (2000) nos dice que la palabra tiene “una verdad que decir, unos datos que ofrecer, unos factores que señalar, unos indicadores que describir, pero aún más, un sentido para transmitir y un significado que revelar” (pág. 65), de esta manera el análisis del discurso invita a la búsqueda de significados, de ideas, y preceptos fundamentales que revelan en su análisis explicaciones y argumentaciones no solo de las acciones que vivimos en la cotidianidad, sino también de los imaginarios que consolidamos a partir de ellas.

A continuación, se presenta la postura de esta investigación sobre los diferentes ejes desarrollados en el análisis de la información desde una realidad vista desde el interior de sus participantes, puestas en un dialogo con los conceptos teóricos y el punto de vista del investigador con el fin de construir una objetividad desde la cual las afirmaciones a partir de unas evidencias sean “el camino para entrar confiabilmente en la labor de interpretar” (Guillen, citado por Hoyos 2000:66), para que de esta manera se expresen unos resultados a la luz de un acercamiento crítico y analítico del fenómeno que abarca esta investigación sobre el lugar del cuerpo en la educación inicial, a partir de establecer ¿Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali?

2.1 EL CUERPO COMO EVOCACIÓN, UN CONFLICTO ENTRE EL SABER EN LA PRÁCTICA COTIDIANA Y EL SABER EMOCIONAL.

(Concepto e imagen-Representación)

Según la información obtenida, las respuestas de los docentes nos permiten entrever que cuerpo-niño, se encuentran condicionados a aspectos emocionales encarnando sensibilidades de la cultura generados a partir de la historia y experiencia, Versus un intento por articular las disposiciones actuales que desde la pedagogía y la política se articulan para la educación inicial, esta dualidad conlleva a vivir en un estado de conflicto en sus relaciones desde lo corporal, ya que cuando se habla de niño-niña el cuerpo no es visible aunque sea este sea territorio donde se convive y se vive la cotidianidad. Esta particularidad invita a preguntarse por la infancia para así hacer evidente un cuerpo que la habita y enmarcando sus discursos para de esta manera comprender los comportamientos que se hacen presentes dentro del colectivo.

La infancia a través de su recorrido histórico ha consolidado una serie de imágenes enmarcados por la construcción política, económica, cultural y social de cada época, y aunque existen muchas y posibles imágenes de infancia Ariès, (1987), y existentes a través de la historia tres las cuales son predominantes para explicar su relación con la cultura (Jaramillo 2007), desde la cuales se reconoce al niño como: reproductor o co-constructor de cultura, conocimiento e identidad, Al niño como un ser inocente y el niño como un proceso de la naturaleza. De Mause (1982) por el contrario nos plantea que la génesis desde la cual se debe de estudiar la infancia debe de instaurarse desde las relaciones paternofiliales, es decir, el conocimiento de las relaciones entre adultos y

niños-niñas, dando a partir de estas, la clave para entender y conocer las visiones, imaginarios, representaciones que los adultos han tenido respecto a los niños-niñas.

Sin lugar a dudas estos discursos sobre la infancia ha consolidado a través de la historia unas posturas que se han consolidan desde perceptivas, económicas, políticas y culturales, esto conlleva a que el proyecto educativo y por ende la educación inicial este también enmarcada por ellos, Hoyuelos (2006), destaca que “La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social” (Pag.28). Por tal motivo aunque la infancia sea una creación de la cultura Quiceno (2015), Rinaldi (2006), su realidad esta determinada por una corporalidad es la única constante histórica en la ecuación, al preguntarse sobre los niños-niñas por lo que deja al descubierto la única realidad con la cual los niños y las niñas se manifiestan en el mundo, la subornidación como una constante en su devenir histórico.

Si consideramos las diferentes imágenes de infancia a través de la historia y la entrelazamos desde el cuerpo de los niños y las niñas no solo la historia en “pasado” de la infancia ha sido una pesadilla como planteaba DeMause, (1994), sino que también esa “pesadilla” a sido una realidad de la modernidad hasta nuestros días, solo se han cambiado las acciones centradas en la violencia de las acciones físicas, por una “sensibilización” contruida a partir de la sensibilidad emocional que la imagen de niño-niña despierta en lo social, por lo que la constante de la infancia es su corporalidad y a partir de ello no ha existido o existirá una imagen real de infancia con la cual se interactúan otras imágenes-representaciones predominantes.

la infancia como sujeto histórico emancipatorio se encuentre encadenado a una transmisión reproductiva ha sido una constante histórica en su evolución conceptual, ubicando al cuerpo del niño como eje transversal de dicha transmisión reproductiva. Por lo que es necesario concebir un rol, determinante como elemento de transformación y reconcimimiento, de lo contrario y si no se visibiliza a las docentes en su capacidad de transformarse en imagen y representación, la función reproductiva de lo social y la cultura sumirá de tristeza ya que permanecerá en un mundo sin cambios, a pesar de la diversidad de los discursos.

Estos cuestionamientos abren la necesidad de entablar preguntas para así tocar fondo a la hora de explicar la imagen y la relación de los niños-niñas con la cultura y lo social, para ello, retomar la cotidianidad es riqueza, ya que, presenta las relaciones personales entre adultos-niños-adultos que se articulan desde las corporalidades en lo social. Es por ello que cuestionarnos precisamente sobre dichas relaciones presentes naturalmente en la escuela para la educación inicial, se presenta al cuerpo de la infancia como una incógnita dada su metáfora-simbólica, emocional-afectiva que la encierra, todo con el fin de comprender los imaginarios que de él se construyen en la educación inicial y que permean la escuela en sus relaciones dada su evolución epistemológica a través de los tiempos.

El cuerpo como pregunta en la infancia representa una realidad desde la cual los niños -niñas abarcan todas sus esferas de desarrollo, (Wallon 1987, Pikler, 1984, Aucouturier 2004, Le Boulch 1983), que sumado a su edad como representatividad social Planella (2005), es convertido en territorio adultocentrista, ya que hace palpable la evocación de una historia propia imbricando las relaciones que se establecen con los niños. Así que lejos de invisibilizar al niño-niña

absolutamente todas las miradas se centran en él ya que los aprendizajes en la infancia tienen una innegable connotación biológica Calmels (2002).

Sin embargo estos aprendizajes y como afirma el autor no pueden ser dados en una vida sin relación, lo que representa para en la infancia una mediación desde las corporalidades adulto-niño. Estas formas desde la corporalidad complejiza sin lugar a dudas las imágenes que se entablan de infancia y más en la actualidad desde la cual su construcción política da una imagen de sujeto de conocimiento, identidad y cultura, ya que al integrar cuerpo en su concepción muchas veces se contradice, ubicando al niño-niña en dos realidades pero que contradictoriamente se niegan al mismo tiempo entre ellas, invisibilizando al sujeto y por ende al niño-niña; Ponty (1994) nos dice que “El cuerpo es el sujeto mismo” (pág. 163), así que negar al cuerpo en la realidad del sujeto, equivale a no admitirlo como sujeto. Ya que si equiparamos al cuerpo como una realidad material el sujeto que se conoce no puede ser idéntico al de su cuerpo, pues sujeto y objeto son en principio diferentes y por consiguiente contradictorias Le Brenton (2002), lo que definirlo desde una realidad corporal equivaldría a su realidad misma, una realidad que está trazada en la infancia por su corporalidad.

Esta tensión entre lo que es niño-niña y lo que es cuerpo los ubica en la mitad de una imagen dual, por consiguiente los docentes se ubican también en posiciones desde las cuales sus prácticas abordan un abanico de contradicciones ya que, y como plantea Malaguzzi, (2001) en su metáfora de los 100, aunque existen diversidad de imágenes-representaciones desde las cuales se ven a los niños-niñas, existe una correspondencia para actuar y relacionar acorde a cada una de ellas. De esta manera el cuerpo se traduce en un incognito, ya que al preguntar no sobre niño, sino

sobre su cuerpo, las maestras hacen visibles en los discursos una tensión y un conflicto alrededor de él, al tratar de integrar, definir y hablar de cuerpo de los niños-niñas en educación inicial:

(Para entender sus citas producto de la construcción de redes semánticas Los números que aparecen en el apartado son las citas de las voces de los investigadores y de las participantes. Esto corresponden al análisis realizado a través del programa atlas. Ti. Este programa genera códigos a las citas en el grupo focal, las cuales permiten la ubicación de donde se presentan las categorías (ver anexo E. transcripción de grupo focal). El primer numero representa el documento primario donde se encuentran la información, y el segundo numero, la línea en la que se encuentra la cita que compone la categoría).

“Yo creo que antes lo veíamos como por partes, es cabeza, pies, manos, es emoción, el cuerpo es la posibilidad de aprender, es vida, de solucionar, de explorar, de reencontrarse con una canción, una melodía. El cuerpo es la posibilidad de traer recuerdos, el cuerpo del niño es la oportunidad de conocer al otro con el cual puedo entrar en relación. El cuerpo del niño es afecto e inocencia, es probar y equivocarse, el cuerpo del niño es semejanza y diferencia, es fragilidad, el cuerpo del niño cuanta una historia, es el reflejo de su realidad, es piel donde ay huellas, el cuerpo del niño es el ideal unos padres desde antes e nacer, es ilusión. El cuerpo del niño es el propio niño, es vida, es un cuerpo a cuidar y a proteger de lo malo, es un cuerpo a desarrollarse con la ayuda del adulto para que aprenda para poder brindarle todo lo que necesita saber y aprender.” (2:6)

“depende mucho de uno de cómo ve al niños, pueden hacer muchas cosas si lo permitimos...los chiquitos no saben muchas cosas, y se tiran y se suben por cualquier lado, es importante enseñarles

los límites, lo que pueden y lo que no pueden hacer, como cuando estamos en control de esfínteres, es algo que van aprendiendo con el cuerpo, el cuerpo es importante son ellos y pues nosotros les ayudamos y les enseñamos” (1:153).

“cuando se lee el cuerpo de niño y niña pensé generalmente en lo que es el cuerpo físicamente en lo que se compone, pero luego como que dije no ya no es así referente a lo que hemos venido aprendiendo entonces ahí empecé a fluir más fácil, aunque es una lucha, porque es más fácil desde lo que cuerpo es, pues su cabeza, sus manos, lo que lo compone, pero es difícil confunde” (1:8)

Debemos de considerar por un lado que en la educación, el cuerpo fue inscrito en un paradigma biológico-anatómico (medico), político (poder) y ético moral (pedagógico, dogmático) en su proceso histórico, sin embargo el cuerpo siempre ha sido una constante que ha acompañado y a estado presente en las imágenes sociales, ya que al ser la realidad más real como plantea Ponty (1994), ha transversalizado las imágenes que de niño-niña se han construido en el tiempo, sin embargo al retomar el cuerpo como interés investigativo social, el cuerpo cobra otro sentido ubicándolo en la escuela, llamando la atención sobre la capacidad creadora y re-creadora que este tiene (Barbero, 2005; Castañer, 2006; Gallo, 2007; Grasso & Erramouspe, 2009; Moreno, 2007, 2009; O’Loughlin, 2006) mostrando que el actuar del cuerpo en los contextos escolares es portador sentido en los procesos no solo de aprendizaje sino en la constitución del sujeto. Lo que trasciende este concepto a la educación inicial, dado que el cuerpo para los niños-niñas es el sentido de su cotidianidad, planteando un paradigma en las imágenes que de niño y niña se establecen desde su corporalidad, visible en los discursos de las docentes.

Durante mucho tiempo el discurso médico y político instaurado en la modernidad, instituyó en la escolaridad pautas de asistencia y cuidado amparados en la necesidad de proteger y cuidar a los niños. Esta función que es originaria de la educación inicial, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma y por ende en las acciones que las maestras realizan con los niños:

“uno nunca ve al niño como desde el cuerpo, pues uno solo lo ve cuando lo cuida, y lo protege para que este bien, y no le pase nada, pero así como verlo desde lo que es su cuerpo creo que nunca” (1:158)

Podríamos afirmar entonces que estas relaciones instituidas en pautas de asistencia y cuidado continúan vigentes en casi todos los procesos escolares desde la cual el cuerpo de los niños es docilidad, pero en paralelo a una función más reciente de orientación propiamente educativa, desde la imagen de niño-niña como co-constructor de identidad, conocimiento y cultura, reconociéndolo como un sujeto, político, ciudadano, potente y competente MEN, (2014), derivando formas de interacción, intervención, provocación y acción en los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños desde las cuales el cuerpo es acción así. Para el Ministerio de Educación Nacional, (2017) “Los adultos que están presentes desde la corporalidad, a través de los abrazos, las caricias, los gestos, la observación y escucha atenta, llevan a las niñas y a los niños a comprender que a través del cuerpo se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos” (pág. 36).

Estos postulados visibles en la escuela de educación inicial instauran una tensión, ya que al plantear como pilares de la misma el Ministerio de Educación Nacional, (2017) “cuidar,

acompañar y provocar” (pág. 34) desde las cuales se aborda la cotidianidad, instaura un conflicto en las formas relacionales corporales ya que el cuerpo dócil, no podría ser entonces un cuerpo de acción:

“estamos saliendo del esquema de unos años pues en mi jardín lógicamente de no relacionar solamente con físico, de sus partes o movimiento y de cuidarlos todo el tiempo entonces obviamente ósea en teoría nosotros lo manejamos y todo, pero cuando te toca escribirlo, hablarlo como aquí, uno tiene el esquema anterior en la cabeza” (1:10)

Estas visiones duales entre lo asistencial y lo educativo han llevado a la escuela e incluso a la pedagogía a instaurar visiones mecanicistas del cuerpo, desde lo orgánico y anatómico Scharagrosdsky (2007), heredando a la educación inicial y su imagen de cuerpo de acción la imagen de un cuerpo como máquina ya que como una maquinaria este puede compararse dada su regularidad, instaurando y conduciendo acciones de hacer divisible lo corporal, separándola de la acción (que para el mundo de la infancia equivale al movimiento, Aucouturier, 2004) equiparándolo como un objeto más a cosificarse, dada su condición de cuerpo dócil, con el fin de cuidado, protegerlo y acogerlo:

“yo al contrario pienso que es desde el afecto, de cómo cuidarlo y protegerlo sin pensar como tal en el espacio, el encuentro con ese niño como lo recibes a ese cuerpo que está llegando a nivel físico y en la parte emocional” (1:12)

“Si, el cuerpo es todo, pero volvemos al inicio donde solo los veíamos solo con ojos brazos, piernas, si me entiendes y como crece, y que crezca bien pero son más entonces hasta que uno lo habla como aquí lo ve distinto (jajajajajajajaja risas) yo creo que si...” (1:164)

“Nuestro error del pasado era haber desconectado al niño del cuerpo, como de la emoción, del sentimiento ósea de él, ese cuerpo era solo para proteger y que no le pasara nada, pero realmente no se tenía en cuenta todo lo que trae adentro....son personitas ya...no?” (1:166)

“El cuerpo esta como ahí...pero es como si no lo viéramos, solo vemos lo que podemos hacer con él pues porque debemos cuidarlos y acogerlos por eso estamos también” (1:174)

Esta cosificación de los niños al hablar del cuerpo en la cotidianidad, nos devela un cuerpo dócil, esta noción de docilidad Abordada por Foucault en Vigilar y castigar, une al cuerpo en acciones analizables (como maquina) y al cuerpo manipulable (en la escuela), con el fin de ser sometido, transformado y perfeccionado.

Debemos de considerar que para la infancia esta docilidad no está instaurada solo en la disciplina desde lo anatómico-metafisico, sino que esta, encarna una emocionalidad en un pensamiento de cuerpo del niño-niña en la inocencia, la emoción, la protección, la pureza. el temor, la atención y la oportunidad, evidente en las respuestas de las preguntas 5,-6, 7 y 8 de la

encuesta realizada, desde la cual se valida la sensibilidad de la cultura para que el cuerpo en la infancia sea sometido, transformado y perfeccionado.

Sin embargo para la infancia el cuerpo de acción, hace entrever la imagen de niño co-constructor de conocimiento los procesos de aprendizaje están dados, con, por y desde el cuerpo, lo significaría que aquietarlo, someterlo y docilizarlo trasciende a silenciar el aprendizaje mismo como afirma Paín (2002), por consiguiente en la educación Inicial las docentes participes de esta investigación viven en un estado que evidencia esta tensión-conflicto ya contraponen sus experiencias emocionales encarnadas en el cuerpo un infantil, docilizando un cuerpo en pro de institucionalizar su cuidado, transformación y protección. Versus unos discursos que instituyen acciones desde las cuales la libertad y la oportunidad buscan instituir a un cuerpo de acción desde el cual, el cuerpo se consolida como la dimensión eje de estructuración, posibilitando la comprensión de sus representaciones, y transformaciones y de las relaciones que sostienen con su entorno a través de poder “ser” para poder “hacer”.

Por ello la tensión y el conflicto de los discursos de las docentes en su cotidiano circulan entre ese cuerpo de acción (movimiento) que consolida el eje de todas las acciones y la docilidad de un cuerpo que limita la libertad de acción en pro del cuidar acompañar, acoger y proteger. Entablando sus acciones entre el paradigma de “ver el cuerpo” y “sentir al cuerpo”:

“un niño es una personita, que necesita muchas cosas y pues lo van aprendiendo con lo que ven, siento que son libertad, pero son amor, ternura, protección...son pureza!” (1:122)

“saber lo que le inspira cuando se ve a un niño, entonces a pesar de saber todo eso y también teniendo en cuenta las cosas que uno observa en ellos, pues los ve uno con una emoción y un sentimiento” (1:6)

“pues del cuerpo del niño, son juegos, es movimiento, es que ese cuerpecito, es pa apretarlo, es ternura...” (1:133)

“cuando se lee el cuerpo de niño y niña pensé generalmente en lo que es el cuerpo físicamente en lo que se compone, pero luego como que dije no ya no es así referente a lo que hemos venido aprendiendo entonces ahí empecé a fluir más fácil, aunque es una lucha, porque es más fácil desde lo que cuerpo es, pues su cabeza, sus manos, lo que lo compone, pero es difícil confunde” (1:8)

De esta manera en la educación inicial el “ver el cuerpo” referencia aquello que no se “es” y lo que falta para “ser”, encarnando en el cuerpo de las niños-niñas una emocionalidad docilizando su cuerpo para lograr un “hacer”. Por otro lado el “sentir al cuerpo” evoca la acción, la libertad y la oportunidad que permite “ser”, pero que son afectadas por lo que no se “es”. Consolidando un conflicto y una construcción en las relaciones corporales adulto-niña-adulto en la cotidianidad:

“El cuerpo del niños es amor, confianza, carisias, abrazos, apretones, mimos” (1:60)

“Pues el cuerpo es un lugar para moverse, para explorar y aprender, para conocer y entrar en relación” (1:155)

“un niño es una personita, que necesita muchas cosas y pues lo van aprendiendo con su cuerpo, por eso son libertad, amor, ternura, protección....son pureza” (1:122)

“El cuerpo del niño si lo pensamos bien es el todo del jardín, pues porque con él se mueven, juegan, van, buscan...exploran y conocen, son acción todo el tiempo” (1:154).

“si hablamos de cuerpo de los niños verlos físicamente pues si más fácil...esta ahí no” (1:174)

Estas acciones en los discursos permiten ver un grado de conflicto en sus relaciones, alcanzando reconocimiento en la producción de imágenes, implantados modelos formadores, pero que conllevan la posibilidad de transformarse en obstáculos, visibles en las imágenes-representaciones de cuerpo de los niños en la educación inicial, ya que no permiten entrever otras acciones o formas, por ello se instituye en un primer aspecto la libertad y la oportunidad como un mundo propio singular creando una imagen de cuerpo de acción (sentir al cuerpo), presentando una resistencia crítica ante lo instituido como cuerpo dócil (ver el cuerpo) de cuidado y protección.

Esta aceptación colectiva, institucionaliza encarna una sensibilidad cultural en acciones y practicas culturales habitualizadas en rutinas como el cuidado, el proteger y el acompañar, materializando y encarnando en un cuerpo dócil, no solo a la disciplina como planteara Foucault, sino también aspectos emocionales desde la fragilidad y el amor.

Estos aspectos coherentes con los imaginarios planteado por Castoriadis (2004), desde el cual permite advertir que la capacidad creadora del ser humano, son significaciones simbólicas que dan

sentido y orientaciones prácticas a la vida en sociedad, consolidan actitudes, valoraciones, imágenes-representaciones desde las cuales los comportamientos se hacen presentes dentro del colectivo, que para nuestro caso, dicho colectivo es la escuela para la educación inicial.

2.2. EL CUERPO COMO INSTRUMENTO-OBJETO EMOCIONAL Y DEL TIEMPO.

(Sentimientos y emociones (Afectos)).

La información consignada en esta frase dedicada a los afectos-sentimientos-emociones presenta coincidencias con las respuestas anteriormente consignadas, ya que al instituir al cuerpo como dócil, este se instaura como objeto del adulto, y al hablar de cuerpo de acción se instaura como instrumento del “hacer”, sin embargo se entretije entre ellas un sentimiento fuerte y recurrente con relación al tiempo entre las actividades y las experiencias, desde el cual el cuerpo cobra protagonismo ya que a partir de él se hace visible una temporalidad en la cotidianidad impregnada en una necesidad adultocentrista.

Debemos de considerar que para el Ministerio de Educación Nacional, (2017), la experiencia ha cobrado valor sobre el activismo ya que “en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respetar los tiempos de la infancia”. (pág.26)

Estos tiempos de la infancia propone como afirma Hoyuelos (2008) “abrazar la oportunidad del momento ya que abraza la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones” (pág.11). Para ello el cuerpo de acción es la génesis de la experiencia de lo contrario los tiempos de la infancia se traducen en un cuerpo dócil, desde la cual lo que prima es la necesidad y emocionalidad adulta, que evoca la corporalidad infantil trasladada a un hacer y un cumplir para que el niño pueda “ser”.

“Pues los niños por eso están en el jardín no para que aprendan las rutinas, a controlar su cuerpo ir al baño, comer, es como construirle un horario un tiempo para ellos.” (1:42).

“En el jardín a uno no le alcanza el tiempo, entonces uno está corriendo con todo, pa que todo esté bien, si me entiendes, entonces con los muchachitos también, que se pongan los zapatos, la ropa, ir al baño, que a dormir, pues uno lo hace” (1:67)

“ahora es como más, esperas más del niño que antes, ahora es todo rápido, y entre más mejor, son niños que están en el jardín toda la mañana, y salen a tutoría, con la fono, que a futbol, no le dejan tiempo de nada, de cómo ser niño, de moverse, de jugar, si me entiendes”

Pikler (1984), nos advierte que en la corporalidad, los niños que alcanzan algo por sí mismo, obtienen conocimientos de otra dimensión ya que pueden “ser” ellos en su posibilidad, sin embargo los tiempos en la educación inicial instauran una necesidad desde el “hacer”, en una repetición de

acciones o en una atención permanente sobre el cuerpo de los niños, por lo que se cosifica el cuerpo haciéndolo divisible a un objeto emocional por parte del adulto.

Pickler de igual forma nos advierte, que la relación adulto-bebe se equipara muchas veces en una necesidad por cumplir con objetivos institucionales, imponiendo acciones y tiempos instaurados por lo anatómico, por lo físico-motor, o lo pedagógico, no reconociendo en estos procesos unos tiempos y unos ritmos que son propios de la infancia. Para Pikler (1984) “el perjuicio causado por las posturas impuestas no se limita al desarrollo de su motricidad, sino que también influye desfavorablemente en su desarrollo psíquico, en el desarrollo de su personalidad” (pág.15). Estas acciones también se trasladan en aquellos gestos corporales que representan una riqueza en sus procesos de desarrollo vividos en la cotidianidad como; ponerse los zapatos, vestirse, trepar, subir, desplazarse por el espacio, etc. Para ello, es necesario la presencia de un cuerpo de acción, desde el cual se da la posibilidad de “sentir al cuerpo” es una realidad para poder “ser” siendo un “emisor” de acciones e interacciones, pero el factor tiempo visto solo desde una realidad adulta por cumplir unos objetivos enmarcados por un currículo, desconoce y niega la consolidación de procesos que solo son posibles desde la experiencia y desde las cuales el cuerpo es el eje de estructuración del ser, alejando la imagen de un cuerpo dócil que lo instaura solo como “receptor” y un “hacer”.

“Como cuando uno sube escaleras con los chiquitos, uno los acompaña a subir, pero eso si yo los bajo cargados, uno se demora mucho acompañándolos y se tiene mucho por hacer no vaya y se rueda un muchachito y uno se mete en un problema ni el hp (jajajajajaja risas), es más rápido

así, yo sé que debo de bajar con ellos, pero no, es mejor si me entiendes...así me evito problemas”
(1:22)

“como docentes tenemos siempre estamos ahí no...entonces para ir, para bajar, para subir, para ponerse los zapatos, pues es más fácil hacerlo uno...es más rápido, que ponerse a esperar al muchachito” (1:88)

“uno debería estar dispuesta para los niños, pero no queda tiempo, ay que llenar cuadernos, organizar cosas, enviarle una nota, que una cosa que la otra, entonces uno aprovecha esos tiempos para hacer eso, mientras ellos juegan y pues es más rápido para nosotras si hacemos las cosas, de vestirlos y cambiarlos y cosas así” (1:108)

Esta forma de concebir la corporalidad supone que participar de ella implica permanecer en una temporalidad, aspecto que cobra muchísimo más significado para la infancia, ya que implica reconocer que lo corporal es “emisor” del “ser” en los niños-niñas y demanda vivirlo en un devenir y un existir en y por una dinámica de intercambios y transformaciones. Sin embargo, estos tiempos infantiles como lo propone Hoyuelos (2018) y que son retomados por el MEN (2017) son domesticados y visibilizados en un cuerpo en pro de unos objetivos curriculares, que responden más a una demanda y un consumo de actividades. Pedraza (2011) nos plantea que esta imagen de consumo esta instaurada desde el siglo XVIII hasta nuestros días, ya que en la modernidad las acciones a reproducir un orden, al servicio de valores capitalistas que buscan preparar a los cuerpos para un sistema de producción, para lo cual el tiempo es factor determinante para cumplir con dichos objetivos.

“entonces una va y los sienta, pero vuelven y se paran... y uno dice ese niño esta cansón entonces una va y vuelve y lo trae y lo sienta... y siempre están los cansones, entonces uno todo el tiempo está en función de ir y traerlos, sentarlos, porque deben estar” (1:40).

“toda gira en torno a ese cuerpo, el parque, los salones, los baños, incluso nosotras, para que esten bien y que aprendan...”(1:159)

Esta propuesta lineal y única del tiempo ubica al cuerpo del niño-niña en una docilidad dotándolo de valor en una temporalidad que es objeto de consumo, instaurando interacciones en las relaciones corporales en la escuela, por ello la prohibición y la imposición, instrumentalizan y generan una prevención y una pseudo-organización mediada y visibilizada por la interacción corporal con los ambientes, los espacios y los otros, por ello y como plantea Rinaldi (2011:114) “el tiempo selecciona la parte de realidad que queremos vivir y transmitir, que esta siempre mas ligada a la magnitud del consumo y de la producción”.

“Es mejor estar siempre pendientes, que no se suban, que no corran muchas veces vayan y les pasen algo, uy no que pereza, va y se mete en un problema con los papas ni el hp. (jajajajaja)” (1:34)

“Siempre en los juegos estamos ahí, cuidándolos, para que puedan jugar y no se lastimen, lo mismo cuando salimos a jugar al patio, nos sentamos a mirarlos y a ver que todo esté bien para decirles que pueden hacer” (1:35).

Desde esta perspectiva crea la percepción de que nadie valida “sentir el cuerpo” un cuerpo de acción que necesita de tiempo para la experiencia, desde la cual la temporalidad es multiforme e incluye ritmos diversos y evoluciones complejas, aceptando el azar y el acontecimiento como coparticipe en la dialéctica del “hacer” desde el “ser”. Tomando el cuerpo como referente para la expresión y la posibilidad.

En este proceso el cuerpo de acción instaaura sentimientos de dar alas, de libertad y oportunidad, como son evidentes en las respuestas de la encuesta Numero 8-9 por lo ello y a pesar de ser objeto, el cuerpo de los niños se ubica como instrumento de comunicación, acción y alegría, sin embargo al entramar cuerpo en las experiencias cotidianas, prima el objeto, como acción institucionalizada porque los tiempos no son viables a los objetivos del cuidado y el acompañamiento lo que no deja libertad a la experiencia sino a la actividad, y en donde el tiempo al igual que la emoción se encarna en el cuerpo para decidir por los niños-niñas.

“El cuerpo es un instrumento, le permite conocer, interactuar...le permite ser...usar” (1:110)

“Es muy importante que nos ganamos su confianza, para que estén tranquilos. Entonces uno los carga, los trae, los sube, los baja, les da lo que necesitan para que todo pueda darse más rápido y los niños pues para que estén bien cuando se van los papas” (1:81)

“Pues es importante por organización uno decide los momentos de rutinas de ir al baño, de recoger la ropa, de comer, de sentarse, de jugar, así aprenden” (1:90)

“Pues uno decide cuando acompaña u un niño que requiere alcanzar un proceso entonces ahí, con la físico por ejemplo, pues que camine, o que gatee y hace ejercicios para eso, entonces es donde se hace como el acompañamiento pues institucional por decirlo así” (1:96)

Todas estas acciones desde las cuales el tiempo se encarna en el cuerpo de los niños materializándolos en objetos e instrumentos para el hacer validado desde una emoción, nos enseña como plantea Aucouturier (2012) que para los niños las acciones desde la corporalidad se invisten de una carga simbólica, de esta manera un gesto, una acción, una demanda, para la cual no están preparados implica violentar los procesos de desarrollo. Entonces las acciones vividas desde un cuerpo dócil, implican tiempos medidos en la necesidad de consumo en pro del cuidar y proteger imponiendo muchas veces acciones que organicen el caos aparente de la infancia, para ello es importante imponer espacios, materiales y tiempos desde sentimientos validados desde el temor mediado por la interacción desde la la corporalidad infantil, uno de esos temores a parte de la necesidad de producir y consumir, esta enmarcado en la desnudez y la sexualidad infantil, ya que parece ser negada en la infancia ya que un cuerpo dócil no se puede “sentir al cuerpo”, por consiguiente el tiempo necesario para relacionarse se enmarca desde el entrenamiento.

“Con el cuerpo por ejemplo cuando se quitan primero el pantalón y los pantis, es importante que se quedan con la camiseta pues es importante que aprendan el pudor para que ellos aprendan hacerse respetar su cuerpo que nadie venga a tocarlos, ni a mirarlos, ni otro compañerito ni un profesor ni alguien lo vaya a tocar, como lo que hacemos nosotras es como empiecen ustedes

mismos a cuidarse a enseñarles como esa parte, entonces en ese sentido sabemos lo vulnerables e indefensos que son, los entrenamos para que se protejan y se cuiden así” (1:129)

“Con el cuerpo me preocupaba el hecho de que no la fueran a verse así, o de otra manera, cuando están sin ropa, no por mí porque yo la miraba y le digo muñeca acuérdate de quitarte la camisita enseñándole el orden, de cómo tiene que ser de cómo ponérsela y siempre enseñarle a tener ese pudor de auto cuidado. De que se proteja, A mí me parece muy normal ver un niño desnudo, me inspira ternura, pero uno no sabe quién está mirando lo sexual es muy complejo y más para los niños.” (1:126)

Es por ello que el cuerpo dócil se instaura en la actividad como objeto a entrenarse, a medirse y a cuantificarse, no solo es la desnudez, sino también en el crecer, su talla, su peso, etc. Mientras el cuerpo de acción se instaura como instrumento en la experiencia desde donde “hacer” es vía para ser lo que no “es”, siendo objeto e instrumento a la vez, instituyendo al cuerpo como temor y angustia en tiempos donde el cuidado se consolida desde unos afectos.

En este sentido este precepto presenta una contra vía visible en el discurso de las docentes, ya que para el MEN (2017, pág. 15) que cita las palabras de Nel Noddings (1992) “la relación mutua que ocurre al cuidar es una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras” Este precepto instaura y valida al niño como un “receptor” sin embargo debemos de tener en cuenta que como plantea el autor, cuidar es una conexión entre dos sujetos que son copartícipes. Debemos de considerar que en los procesos el

niño no es partícipe de su cuidado ya que este lo vive a modo de imposición de acciones por ello es ubicando solo como “receptor” pero nunca como “emisor” posible también de un cuidado ya que como dueño de su cuerpo y corporalidades también co-participa de su construcción

“El cuerpo del niño algo es hermoso, es algo bello...es una cosita para cuidarla y atesorarla”
(1:149)

“recibir un niño como tal ese cuerpo te evoca muchas cosas son una ternurita, un pedacito de persona y hace que tengas una posición de amor de afecto” (1:26)

“Uno ve ese cuerpecito y uno solo quiere cuidarlo, respetarlo, atenderlo...mimarlo” (1:139)

“Es mejor estar con ellos también, pues no jugando si me entiendes uno está, pues atento para que no golpeen, uno se sienta mejor y los ve jugar...” (1:50)

Para instaurar e integrar este propósito el MEN (2017) para la educación inicial propone que para “[...] el desarrollo puede verse como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les proporcionan sus contextos y de las interacciones que establecen con los adultos, en el marco de prácticas sociales en las cuales participan de manera conjunta. No se trata de una relación de una sola vía, pues si bien el entorno influye sobre el desarrollo infantil, al mismo tiempo, la niña y el niño tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo (García, 2001, citado en Cinde, 2014, pag.7)”

desde este precepto es importante hacer del niño sujeto visible desde su cuerpo, desde el cual encarna y materializa su realidad, lo que implica que al reconocerlo se reconoce al niño-niña como “ser”, de ahí que el cuerpo sea la realidad misma como Ponty (1976) dotando al cuerpo desde su realidad temporal en la infancia como el acto de reconocimiento de unos ritmos y tiempos propios como planteara Hoyuelos (2018), ubicando al cuerpo como lo planteara Ponty (1994) de que “más que un objeto del mundo, el cuerpo es el medio de comunicación con el mundo, y este no es solo un suma de objetos, sino el horizonte latente de la experiencia” (pág.46)

De esta manera y siendo coherente con los discursos de las docentes, el cuerpo es institución, institucionalizado como objetos e instrumentos en la escuela, pero en la educación inicial este se instituye como objetos de temor y angustia mediado por unos tiempos de consumo y producción gestando la “prohibición” y “la prevención” en pro del cuidado, la protección y la seguridad como objetivos curriculares.

“En las actividades todo el tiempo yo creo que es importante estar también atentas a la seguridad de los niños es importante estar atentas, y pues si están haciendo algo que no debe ser pues le decimos” (1:61)

“ay muchas cosas que nos gustaría hacer pero no, mejor no. Es mejor hacer desde una seguridad Pues si por eso no salir todo el tiempo o de jugar más es mejor....pero por eso uno hace actividades todo el tiempo para que los niños no se expongan mucho” (1:95)

Esta perspectiva vincular del tiempo, permea la idea de Le Brenton (2002) de comprender al cuerpo no solo como una realidad “material” ya que conduce a que el sujeto que se conoce no pueda ser idéntico al de su cuerpo, pues objeto y sujeto son en principio diferentes. Por lo que en principio entonces al no reconocer la corporalidad infantil, no se reconoce al niño como sujeto.

Estas acciones demandan formas particulares en su reconocimiento, y formas de acción que sean coherentes y que requieren de una temporalidad que se hagan visibles el cuerpo de los niños ya que como afirmara Calmels (2002) “El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño” (pág. 104). Y para ello en la infancia un cuerpo de acción demanda el tiempo de la experiencia ya que requiere de la riqueza de la rutina desde la cual se instauran diálogos de ida y vuelta, permitiendo reconocer las sutilezas de la vida en relación, consolidando formas distintas de relación las cuales tienen su génesis en las corporalidades adultos-niños-niñas-adultos. De lo contrario solo son serian relaciones basadas en “blasones” como planteara Vigarello (2005).

“ahora es como más, esperas más del niño todo el tiempo incluso más que antes, ahora es todo rápido, y entre más mejor, que caminen rápido, que controles esfínteres rápido, y pues se necesita estar más pendientes de ellos para que lo hagan y que no se lastimen y que estén bien por qué si no los papas bueno muchas veces se embarracan y pues los niños que están en el jardín toda la mañana, y luego salen a una tutoría, con la fono, o otra cosa, que a futbol, no le dejan tiempo de nada, no lo tienen, como de cómo ser niño, ahora que lo pienso tampoco los dejamos hacer mucho

(risas), siempre ay como un presión para que ellos hagan si me entiendes...antes éramos como más retraídos” (1:74).

2.3. EL CUERPO COMO RIESGO, ACCIONES INTRUSIVAS EN UNA VIGILANCIA MATERNAL.

Deseos (acción)

Las acciones de las docentes a a partir de sus discursos en el cotidiano escolar, se enfocan en validar sus practicas desde claridades que se enmarcan no solo desde lo institucional, sino también desde una sensibilidad que es encarnada en el cuerpo de los niños-niñas haciendo alusión a la materialidad como vía que referencia el cuidar y el proteger.

Por ello cuando se indagan sobre las acciones de las docentes respecto a las relaciones que desde las corporalidades establecen, ellas hacen mencionan a necesidades individuales e institucionales en donde el cuidar y preservar la seguridad de los niños, tanto a nivel físico y emocional son aspectos que priman sobre las funciones educativas y de desarrollo de los niños.

“En el jardín debemos cuidarlos todo el tiempo es muy diferente trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo tienes que ser más maternal era como llegar a una segunda casa como de su casa acá y entonces era como ese ambiente, uno es como una mama” (1:20)

“Pues cuando estas con los niños tu disposición corporal debe de estar con todo el sentido puesto, ósea observar, escuchar, en cuidarlo, protegerlo ser como un mama en la escuela” (1:107).

“en un jardín es como distinto es mas maternal, siempre estamos pendientes vigilantes pero es distinto..es como otro tiempo, otra forma de estar con los niños” (1:77)

“trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo eres más maternal es como llegar a una segunda casa como de su casa acá me entiendes y entonces era como ese ambiente, uno es como la mama” (1:59).

En este sentido las acciones de las docentes se inscriben en un materialidad aludiendo al rol maternal (mamá), esta da cuenta de los papeles establecidos y validados socialmente desde la emoción (amor-el afecto-el cuidado-la protección) y la atención de necesidades biológicas (alimentación, higiene, sueño, vigilia) así se consolidan funciones y relaciones en pro de un intercambio afectivo por lo que configuran un conjunto de acciones relaciones de interacción, intercambio afectivo, cuidado y educación (Vanegas y Oviedo 2007). Debemos considerar además que el espacio institucional en su accionar se inscribe no solo a partir de unas funciones biológicas sino que también inscribe unas funciones normativas en un proceso desde el cual marca una separación de escenarios que involucra familia y escuela. Sin embargo, cabe destacar que en ella se reconoce el carácter particular que las docentes tienen en los procesos de desarrollo en la infancia dado la dimensión afectiva-emocional que atraviesa su rol como una necesidad de proximidad emocional con los niños-niñas Tascón et. al (2018).

Por ello la escolaridad como espacio de relación, gestan ambientes desde los cuales se implican expectativas desde lo maternal, de esta manera el niño se constituye en la interacción con los otros, al participar de ciertas formas de vida que son gobernadas por reglas y roles. En este sentido la escuela como maternal trascendería un espacio físico, ya que y como plantea Tascón et. al (2018) es “un orden social y vital que trae consigo unos modos de funcionamiento vinculados a las escuela preescolar [...] trae asociadas unas expectativas sobre la relación adulto-niño y sobre todo los roles de los adultos y de los niños” (pág.75).

Todas estas posibilidades de relaciones adultos-niños-adultos tienen su génesis en la corporalidad (Aucouturier 2012, Mendel 2013, Le Boulch 1983, Levin 2010) que parten de una identidad y perspectiva esclarecedora desde la cual se normatiza unas obligaciones, privilegios, derechos y responsabilidades por parte de la institucionalidad ya sea familiar o escolar, entregadas a la docente, lo que permite que a partir de allí se haga posible comprender los alcances y restricciones de las acciones de las docentes en la escuela para la educación inicial.

Estas responsabilidades implican que las docentes deben dar cuenta como plantea Dolto, (2005) de que el niño sea guiado en la concesión de una autonomía de su cuerpo y sus sensaciones, por ello el niño seguirá al docente ya que este se percibe como el único adulto desde el cual se asegura en el espacio, con llevando que, aunque el niño este ahí, muchas veces no significa muy bien el sentido de sus acciones, ya que actuando en una responsabilidad, el niño debe de ser preservado y cuidado prohibiendo y protegiendo un cuerpo en la escuela para la educación inicial.

“En el jardín hacemos para que sea especial que lo sienta como si fuese que estuviese en su casa no tanto como tal como en la estructura porque es diferente pero sí que se sienta como un hogar que se sienta acogió, tranquilo, acompañado, cuidado, por eso estamos pendiente guiándolo en lo que debe hacer y lo que no.” (1:58)

“su casa es seguridad y es lugar donde ellos se sienten seguros, así que también buscamos eso, para que estén bien, protegidos y cuidados nos les vaya a pasar nada y menos un golpe así los papas están tranquilos” (1:57)

“yo creo que en ese punto tenemos algo de la casa de lo niños y algo de la mama también, encerramos características de los dos, por eso tenemos que hacer para que aprendan y decirles lo que no pueden y lo que si pueden, si me entiendes” (1:56).

“Siempre tenemos que estar ahí cuando están en una actividad de juego libre, para estar pendiente de ellos. Que no se lastimen, no se choquen. Uno se mete en un proble con los papas si se lastiman, así que los acompañamos en ese juego como para mirarlos y todo y decir que si y que no” (1:105)

Estas acciones problematizan la imagen que de niño y niña se instaura en la actualidad, ya que al encarnar el desarrollo (biológico - anatómico) y la emocionalidad-sensibilidad cultural en el cuerpo los niños-niñas estos desaparecen, son objeto en pro del organismo, del amor, el cuidado y la protección ya que prima un cuidado institucional como normatividad por la tranquilidad de unas familias Cintra (2010). Eliminando de la ecuación muchas veces funciones de aprendizaje

fuentes de riqueza en lo cotidiano que se gestan a través de las experiencias corporales Pickler (1984), reemplazandolas o por una intrusión desde lo corporal que invade el mundo corporal del niño-niña en su acción por parte de las docentes, o en la prohibición constante en el espacio como gestor de seguridad.

“como cuando uno sube escaleras con los chiquitos, uno los acompaña a subir, pero eso si yo los bajo cargados, no vaya y se rueda un muchachito y uno se mete en un problema ni el hp (jajajajaja risas), es más rápido así, yo se que debo de bajar con ellos, pero no, es mejor si me entiendes...así me evito problemas” (1:22)

“Pues debemos que tener encueta que hacen parte del cuidado natural, eso que le decimos que no se sientan en el piso por ejemplo con su colita desnuda también hace parte del cuidado natural cuando decimos nadie te toca lo hacemos igual, como cuando les decimos que no se suban que se caen....siempre estar pendientes, para que aprendan se cuidar” (1:130)

“todo lo hacen con su cuerpo, pero uno no los deja mucho, ay que cuidarlos porque sino se lastiman, entonces es mejor cargarlos, si me entiendes, Por eso dos mundos. El niño y el cuerpo nos se creo “

“Pues cuando estas con los niños tu disposición corporal debe de estar con todo el sentido puesto, ósea observar, escuchar, para cuidarlo, protegerlo ser como una mama en la escuela” (1:107)

“Un niño nooooo, nunca puede estar solo que tal que miedo, no pueden estar solos, vayan y les pase algo” (1:103)

Este proceso vive una dualidad en la institucionalidad escolar ya que las docentes toman como referencia de sus acciones funciones desde la cual dejan de lado su función pedagógica por asumir funciones muchas veces propias de una cotidianidad del “hogar”, sin embargo esa dualidad imprime como plantea Dolto (2005) funciones de límites, acciones que son clásicamente originarias de la figura del padre, sin embargo estos límites se imprimen en la escuela en una intrusión constante en las acciones que los niños viven con su cuerpo por parte de las docentes, de esta manera se instituye una vigilancia maternal en la educación inicial, en una institución donde el cuerpo del niño-niña es objeto a formar, moldear, cuidar y proteger. Es norma de prohibición, subjetivando el cuerpo de los niños ya que las dinámicas, ritmos y tiempos se enmarcan en grupos y no por individualidades y necesidades particulares, o que reconocería la naturalidad de un cuerpo en las acciones.

Esta vigilancia maternal involucra una identidad personal, unas sensibilidades propias, gustos e intereses y una preocupación que se centraliza en el cuerpo propio y el de los niños uniendo en ellas las preocupaciones institucionales y familiares. Esta presencia contribuye de una manera decisiva en la construcción de la imagen de niños como sujetos, situación que implica un desarrollo de sensibilidades internas y externas en imágenes y representaciones que determinan una acción de un cuerpo natural.

“Como adultos debemos estar pendientes de los riesgos pero necesariamente evitarlos y necesariamente cogerlos para que no pase nada, entonces sí creo que estamos en cierta medida, siempre vigilantes, la seguridad es importante. eso se ha vuelto demasiado importante y el niño no se puede golpear, raspar y el niño no se puede caer, el niño no puede” (1:19)

Estas acciones en las instituciones educativas han implicado unas configuraciones desde las cuales los saberes y acciones están enmarcados en saberes disciplinares y espacios determinados por ello el cuerpo se relega solo a momentos desde el cual se reconoce, visibilizado en el cotidiano desde la seguridad.

“Como adultos debemos estar pendientes de los riesgos pero necesariamente evitarlos y necesariamente cogerlos para que no pase nada, entonces sí creo que estamos en cierta medida, siempre vigilantes, la seguridad es importante. eso se ha vuelto demasiado importante y el niño no se puede golpear, raspar y el niño no se puede caer el niño no puede” (1:18)

Estas formas de subjetivación del cuerpo en la institucionalidad, institucionaliza un cuerpo desde la vigilancia maternal, por lo que el cuerpo dócil instaurado en un tiempo de consumo transverzaliza las imágenes que de niño-niña se construyen y habitan la sociedad.

3. FASE DE CONSTRUCCION DE SENTIDO

En esta fase se presenta como plantea Hoyos (2000) una “construcción de sentido” (pág. 67) a partir de la información recolectada e interpretada busca develar ¿cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia?, la cual se le otorga una forma a partir de lo interpretativo y correlacional, como síntesis reconstructiva que posibilita una producción conceptual clara y global.

Los Nuevos discursos del cuerpo en la escuela muchos de ellos dados desde la Psicomotricidad (Aucouturier 2012, Levin 2011, Mendel 2013, Calmes 2002, 2003, Pikler 1984), que sumado al protagonismo que el cuerpo a cobrado en el estudio social, retomando trabajos de Le Brenton (2002), Ponty (1976), Foucault (2009) develan la importancia del sujeto y sus relaciones cotidianas en la construcción de subjetividad y cultura, buscando consolidar la dualidad que ha derivado la existencia cartesiana del ser humano, con el fin de dar valor al concepto de mismo de sujeto, lo que equivaldría para la infancia que la concepción de sujeto esta imbricada y reconocida en el cuerpo.

Esta concepción de sujeto cobra relevancia MEN (2017), ya que actualmente sus concepciones integran a los niños-niñas en una relación co-participativa con la escuela, el barrio y la ciudad, Quiceno (2015), esto encarna la posibilidad de hacer visible la realidad de los niños, “su cuerpo”, que al ser materialidad, son la naturaleza de la razón en sus acciones, aprendizajes y procesos de desarrollo, siendo realidad innegable que da sentido a los discursos y las políticas

“construcción de sentido” (pág. 67) a partir de la información recolectada e interpretada busca develar ¿cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia?, la cual se le otorga una forma a partir de lo interpretativo y correlacional, como síntesis reconstructiva que posibilita una producción conceptual clara y global.

Sin embargo la tensión que generan los nuevos discursos ubican a las docentes en posiciones duales desde las cuales solo ubican al niño-niña en un concepto ya que al ser portadores de un cuerpo, solo se encarna en él una docilidad, lo que permite solo “ver un cuerpo” derivando por consiguiente que todos que todos los ojos en la educación inicial están literalmente sobre y en los cuerpo de los niños, limitando sus acciones en una libertad no para “ser”, sino para hacer, ya que si no se quiere lo que se hace sencillamente no se es libre y una oportunidad enmarcada por los objetivos y necesidades institucionales, curriculares, adultocentristas y disciplinares, lo que sin, lugar a dudas ubica a los niños en una posición de resilientes.

Este “ver el cuerpo” conlleva un hacer medido y cuantificado, por unos tiempos de consumo, imponiendo acciones y ritmos que niegan a la infancia unos procesos que son particulares, y singulares en sus procesos de desarrollo, sin embargo la intencionalidad del MEN (2017) referenciando a Hoyuelos (2017) busca respetar unos tiempos y unos ritmos en una búsqueda de encontrar una manera de reconocer a los niños-niñas con el fin de alejar una normalización de consumo y producción en una demanda por unos procesos maduración, crecimiento y aprendizaje.

Esta realidad vivida en la escuela nos habla que una docente en promedio realiza de 4 a 5 actividades diarias, lo que traduce un total de 25 actividades al mes y aproximadamente 100 al mes

lo que establece la pregunta, que ¿momento tiene el niño para la contemplación de si mismo y “sentir el cuerpo”?, ¿de quien son los tiempos de la infancia?, ¿es posible construir rutinas desde la cual la experiencia construya sea centro de relaciones? ¿es posible ver al niño sin ver su cuerpo?

Vaca (2009) nos advierte de esa constate necesidad por parte de lo docentes de crear situaciones de aprendizaje, este tiempo de consumo impone el “no sentir al cuerpo” ya que para ello el tiempo de la experiencia permite hacer presente un cuerpo de acción, desde el cual la libertad y la oportunidad configuran escenarios, materiales y acciones desde las cuales las docentes construyan relaciones desde donde corporal. Esta acción no solo constituye un posibilidad de consolidación motriz en libertad Pikler (1984), sino también procesos desde la cual la corporalidad relacional Calmels (2002) posibilita puntos de encuentro y reconocimiento de los niños desde el “ser” y no desde el “hacer”.

Sin embargo los discursos de las docentes instauran acciones desde las cuales la libertad permite un “hacer” pero no reconoce al “ser” dado que en la interacción cotidiana dada en la vigilancia y el cuidado en pro de cuidar y proteger un cuerpo, imprimen acciones desde las cuales se imponen, vulneran, limitan y restringen las posibilidades de un cuerpo de acción clasificando y enmarcando en la escuela que acciones son las mejores en la bandera del desarrollo, por lo que las corporalidades se adaptan y transforman para tal fin, desconociendo un cuerpo natural en acción y tiempos y experiencia.

Por ello las docentes en sus acciones se instauran posiciones intrusivas validadas desde aspectos, de amor, ternura, y aunque no podemos negar que son aspectos determinantes en la

arquitectura del ser que unidades a una innegable connotación biológica, los procesos de aprendizaje deben de consolidarse desde una coparticipación, teniendo en cuenta que cada gesto y cada acción tienen repercusiones en la arquitectura del ser y las cuales tienen como génesis la vía corporal.

El cuerpo del niño-niña entonces hace visible y encarna unas prácticas y unas sensibilidades de la cultura, Pedraza (2011) nos advierte que desde el siglo XVIII dichas sensibilidades están enmarcadas y orientadas en la reproducción de un orden, al servicio de la producción, por lo que preparar los cuerpos al sistema productivo continuara determinando la prohibición constante con el fin de salvaguardar intereses ajenos a la infancia lo que constituye una configuración al servicio de construir identidades estatales y culturales solamente.

En todo este entramado crítico el tiempo no se salva ya que se encarna también en el cuerpo de los niños-niñas, no en la posibilidad de la experiencia, la contemplación y el asombro sino en una forma particular de abordar la cotidianidad y la vida de los niños.

El encarnar el tiempo en el cuerpo por otro lado, conlleva a que las docentes y la institución este más pendiente de lo que el cuerpo hace Calmels (2002), cosificando al niño-niña, haciendo divisible aun más en acciones de vigilancia desde la emoción y el afecto, de esta manera se institucionaliza, dado los orígenes de asistencialismo, cuidado y protección que sumado a un sentimiento cultural una vigilancia desde la materialidad, que traduce una esfera desde el cual el cuerpo dócil se sostiene, en un discurso que reproduce subordinación y desde la cual el cuerpo de

acción es contraproducente, no es posible que se emancipe ya que prima la seguridad de la institución en pro de unas familias Cintra (2010).

Es por ello que las preguntas organizadas en la matriz de grupo focal (anexo B) imprimieron elementos desde el cual permitieron develar el lugar que empezamos a develar del cuerpo en la educación inicial, desde las imágenes y funciones que el docente tiene de niño-niña, cuerpo, hábitos, rutinas y funciones en los procesos de aprendizaje desde y con el cuerpo en la institucionalidad escolar.

La educación Inicial, ha heredado toda unas imágenes y representaciones, acciones y afectos que cuerpo alimentándose con elementos desde los cuales la emocionalidad y el tiempo consolidan una transmisión de imaginarios sosteniéndose en el devenir de la historia. Así el niño-niña continúa en su rutina de subordinación encarnada en su corporalidad, solo vistiendo discursos que consolidan en cada época, en cada momento, en cada necesidad de una cultura

Es por ello que el lugar del cuerpo se institucionaliza como territorio de vigilancia maternal desde un cuerpo dócil, instaurado unos tiempos de consumo en pro del asistencialismo, el cuidado y la protección, este lugar sin lugar a dudas encarna otra imagen de niño-niño y la cual validada a lo largo de la historia a pesar de los cambios en sus concepciones, ya que el cuerpo hace visible una realidad, relacional estructurando y validando en principio una realidad

Todas estas acciones se enmarcan en el reto para poder contribuir en el entendimiento de comprender las funciones que la educación inicial requiere en la actualidad propuestas por Soto y Violante (2014) en tres situaciones:

- El carácter polémico de la escuela para la educación inicial como institución educativa.
- El modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños
- La Ausencia de desarrollos teóricos específicos sobre los contenidos de la escuela para la educación inicial.

A continuación, se plantean las conclusiones, las cuales se presentan a partir de los resultados y el aporte de la teoría sobre las unidades de análisis que se trabajaron en la investigación. Para ello tomaremos la matriz de Imaginarios diseñada para la investigación para devaluar y diferenciar los imaginarios que de cuerpo se establecen en la educación inicial:

Tabla 3 matriz de imaginarios instituidos e instituyentes

Imaginarios sociales de los maestros y maestras del cuerpo de los niños en Educación Inicial				
Significaciones sociales de los maestros y maestras del cuerpo de los niños en Educación Inicial	Unidades de Análisis	INSTITUIDO	INSTITUYENTE	
		representación	Maestras-os	Maestras-os
	Imagen	CUERPO DOCIL (ver el cuerpo)	CUERPO DE ACCION (sentir al cuerpo)	

		CUERPO EMISOR DE
Afecto-sentimiento	CUERPO RECEPTOR	EXPERIENCIA
	DE CONSUMO	
	CUERPO DE	
Acción	VIGILANCIA	CUERPO NATURAL
Deseo	MATERNAL	

Resultados a partir de la Fase de interpretación.

3.1 Conclusiones

Toda la información analizada e identificada a luz de los discursos nos devela que la institucionalidad escolar heredada a la educación inicial sus concepciones de cuerpo concebido como objeto e instrumento, consolidando desde su realidad material una visión que divide la imagen que de niños a pesar de los discursos establecidos sobre el niño sujeto actualmente. Le Brenton (2002) en su trabajo nos plantea que hablar de sujeto significa encarnar la realidad misma de un cuerpo, de lo contrario negaríamos en esencia al sujeto y por ende su existencia. Por lo que hablar de infancia significa hacerlos visibles desde su corporalidad

Sin embargo el cuerpo a sido una constante y una imagen que a transversalizado los diferentes concepciones que de niño y niña se han construido históricamente Aries (1987), De Meuse (1982) y desde las cuales el niño se ha enmarcado institucionalizándolo como “cuerpo de docilidad” en la posibilidad de solo “ver el cuerpo” no solo desde la disciplina como planteara Foucault (1976)

en control y moldeamiento, sino que también desde una emocionalidad y un sentir que encarna en la infancia sentimientos de cuidado, protección, temor, vigilancia, seguridad

Sin lugar a dudas estos discursos sobre la infancia que se han consolidado a través de la historia estructurado desde las perceptivas, económicas, políticas y culturales, conlleva ha que el proyecto educativo se inscriba en dichos discursos como plantea Hoyuelos (2006), Por tal motivo y aunque la infancia sea una creación de la cultura Quiceno (2015), Rinaldi (2006), su realidad esta determinada por una corporalidad, es la única constante histórica en la ecuación, desde la cual se hace visible una realidad que no ha cambiado, lo que deja al descubierto la única realidad con la cual los niños y las niñas se manifiestan en el mundo, “su cuerpo”.

La subornidación corporal como una constante en su devenir histórico de los niños, a transitado entre objeto y sujeto ubicándolo en un paradigma singular, desde la cual ni se reconocen, ni son reconocidos instaurándolos en la actualidad como sujeto-objeto, entre la tensión de un “cuerpo docil” y un imaginario que desea instuirse como Un “cuerpo de acción”, pero que la modernidad en su necesidad de devorar el tiempo contado la veracidad de lo que se ve consolida acciones y relaciones, fortaleciendo una “vigilancia maternal” que se institucionaliza con fuerza dadas los sentimientos que alrededor del cuerpo se instauran.

Si consideramos las diferentes imágenes de infancia que a través de la historia se han establecido y la entrelazamos al cuerpo de los niños y las niñas, en ellas, se evidencia que no solo la historia en “pasado” de la infancia ha sido una pesadilla como planteaba DeMause, (1994), sino que también esa “pesadilla” es una realidad de la modernidad hasta nuestros días, antes porque eran invisibles, hoy, porque todos los ojos literalmente están sobre los niños en pro

de la vigilancia y la seguridad y que “no les pase nada”. Solo se ha cambiado acciones centradas en la violencia de las acciones físicas, por una “sensibilización” contruida a partir de una sensibilidad emocional validada culturalmente, instaurada en la vulnerabilidad, la ternura, el cuidado, la protección, el temor y el afecto, por lo que la constante de la infancia ha sido y sigue siendo su corporalidad, lo que invita a preguntarse si los discursos sobre sujeto en la infancia reproducen una visión de niños-niñas co-constructores de cultura o refuerzan una reproducción de una imagen de vulnerabilidad, invitando de igual manera a preguntarse sobre el significado de la libertad y la seguridad en la infancia.

Tal vez la infancia como imagen de reproductor, ha sido y sigue siendo históricamente un territorio de una pseudo-emancipación visible en una cadena de discursos, pero que se instaura en una transmisión reproductiva hasta hoy en día. El resultado nos revela que la diversidad de discursos ha ubicado el cuerpo del niño-niña en la educación inicial en una tensión prevalecida históricamente por la emocionalidad que ellos evocan con relación a una historia propia en pro de un futuro, ya que en la cotidianidad en la escuela para la educación inicial, prima la historicidad biográfica de los adultos que los acompañan referenciando y viendo en el cuerpo de los niños una nostalgia o una emoción del pasado en pro de un futuro por vivir; una escuela que responde a una sensibilidad social que gira alrededor del cuerpo del niño; una modernidad que encarna su reloj en la corporalidad de la infancia para validar procesos en pro del desarrollo y una política que instaura acciones y visiones para visibilizar a los niños y su cultura. Todo esto consolida no un niño-sujeto, sino que se valida a un sujeto-objeto por lo que en principio traduce una negación a lo que representa “ser” niño. Por lo que los niños no son dueños, ni de sus cuerpos, ni de sus tiempos.

Estos factores ubican una nueva forma de ver el cuerpo en la escuela enmarcada e instaurada por una emocionalidad y una sensibilidad cultural. Es por ello que hacer visible a las docentes en sus procesos cotidianos, permean la posibilidad de transformar unos imaginarios. Por lo que es necesario concebir un rol, determinante como elemento de transformación y reconcimiento desde hacer visible a los docentes, de lo contrario y si no se vizibilizan en su capacidad de transformarse desde sus historias, sus relaciones con y desde sus corporalidades seguira instituida una imagen reproductivas en torno al cuerpo, de lo contrario se sumira de tristeza, ya que permanecera en un mundo sin cambios, a pesar de la diversidad de los discuroso.

De esta manera el Cuerpo Infantil se entreteje en las posibilidades relaciones adultos-niños, adultos-niños enriqueciendo desde unos imaginarios la comprensión que plantee acciones transformadoras desde estas, con el fin visibilizar al niño-niña en sus acciones, sus procesos y su cultura ya que si se permite “ser” en procesos de experiencia a los decentes, ellos darán vía a acciones para transformarse para así transformar, el espacio, la escuela, la historia y por supuesto una relación, una emocionalidad y una forma con los niños-niñas

4. RECOMENDACIONES.

Es importante poder establecer desde la infancia imágenes o representaciones, de libertad, cuidado y seguridad ya que son sentimientos que se encarnan y se hace visibles en las

interacciones con los niños y las niñas haciendo visibles en las interacciones cotidianas desde las corporalidades adultos-niños unas formas que se reproducen culturalmente.

De igual manera hacer “sentir el cuerpo” demanda cambios no en la estructura institucional, ya que por su carácter emocional y biográfico, “el hacer” debe de trasladarse desde la posibilidad de exploración, conocimiento, del “sentir el cuerpo” del reconocimiento del “ser” por parte de las docentes, de esta manera el transformarse como plantea Smith (1991), abre el camino a la posibilidad a una verdadera transformación en las acciones con los niños y niñas en la educación inicial.

Siempre en los discursos políticos, sociales se ha consolidado la importancia de hacer visible al niño-niña de una manera u otra según la época, pero poco se habla de hacer visible a las docentes, esto imprime una necesidad desde la cual pueda institucionalizarse un cuerpo de acción, como un cuerpo natural de la experiencia desde las cuales ellas puedan actuar en correspondencia a unas requerimientos de vida desde sus historias en relación con unos requerimientos políticos-pedagógicos MEN (2017) pues si hablamos de la importancia de ver y reconocer el “ser” es también recíproco, ver y reconocer el “ser” de las docentes por encima de un “hacer”. De esta manera es posible construir un camino que posibilite reconocer al otro, al niño, en su realidad.

A manera personal, y después de abordar este proceso investigativo y de trabajar por 15 años alrededor del juego, el cuerpo y el movimiento en la educación inicial, el cuerpo imbrica todas las acciones infantiles, y desde él las posibilidades del “ser” solo pueden ser construidas a partir de las relaciones que como adultos se establecen con el propio cuerpo. La infancia como cultura, nos

enseña esto cada día, lo que demanda enmarcar su existencia también desde una corporalidad preguntándose que es el ¿cuerpo humano infantil?, y de ¿Quién es la corporalidad de los niños? es solo una función de significado simbólico o una realidad que dota de significaciones y construcciones que transforman.

De esta manera los niños como sujetos portadores de una cultura, vivirán una realidad propia y no desde discursos muchas veces instaurados desde posturas hegemónicas adultocentristas, que aunque pretende instaurar una heteronomía en los discursos, la realidad vista desde un cuerpo señala que históricamente los únicos cambios que se han gestado han estado enmarcados por contextos políticos, económicos, sociales y unas prendas de vestir.

Hacer visible a los niños desde su corporalidad, hace referencia a escucharlos, reconocerlos y validarlos como sujetos ciudadanos, políticos, potentes y competentes inmersos en unos ritmos y unos tiempos desde los cuales desafían han desafiado y han resistido permanente los discursos a través del tiempo

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Aucouturier, B., & Mendel, G. (2013). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona, España: Grao.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Santiago de Chile, Chile: RIL editores.
- Barbero, J. (2005). *La globalización en clave cultural*. Madrid: Grao.
- cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C., & Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles*. Barcelona, España: Octaedro.
- Cabra, N. a., & Escobar, M. R. (2014). *El Cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogota, Colombia: Universidad Central.
- Calmels, D. (2009). *las Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2011). Buenos Aires: Nuevo Horizontes.
- Castoriadis, C. (1997). *Traducido al frances. Luciana Volco*. Obtenido de Zona Erógena N. 35: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo*. Buenos Aires: S.L Fondo de Cultura Economica.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- DeMause, L. (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Dolto, F. (2005). *La dificultad de vivir II. Psicoanálisis y sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dreikurs, P. (1964). *Children: The challenge*. New York: Sloan & Pearce.
- Escobar, J. C. (2000). *Lo Imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín, Colombia: Fondo editoria uUniversidad EAFIT.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores, s.a.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. *Theoretical sociology*, 338-366.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. *Theoretical sociology*, 338-366.
- Heidegger, M. (2003). *EL concepto del tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Hernandez. C. (2008). *Imaginos de infancia y la formación de maestros. Grupo de investigación de infancias*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio.
- Hoyuelos, A. (2006). *La ética en el pensamieto y obre pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2008). *Los tiempos de la Infancia*. Madrid: grao.
- Jullien, F. (1999). *Tratado de la Infancia*. Madrid, España: Arena libros.
- Klein, E. (2000). La questio del temps . *Centre de cultura contemporanea de Barcelona*, 152-156.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía. Pregunto, dialogo, aprendo*. Mexico D.F, Mexico: Editorial Progreso S.a de C..V.
- LeBrenton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision Argentina.

- Malaguzzi, L. (2001). La construcción de un modelo. *Cuadernos de Pedagogía*, 63-66.
- Mallarino, C. (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva. Una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali: Bonaventuriana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento 20. Sentido de la educación inicial*. Santa Fé de Bogota: Panamerica formas e impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogota: Panamericana impresiones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 24*. Santa fé de Bogota: Panamericana Formas w Impresiones S.A.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Preses Universitaires de France.
- Myss, C. (2006). *Anatomia del espíritu*. Madrid, España: Zeta.
- pablo Scharagrodsky. (2007). *El cuerpo en laEscuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Argentina.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconciente. La funcion de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pedraza, C. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somatica. *Revista Investigación en el campo del arte*, 47-56.
- Pedraza, S. (2009). En clave personal: conocimiento, experiencia y condicion humana. *Colombiana de Antropología*, 147-168.
- Pedraza, S. (2011). *El cuerpo y alma. Visiones del pogramos y de la felicidad. educación, cuerpo y orden soical en Colombia (1830-1990)*. Santa Fé de Bogota, Colombia: Uniandes.

- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid, España: Narcea.
- Planella, J. (2005). *Cuerpo y discursividad pedagógica*. Tesis Doctoral, Medellín, Colombia.
- Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Península.
- Quiceno, H. (2015). *Construcción de un saber y una cultura de educación inicial en Cali*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Ribera, J. P. (2006). *Cuerpo, cultura educación*. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.
- Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *Revista iberoamericana de educación*, 57-68.
- Ruiz, M. (2010). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. (*tesis de Doctorado*). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Soto, C., & Violante, R. (2014). *En el jardín maternal, investigaciones reflexiones propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tascón, V. L., Gracia, T. C., Quintero, M. L., Cantor, J., & Villalobos, M. E. (2018). *El rol del educador del nivel maternal*. Cali, Colombia: Bonaventuriana.
- Tunucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona, España: Grao.
- Vaca, M. (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la practica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación inicial. *Revista iberoamericana de educación*, 207-224.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagogico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Vision.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid, España: Alianza editorial y sociedad de studios y publicaciones.

6. LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Formato encuesta.

Imaginarios del cuerpo Niños y niñas educación inicial

Con el fin de reconocer los imaginarios que han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali. Le solicitamos constaste las siguientes preguntas. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se empleará solo con fines académicos.

1. GENERO

HOMBRE: _____ MUJER: _____

2. ESTUDIOS REALIZADOS:

Básica: _____

Licenciatura: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

3. Años en el trabajo Docente en educación Inicial: _____

4. Escribe una palabra con la que asocies niño – niña: _____

5. Escriba 10 palabras con las que asocie la palabra de CUERPO DEL NIÑO-NIÑA

1. _____ 2. _____

3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____

7 _____ 8 _____

9 _____ 10 _____

6. De las 10 palabras anteriores escoge las dos más importantes para usted.

1 _____ 2 _____

7. Que emociones te genera el cuerpo de un niño-niña: _____

8. Que necesita el cuerpo del niño-niña:

9. En una palabra, cual crees que se el rol del maestro-maestra en las interacciones con el cuerpo del niño-niña:

10. Desde tu experiencia profesional, que puede y que no puede hacer un niño con su cuerpo.

Anexo B. Matriz grupo focal.

Constructos	Elemento	Descriptor	Pregunta para la entrevista (grupo focal)
Imaginarios de Cuerpo niñas-niños en la institución.	Institucional. (Instituido)	<p>Dado que el cuerpo en el contexto escolar es uno de los elementos más instituidos en aras de cumplir objetivos formativos y sociales, se considera importante indagar este elemento “cuerpo” en la educación Inicial ya que por no alcanzar una edad de representatividad legal deben de primar acciones y actitudes que muchas veces contradice las definiciones que de sujeto se establecen en la construcción pedagógica y la visión política que rige la educación inicial.</p>	<p>¿Cómo Consideran ustedes que la escuela-colegio-institución para la cual ustedes trabajan conciben al niño-niña?</p> <p>¿De qué forma ve como institución el cuerpo de los niños-niñas?</p> <p>¿Qué preocupaciones o inquietudes genera los cuerpos de los niños-niñas?</p>

	elemento	Descriptor	
	<p>Proyecto Pedagógico y su vivencia en lo cotidiano (instituido-instituyente)</p>	<p>En las propuesta pedagógicas en educación inicial el que hacer está orientado a valorar el cotidiano en las vivencias de los niños -niños, con el fin de dotar de sentido y significado sus aprendizajes, por lo cual la institución en sus procesos de reflexión y construcción responde a las cambiantes características, necesidades e intereses de los niños y niñas. En este proceso las maestras y/o maestros implementan acciones pedagógicas en experiencias significativas que rescaten ese cotidiano a través de sus interacciones directas, en este sentido la acción corporizante del maestro-maestro es agente constructor de dicha posibilidad, además es importante considerar</p>	<p>¿Qué espacios posibilita la escuela-institución-colegio para el cuerpo de los niños-niñas?</p> <p>¿Como es la relación cotidiana que tienen como maestras-maestros con los niños-niñas desde sus corporalidades ?</p> <p>¿Qué es un niño-niña?</p>

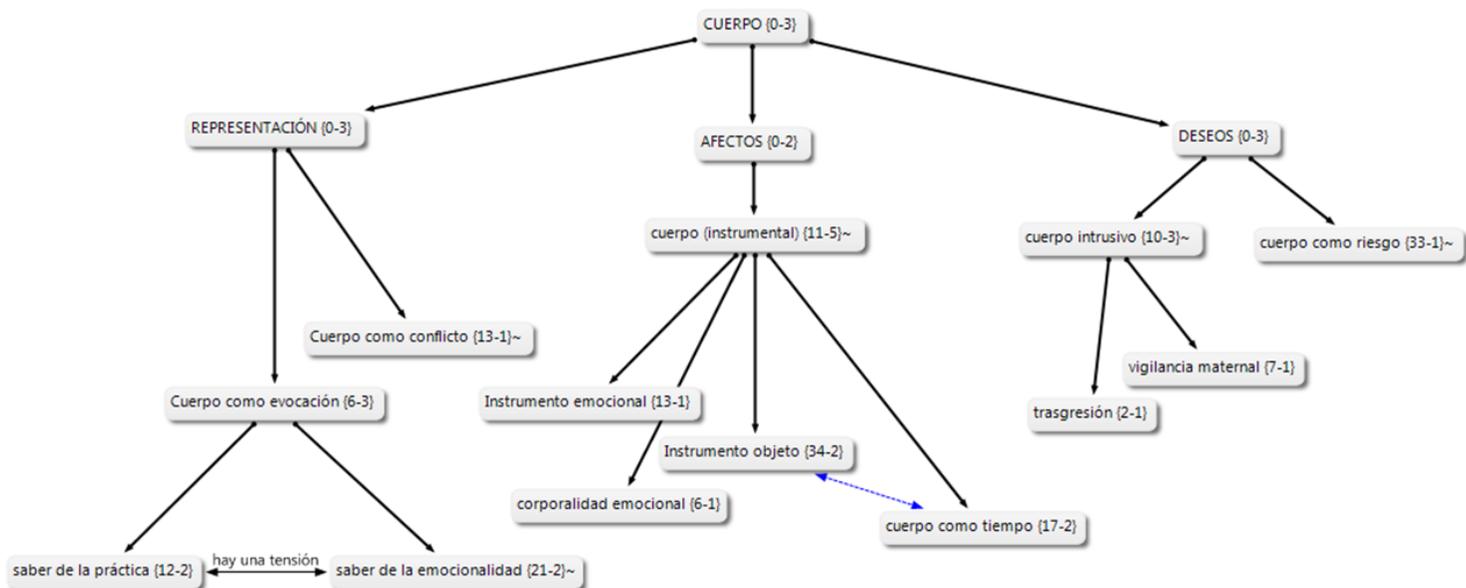
		que a toda pedagogía le antecede un concepto, un ideal de cuerpo que le permita cumplir con sus expectativas y objetivos.	
	Antecedentes (instituyente)	Experiencias previas del maestro-maestro en lo relacionado con cuerpo.	¿si pudieran recordar esas épocas de niño-niña, cómo vivían su cuerpo en la escuela?
	Hábitos y rutinas (instituido)	Comportamientos, actitudes que al transformarse en repetitivos invisibiliza las acciones y al otro (en este caso los niños-niñas) primando un objetivo.	¿Que cosas son las que un niño-niña hace, y cuales son las que un niño-niña necesita? ¿Cómo aprende un niño-niña, que necesita para ello?

<p>Maestros- maestras cotidiano</p>	<p>Función del docente en el/los procesos educativos con los niños-niñas (INTITUYENTE)</p>	<p>Uno de los puntos más característicos de la educación inicial es la construcción de una normatividad y unos procesos en los cuales los- niños-niñas entran en relación con su esfera social con el fin de pertenecer y ser. Para ellos los docentes construyen a través de la palabra y su corporalidad sentido de las acciones realizadas por las niño- niño con el fin de significarlas.</p>	<p>¿de que manera vincula desde su propia corporalidad los procesos de aprendizaje de los niños-niñas? ¿Cómo consideran ustedes el cuerpo de los niños-niñas? ¿Qué tiene que hacer un niño-niña con su cuerpo?</p>

Anexo C, Matriz elementos Instituidos e Instituyentes.

Imaginario social de los maestros y maestras del cuerpo de los niños en Educación Inicial			
Significaciones sociales de los maestros y maestras del cuerpo de los niños en Educación Inicial	Unidades de Análisis	INSTITUIDO	INSTITUYENTE
		Maestras-os	Maestras-os
	representación Imagen		
	Afecto-sentimiento		
	Acción Deseo		

Anexo D. Diagrama redes semanticas.



Anexo E. Transcripciones grupo focal para redes semanticas.

**GRUPO FOCAL, PROCESO DE INVESTIGACION, EL LUGAR DEL CUERPO EN
LA EDUCACION INICAL, TESIS DE MESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL,
UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

Después de realizada la presentación, y de nuevo una breve presentación entre las 5 integrantes del proceso investigativo, se procede formalmente, a realizar las preguntas de acuerdo a la matriz de grupo focal.

Investigador: De nuevo hola a todas, quisiera iniciar preguntando lo que me contaban mientras realizaban la encuesta. Y es el porque les costo trabajo realizar la encuesta

Asistente 1: era buscar las palabras, costo trabajo

Asistente 2: y mas cuando pregunta sobre el cuerpo...? A uno se le vienen muchas y uno tiene que elegir..además pues. porque uno no se detiene a pensar en el, si me entiendes.

Asistente 1: sobre todo en la pregunta del cuerpo, porque uno siempre piensa en cuerpo no sé, por movimientos por acción o juego, pero ya cuando a uno le dicen dicentemente buscar las palabras como para llenar, es difícil no piensa uno mucho en eso.

Asistente 3: pues yo lo vi todo como un ser integral y todas las palabras las fui relacionado así, no solo por lo físico del cuerpo si no más allá, no se, por lo que es.

Asistente 4: saber lo que le inspira cuando ve a un niño, entonces a pesar de saber todo eso y también teniendo en cuenta las cosas que uno observa en ellos por ejemplo la cuestión de la comunicación ósea fueron palabras que se vinieron a la mente por ejemplo espontaneidad, vida ósea es como lo que me genera esas dos palabras

Asistente 5: a mí no me costó trabajo, porque uno no piensa mucho, lo ve todo el tiempo, si me entiendes.

Asistente 2: no a mí si, inicialmente por eso te hice la pregunta por qué cuando se lee el cuerpo de niño y niña pensé generalmente en lo que es el cuerpo físicamente en lo que se compone, pero luego como que dije no ya no es así referente a lo que hemos venido aprendiendo entonces hay empecé a fluir más fácil creo que más fácil de lo que estaba pensado inicialmente, pensado en la parte física me pareció más fácil en el ser, en el ser integral pero por eso te hice la pregunta por que al inicio si pensé en la parte física ósea leí e inmediatamente dije no cabeza, manos, brazos

Asistente 1: a mí me paso algo muy chistoso juan, ósea yo empecé a escribir, por ejemplo, la relación del cuerpo movimiento, esto y lo otro, percepción, sensación, eeh bueno sentidos, cuando llego un momento en que me parecían muchas palabras y entonces en las últimas palabras, ósea yo escribí sentidos, pero después empecé a escribir tacto, mano por llenar las otras palabras y yo sentía que no iba, pero no veía que más poner en las ultimitas palabras no sabia que mas escribir con relación al cuerpo.

Asistente 4: si yo creo que tiene que ver mucho como con la educación, apenas yo creo que estamos saliendo del esquema de unos años pues en mi jardin lógicamente de no relacionar cuerpo solamente con físico o movimiento entonces obviamente ósea en teoría nosotros lo manejamos y todo, pero cuando te toca escribirlo uno todavía tiene el esquema anterior en la cabeza, entonces es cuestión como decir lo que dice sami no verdad que el cuerpo no es solo eso, entonces obviamente hay si ya no le caben en el papel la cantidad de palabras que pueden relacionar con cuerpo porque lógicamente pues es una totalidad, lo es todo para un niño.

Investigador: en la experiencia que ustedes han tenido en los otros espacios que han trabajado ¿Cómo Consideran ustedes la relación que la institución establece con los cuerpos de los niños y niñas?

Asistente 4: muchas veces los desplazamientos del niño son ilimitados, en muchos espacios la planta física eso depende de la planta física hay muchos lugares son salones y salones y salones y la zona verde pues no la hay y cuando las hay no salen (jajajajajaaj entre risas), entonces pienso yo que se limita uno de acuerdo en el espacio donde esta y lo que piden, todo el tiempo es como contra el reloj, una carrera.

Asistente 3: yo al contrario pienso que es desde el afecto, sin pensar como tal en el espacio es como es el encuentro con ese niño como lo recibes a ese cuerpo que está llegando a nivel físico y en la parte emocional y todo lo que va desencadenando como a cada minuto que pasas con ese niño que llega a un espacio diferente pues eso es lo que pienso

Asistente 2: pues a ver, uno a veces recibe niños más fuertecitos que otros, y uno tiene que recibirlos, abrazarlos, mimarlos, entrar en contacto con ellos, para ganárselos...aunque unos se demoran mas y uno tiene que estar con ellos, y a veces al colegio no le parece porque uno esta con el muchachito todo el tiempo...los niños necesitan ese tiempo.

Asistente 5: pero pienso que, cuando dices por ejemplo refiriéndote a donde haz estado anteriormente, pienso que el antes y él ahora diría que ha habido muchas prevenciones, también, ósea no solamente a el acogimiento, si no a la seguridad y los tiempo, es custion de tacto, depende de donde uno este a cómo vas a recibir a este niño hasta qué punto vas a tener ese tacto como con el, que pueden hacer, que no, pero los niños tienen como otro tiempo, y muchas veces los cole no entienden eso.

Investigador: a que nos referimos cuando hablamos de ese tacto o contacto?

Asistente 5: pues al contacto y el hecho de otras prevenciones de seguridad

Asistente 2: yo iba a decir algo relacionado a eso, porque creo que desde las experiencias más laborales antes y ahora sin querer decir que ni mucho menos no se deba hacer porque obviamente tenemos que estar pendientes de su seguridad, pero creo que le votamos mucha corriente a la seguridad y no dejamos ser al niño, yo creo que es importantísimo que por ejemplo que el niño aprenda a través de la comunicación con el adulto a estar pendientes de los riesgos pero no necesariamente evitarlos o no necesariamente cogerlos entonces sí creo que estamos en cierta medida, siempre vigilantes eso se ha vuelto demasiado importante y el niño no se puede golpear, raspar y el niño no se puede caer el niño no puede

Asistente 3: si se le ha dado una importancia muy alta a lo que es la parte de seguridad también por lo que se ha evolucionado, por ejemplo, en el colombo es algo que marcaba mucho la seguridad, allá en todos los aspectos por ejemplo allá no podía entrar un papá sin que se hubiera anunciado entonces por ejemplos donde trabajo cuando venían papás ya sabíamos quién era como se llamaban porque era como una ante sala, así es el jardín pero pues también por el espacio porque era un colegio, y un colegio es otra cosa, pero pues yo pienso que en el jardín también hay mucha seguridad a pesar que no somos tan así, pero todas estamos pendientes de quien es, quien entro. recuerdo que una vez entraron unos papás sin anunciarse allá y entonces yo los atendí y después dijo Catalina que primero tenían que anunciar allá, entonces son cosas de la seguridad que es muy marcada, pero por ejemplo en el colombo donde trabaje tantos años allá en los espacios fueron acondicionados eran de bachillerato y se acondicionaron a jardín entonces eso fue como algo que sentí que no era un espacio muy infantil no se había pensado que era para niños en un inicio si no que se fue adaptando. En el jardín por ejemplo todo es pensado para niños entonces los espacios a pesar de que la estructura estaba pero se acondicionado todo para niños, allá por ejemplo eran

salones allá se veía todo muy académico se sentía, además todo el protocolo y los procesos que debíamos hacer, cuidarlos todo el tiempo era muy diferente trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo eres más maternal era como llegar a una segunda casa como de su casa acá y entonces era como ese ambiente, uno es como la mamá.

Asistente 5: pues a ver, es como cuando uno sube escaleras con los chiquitos, uno los acompaña a subir, pero eso si yo los bajo cargados, no vaya y se rueda un muchachito y uno se mete en un problema ni el hp (jajajajajaja risas), es más rápido así, yo se que debo de bajar con ellos, pero no, es mejor si me entiendes... así me evito problemas

Investigador: que hace diferente esa relación de lo corporal entre los colegio y los jardines.?

Asistente 1: no se pues empezando por los colores, allá en el colombo los colores todos eran grises y es un colegio ósea, no eran un color infantil, entre color como blanco el colorido o como la decoración eso también influye en lo que el niño pueda percibir como se sienta la forma como también nosotros los recibamos todo eso, por ejemplo, en mi jardín todas somos muy calidas cuando llega un papá una mamá nadie espera que porque, que es tuyo no, buenos días haya no todo era primero aquí segundo acá, el espacio y el ambiente yo no sé, es como diferente aquí se siente en casa un niño allá si era como ir a la escuela no se ve

Asistente 4: yo le hablo desde acá desde mi experiencia ven a los niños como un ser integral ósea no como una cosa, si no como un niño un ser integral de amor y eso es lo que se trata de brindar pues así lo veo yo y entonces eso se ve reflejado en las familias que están y todo el personal que trabaja también tratan de dar como lo mejor, pues lo que dice Silvia que en colegios ya más estructurados no se grandes por la organización como una estructura más fría y el personal tal ves y de contacto corporal, cero que miedo, a veces uno no sabe como puedan verlo. bueno eso pienso.....

Asistente 3: si, el jardín es como más cercano más familiar yo pienso Juan es que no se trata de tal de hablar de nuestra institución eh referente a otras experiencias y decir que han sido buenas o malas por que han tenido cosas muy positivas pero desde aquí hablando solo desde mi institución la cual estoy es lo que hemos visto me han enseñado desde el momento en que entre es que se debe trabajar con amor se debe recibir al niño si uno no debe sentir el amor no es el espacio no es la institución es desde el cuerpo , desde que tu entras sientes que todo es diferente entonces es a lo que yo me voy en cuanto a recibir un niño como tal ese cuerpo te evoca muchas, cosas son una ternurita, un pedacito de persona y hace que tengas una posición de amor de afecto de ternura así esa persona que va a venir independientemente de cómo sea independientemente de su entorno es una persona que vas a conocer un ser que vas a conocer

Y te va a llenar tanto como en este caso lo ha sido estrellita de mar que es como la formación que se ha dado desde el momento que entras aquí.

Asistente 2: uy si...es que uno ve a esos pedacitos de personas, y a uno le provoca comérselos a besos (jajajajaja... entre risas) son hermosos...

Asistente 4: es que son todo...son ellos.

Docente: Puedo preguntarles entonces que les evoca el cuerpo del niño

Asistente 2: amor, atención, apapacharlos y apretarlos (jajajajajaja entre risas)

Asistente 5: cuidarlo apapacharlo, protegerlos, ternura, relación, afecto, muchaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa responsabilidad, si me entiendes, alegría, espontaneada, vida

Asistente 1: comunicación, preocupación, vida.

Asistente 5: su desarrollo, nosotros siempre hemos pensado que más y alrededor de lo que necesita, brindarle de acuerdo a sus capacidades de acuerdo a su proceso lo que necesita teniendo en cuenta que no podemos saltar los procesos, yo pienso Juan que ese cuerpo como tal debe

cobijarse debe protegerse por supuesto eso no lo podemos desconocer el que el niño se reconozca así mismo con todo lo que trae, pero aun no sabe muchas cosas ay que enseñarles para que ósea que llegue a reconocerse ese punto de partida si él no se reconoce si él no sabe que puede hacer por sí mismo. no es solo tener manos, boca, ojos y nariz como éramos las profesoras anteriormente que simplemente nos encargábamos que el niño reconociera y eran como mimitos todo el tiempo señalándose yo creo que ahora nadie hace eso, bueno talvez si, uno ve como la evolución de ese proceso que el maestro exponga al niño a ciertas experiencias que implican esa exposición reto para que el niño reconocer sus habilidades y talvez sus debilidades de esa forma pueda evolucionar dentro de sí mismo, si uno no logra reconocerse así mismo, pues como se relaciona posteriormente al entorno y de ahí en adelante una cantidad de procesos que en primera infancia ese cuerpo gane esa seguridad esa confianza que se reconozca así mismo, la autonomía que siempre buscamos en la institución y eso seguramente determina un sano desarrollo.

Investigador: que espacios se posibilitan para que eso sea posible, para que ese cuerpo se viva a través de la experimentación como afirman?

Asistente 3: todos no, (responde con duda), pienso yo que no podemos decir que el cuerpo solo se desarrolla en un solo eje entonces se salta la cuerda en cada lugar en cada espacio es que es algo que llevo acá conmigo desde el momento cero, desde el momento que llegan los papás a conocer el jardín se le está dando esa bienvenida, se le está dando esa seguridad y esa confianza que los niños van a estar bien, porque igual si cuando uno ya empieza a llevar ese proceso día a día vas reconociendo que si hay espacios en el jardín donde el niño se siente mejor con más tranquilidad, ósea viéndolo ya si hay un proceso ya en el jardín, digamos que desde el primer momento lo llevas a que conozcas todo lo llevas a cada rincón y todos los rincones del jardín son totalmente agradables tanto para el niño como para uno pero poco a poco te vas dando cuenta que hay lugares

que el niño se siente con más tranquilidad independiente de que sea un lugar que no tenga eh ninguna como lo digo como cosas o elementos que tengas que llamar la atención, puedes sentarte en la zona verde con él y eso le está generando algo al niño en este caso, hablo por los bebes que se sienten tranquilos se sienten plenos en ese lugar entonces no es básicamente todos los rincones sino que también hay espacios en los cuales los niños se sienten muy tranquilos como en sus tiempos.

Asistente 1: eso depende juanes, de donde nosotros estemos en el momento con ellos, en el jardín no pueden estar solos por ahí, ay cosas que ellos pueden y otros no, por eso les ayudamos todo el tiempo.

Asistente 2: uy si vayan y les pasen algo, uy no que pereza....

Asistente 4: por ejemplo en los juegos estamos ahí, cuidándolos, para que puedan jugar y no se lastimen, lo mismo cuando salimos a jugar, nos sentamos a mirarlos y a ver que odo este bien

Asistente 2: yo me acuerdo de mi profe cuando estaba en el cole, era muy abrazadora, y nos acompañaba todo el tiempo, si lloraba yo me acuerdo que me cargaba, a mi me gustaba mucho y trato de ser igual con los chuiquis, acompañarlos, cuidarlos para que se sientan bien y seguros.

Investigador: quiero que consideren lo que me han compartido un momento... y me compartan como son sus relaciones desde lo corporal desde el momento que llegan los niños hasta el momento que se van los niños.

Asistente 1: Pues siempre proponiendo algo, se ríe , los invita, los lleve, siempre estando con ello, no, no se así...?

Asistente 3: pienso que siempre hay un momento de acogida un vínculo con el niño siempre buscamos el momento del vínculo con el niño establecer conexión con él, desde el momento en que recibimos a un niño digamos que también es valorarlo y respetarlo y brindarle las posibilidades

hasta dónde puede llegar, siempre estando con ellos para ganarse su confianza.... Por ejemplo si se se reciben niños, con la bienvenida el saludo entonces digamos que no necesariamente al coger y al agárralo si no que el niño te va dando pautas como en donde quiere estar, en donde se siente cómodo sonriendo dice vamos para acá lo manifiesta, entonces por ejemplo cuando el niño presenta un dialogo uno empieza como a decirles mira te indico el celular quieres jugar con burbujas y tal cosa entonces empieza a cambiar su cara y eso le va a gustar, entonces eh ya en un momento puede pasar mucho tiempo incluso en un espacio pero pienso que el dialogo en momentos en que le hablan ya genero ese vínculo con el niño.

Asistente 4: Aunque cuando uno hace la bienvenida ay unos que siempre se paran, entonces una va y los sientan, pero vuelven y se paran... y uno dice ese niño esta cansón entonces una va y vuelve y lo trae y lo siente... y siempre están los cansones, entonces uno todo el tiempo está en función de ir y traerlos, sentarlos si me entiendes... los niños se desordenan y se mueven todo el tiempo, entonces ay que ir para que se queden quietos y sentarlos.

Investigador: podria decir que el cuerpo es desorden..?

Asistente 4: (silencio...y entre todas se miran), pues yo creo que sí, porque se mueven todo el tiempo

Asistente 5: sí, por eso están el jardín, no para que aprendan las rutinas, ir al baño, comer, es como construir un horario un tiempo para ellos.

Asistente 1: depende, de lo que estén haciendo...porque si están sentados, ósea, uno tampoco es un policía pero ay momentos que sí, cuando corren o están en el free play, pues para ver que estén bien y no se vayan a chocar o a caer.

Investigador: pueden decirme algo mas desde esas relaciones corporales?

Asistente 2: eso le iba a decir también hay un vínculo corporal, uno asume una postura al nivel del niño, entonces uno se agacha para saludarlo y está estableciendo ese contacto visual que me parece es primordial el hecho que un niño lo pueda mirar a uno lo empieza a identificar por ejemplo con los niños nuevos me ha parecido, la niña pequeña que me agarra el dedo yo la cargo cuando veo que ella llora o la veo con miedo pero trato siempre de acompañarla que ella interactúe en el espacio y se pueda mover y también él no se quede hay pasiva y el hecho de hablarles en tono suave ven vamos tranquila como la estén tratando, osea como esta interacción corporal también comunicativa y la parte gestual, el tono de la voz la forma en como nos movemos despacio al ritmo de ellos teniendo en cuenta que son pasitos cortos, osea yo pienso que es como ponernos en el lugar del niño, volvemos niños nosotras nos ponemos en el lugar del niño para poder desplazarnos con el y hacer con ellos

Asistente 5: pues uno siempre le da una abrazo, y si no quiere el muchachito pues voy y se lo doy.(jajajajajajajajaja risas),

Asistente 2: ay que mirar también que depende porque eeh, los cuerpos que en este caso lo estamos hablando como el ser como el niño y la niña son totalmente diferentes y hay niños que no les gusta que los toquen y hay niños que no les gustan que les hablen duro y hay niños que no les gusta que les cojan la mano, entonces seguramente nuestra experiencia que nuestro recorrido hace que nosotros podamos entrar en esa dinámica del niño y entender que existe un panorama muy abierto y poderlo llevar y guiarlo y podemos ganar esa confianza de muchas formas, hay niños que en la primera instancia que con la mirada probablemente me conecte con y ya se y entonces inmediatamente me conecto salgo con él, porque sé que es el momento que me dio la pauta para poder alcanzar otras cosas pero en el momento en que no lo pueda hacer tengo que devolverme y hacer cosas que sean diferentes, estirarme al suelo buscarlo por un lado o tratar de que valla

ganando confianza y se suelte del papa, pero podría decirte que el saludo en general podría pasar mucho tiempo para yo poderte decir cómo puedo saludar a un niño igual

Asistente 5: yo creo que aparte de lo que dice Yuli pues, yo creo que primero es ganarse la confianza y luego como hacer digamos que el genere seguridad y yo creo que eso también depende mucho porque puede ser un niño nuevo entonces ya llega de repente y dice un ejemplo, ve Yami este niño es nuevo y acaba de llegar hoy uno como que primero saluda a los papas y luego te ganas la confianza del niño y si ya es un niño que ya digamos que sus emociones cambian mucho de pronto un día llega súper feliz te besan te abrazan y al día siguiente ya como que no quieren nada contigo yo creo eso varía mucho y yo creo que uno siempre esta como que a la expectativa o si el llevo así bueno yo voy a ver qué hago o como lo voy a recibir a veces se presta de que uno les dé un beso un abrazo yo creo que eso uno se encuentra con el cambio frente a ellos ya uno ve como utiliza movimientos, emociones ya uno se prepara como a enfrentarse

Investigador: qué pasa entonces cuando ese cuerpo del niño quiere jugar?

Asistente 1: uno también, uno se sienta con ellos y los ve jugar...

Asistente 3: pues digamos que hay un proceso, porque uno lo vive diariamente cuando están en un proceso de adaptación acompañas al niño, por ejemplo, si el niño tuvo llanto vámonos a buscar otro espacio, si el niño se sintió tranquilo en ese espacio, pero ya no le agrado empezó a llorar pues vámonos hacer, se gira como entre lo que es el niño o esa niña buscando pues que siempre se sienta como tranquilo y seguro en el espacio, pero cuando ya ha pasado un proceso de adaptación siempre no se limita pero si se trata como de tener, digamos que cada grupo tiene su plan del día y se ha organizado unas propuestas unas experiencias en cada nivel, entonces si ese niño por ejemplo quiere jugar pues hay espacios donde uno propone ciertas propuestas para que el niño participe, pero de quererse de pronto retirar ya es como mirar que ósea ya es como evaluar la

propuesta que se está generando en el niño si esta lo totalmente agradable como para el sí al de verdad le llamada la atención porque si él quiere estar en otro espacio es porque definitivamente está sintiendo cosas diferentes o no le agrada estar ahí, me pasa mucho con los bebes en el momento que ellos van a ingresar a el salón ellos al inicio en el periodo de adaptación están muy tranquilos porque estamos en muchos lugares pero cuando vamos a iniciar el proceso de la llegada a cada salón como siempre lo he dicho es un proceso bastante complicado no imposible pero si es complicado entonces es como las propuestas están desechadas para los niños hablando desde los bebes porque yo pienso que de todas maneras si hay una diferencia entre cada nivel entre los niños como son en cada etapa y buena esa parte es la que creo que es un poco complicado y es que hay que mirar que tantas experiencias hacen en el día y cuales los niños realmente están disfrutándolo y cuales han sido también no tanto de su agrado y como uno las puede variando cada día

Asistente 4: mira juanes por ejemplo hablando ahorita en este momento que estamos haciendo curso de verano y estamos recibiendo niños nuevos por ejemplo la profe le da un abrazo la verdad yo no soy así, yo pienso que ese momento del juego incluso desde que llega el papá o la mamá con su niño incluso es una manera como de llegarles más fácil o sea yo necesito jugar desde ese mismo instante o invitándolos a esto y lo otras jugar con sus cosquillitas y cositas así, ha hecho que se genere más vinculo incluso con el niño puesto que he sentido que niños esto y lo otro y si rechaza inmediatamente o incluso los padres no te lo entregan a uno y no te lo sueltan así como así, entonces eso no te hace como que darles el abrazo de primera vez no, no me ha pasado mientras que pienso que el juego es absolutamente vital

Asistente 4: pues uno se conecta como lo decía Silvia, desde la mirada ósea es la sonrisa que él te brinda porque le haces un juego con la mano, claro entonces ya aquí se establece una conexión

entre cuerpo y cuerpo, entonces exacto le moviste la mano entonces digamos el niño ya con una sonrisa ya te demostró ósea que hiciste una conexión con él y le gusto

Investigador: entonces como participamos, que lugar tomamos en estas interacciones corporales dese el juego?

Asistente 3: puede ser mediando, pues uno juego depende de que juego, lo importante es que lo Chiquis este bien, y que tengan su tiempo para hacer, lo que quieran... salimos al patio y allí hacen, suben, baja, saltan corren, y estamos ahí, si me entiendes, pa que todo esté bien.

Asistente 4: pues acompañando, facilitando, acogiendo, cuidando, protegiéndolos. Como una segunda mama no.....

Asistente 5: a ver juanes, yo creo que en ese punto tenemos algo de la casa de lo niños y algo de la mama también, encerramos características de los dos, si me entiendes.

Asistente 1: si, porque para ellos su casa es seguridad y es lugar donde ellos se sienten seguros, así que también buscamos eso, para que estén bien, y los papas estén traquilos.,

Asistente 2 : es que empezar a conocer un espacio nuevo, un espacio diferente totalmente pero que hacemos que sea tan especial que lo sienta como si fuese que estuviese en su casa no tanto como tal como en la estructura porque es diferente pero sí que se sienta como un hogar que se sienta acogió, tranquilo, acompañado, cuidado...

Investigador: que condiciones entonces se generan y demuestran desde su corporalidad

Asistente 5: pues amor, confianza, carisias, abrazos, apretones, mimos

Asistente 2: yo creo que es importante estar también atentas a la seguridad

Asistente 3: hay que saberlo trasmitir, porque si no lo trasmito igual no va hacer posible que el niño se sienta bien, pues uno habla pasito, reparto abrazos, carcias, estoy pendiente de ellos todo el tiempo, que tengan todo, lo que necesitan, lo que quieren hacer.

Asistente 5: uy si por ejemplo yo cuando tuve mi jardín, cata y yo eramos las toderas, hacíamos de todo porque teníamos que responderles a los papas, entonces así mismos exigíamos mi querido (afirma mientras chasqueba ,los dedos), y a los niñitos también, los sacábamos leyendo y escribiendo, porque era lo que esperaban los papas, así mismo pedíamos...pero ahora como profe se que me equivoque, porque uno no debe de decirle todo el tiempo al muchachito que se quede quieto...a mi todo el tiempo me decían...¡quedese quieta ¡ (jajajajajajajaj entre risas) es otro tiempo, aunque los niños son igualitos, niños...pero es como otro tiempo si me entiendes.

Asistente 3: Antes no había ese acercamiento que hay ahora, directamente con el niño, aunque ay que cuidarse más ahora, ay tantas, y los papas son muy quisquillosos. Ahora creo ay más amor se ve al niño... para habalarle. Auque ay cosas que son iguales no... como protegerlo, cuidarlo y ver que este bien. En este sentido el niño no sabe

Asistente 2 : yo me acuerdo que mi primera profesora se llamaba como yo Silvia entonces eso hizo que hubo como una conexión yo era pegadísima de esa profesora y ella no era tan así, pero si se ponía al nivel...a veces me a hablaba pero me cuidaba todo el tiempo con la mirada y uno ya sabía...(jajajajajajajajajajaj risas), como en el jardin...uno mira al muchachito y él ya sabe.....(jajajajajajajajajajaj risas).

Asistente 3: yo tengo un recuerdo, yo estude en un colegio de monjas en la sagrada familia y cuando yo entre la hermana Sara y dos monjitas que me tocaron, y tengo como ese recuerdo con ellas de las que corrían con uno y lo abrazaban, nos achocholiaban a mi a veces no me gustaba pero era la profe...por eso yo siempre a los niños independientemente de que sea el primer día yo siempre los abrazo yo los trato mucho de cargar y pues esa es como mi experiencia con ellos, no me demoro como con hacer la adaptación porque yo no sé si sea bueno o malo porque yo me porto como si yo fuera la mamá...para ganermelos...

Asistente 4: y así lo viví en el colegio con la hermana Sara y con la hermana Livia cuando estaban las dos juntas porque siempre me contentaron, me cargaron ósea y me acuerdo de ellas que cuando pasé a bachillerato que ellas estaban viejitas yo me metía allá a donde ellas y me daban como el mismo cariño, así cuando estaba pequeña con ellas lo viví siempre en el juego como ese amor, esa ternura, cuando yo estaba llorando entonces como que se me bajan a el nivel, al principio lloraba todo el tiempo, pero siempre estaban ellas y ya pues cuando iba pasando el tiempo pues ya me levaban con ellas a mí y a otras compañeritas pues siempre como muy maternales, eran como unas mamas con migo... pues siempre guarde como ese recuerdo, Ahora pienso y si lo mire dese ahora que, si hay mucha diferencia ósea en el sentido de que, si existe el apapacho, el abrazo y el recibimiento esto no ha cambiado, pero si siento que ahora se ve más al niño lo que él te expresa y lo escuchas osea él lo manifiesta en forma verbal ósea como que tienen mayor libertad ósea en si, quiere muchas cosas es como si tuviera un chip, y nosotras pues estamos para eso.. escucharlos, cuidarlos y protegerlos, y uno hace eso con todo su cuerpo.....

Asistente 2: ahora es como mas, esperas más del niño que antes, ahora es todo rápido, y entre más mejor, son niños que están en el jardín toda la mañana, y salen a tutoria, con la fono, que a futbol, no le dejan tiempo de nada, de como ser niño, si me entiendes...antes éramos como más retraídos (jajajajajsajaja)

Asistente 5: exacto pienso que ahora es más así...les ponen un tiempos, y necesitan hasta agenda...(jajajajajajajajajajaj)

Asistente 3: Eso depende, porque y los que estan todo el día en el jardín hasta las 7, y los que salen a estar solos...muy triste.

Asistente 4: yo pienso que el disfrute de los niños ahora en la escuela en el jardín depende más de lo que ellos quieren hacer, yo recuerdo que en mi experiencia era solo lo que querían ellas lo

que tenían que cumplir la profe en su colegio, empezando por el espacio si uno ve un espacio como para niños cuando yo entre al colegio yo tenía 5 años estaba grandecita hacer preescolar pues cuando yo entre el espacio era diferente, era los pupitres ahora los niños entrar a los 5 años a el colegio y entran a el preescolar del colegio y esta adecuado para niños el puesto es pequeño el baño es pequeño hay juguetes cuando yo entre era el pupitre y el tablero y la disciplina súper marcada las actividades del día eran marcadas por la profesora y no por lo que uno quería hacer

Investigador: que sucede en esas diferencias entre jardín y colegio?

Asistente 3: mmmn no yo si veo una diferencia grande, bastante, en la escuela se vigila todo el tiempo, todo tiempo es seguridad, cuidar que no le pase nada al muchachito, entonces así aunque uno quiera vivir experiencias, lo que puede pase es que te metas en un problema ni el hp, y te echen (jajajajajajajajaaj risas), en un jardín es como distinto es mas maternal, siempre estamos pendientes vigilantes pero es distinito..es como otro tiempo

Asistente 1: pues yo pienso que la estructura física, por ejemplo, en el colegio los niños van en buses van en sillas, pero en buses, llegan y a un salón, es como todo muy escuela, sime entiendes, en el jardín es como no se mas libre, por lo menos les permitimos moverse mas....

Asistente 2: en cuanto a la planta física a mí me parece igual el disfrute de un jardín, por ejemplo, nosotros que hemos tenido la experiencia de ir al cañaveral a la colina y el espacio adecuado para los niños es desde que uno entra es la invitación a jugar es el disfrute todo está planeado para que el niño pase un día genial, y este bien, y sin peligros antes no era así y es colegio pero esta adecuado el preescolar para los niños y aun que este separado y el espacio se agrande y tengan que rotar por grupos por diferentes espacios para ir a sus clases es la invitación a disfrutar, es la propuesta que motiva es acogedor osea a mí me parece que los colegios que hemos tenido la oportunidad nosotras de las invitaciones que nos hacen, no defieren nada en el jardín osea el

espacio esta adecuada para esos niños para el disfrute, y que estén bien el material que utilizan ósea los trabajos que los niños hacen, sus exposiciones, el espacio de juego todo está pensado para ellos y así sea grande los niños saben dónde van y cuál es el espacio que les corresponde de preescolar, ellos mismo en el colegio dicen que esta es la parte de los niños pequeños del preescolar y ya voy a pasar para la parte grande del colegio, pero es disfrute la experiencia

Asistente 4: si la experiencia, la interacción pienso que esto no cambia, igual tenemos que hacer con ellos y estar todo el tiempo no.

Investigador: las relaciones que se construyen están dadas siempre desde lo corporal con los niños?

Asistente 5: pues su primer inicio si, nos ganamos su confianza, para que esten tranquilos.

Asistente 1: no porque hay niños que son como muy, no son corporales son muy temerosos, y uno tiene que ganárselos hablándoles, mostrándoles, a veces ser muy corporal, creo que los asusta un poco.

Asistente 3: bueno eso depende de lo que estemos haciendo, con las experiencias y los juegos, ay niños que se asustan con ver correr, entonces uno hace algo mas tranquilo que este quieto.

Investigador: que es eso de corporal, que entienden ustedes por corporal?

Asistente 4: el cuerpo es solo la parte del cuerpo, algo del cuerpo no...

Asistente 3: pienso que, es algo desde el inicio de la vida, juaan es eso, osea lo primero que se da es sentir ese cuerpo ya, osea ese es el primer contacto fisico.

Asistente 2: Independientemente si ese niño acepta el contacto fisico o no lo acepte es su corporalidad, ya es un mensaje nos dice algo.....si llora....pues lo cargamos, es lo que es el cuerpo.

Asistente 5: pues es todo el cuerpo, es movimiento... así los niños llegan, se mueven por todas partes, y pues uno ya los conoce y así algo, una mirada una mueca....y ellos se dan cuenta y vienen y se sientan o vienen con el grupo....

Asistente 1: pues lo que no hace como somos, cierto

Investigador: quien decide sobre ese?

Asistente 1: pues el niño, el niño...no...?

Asistente 2: no creo pues muchas veces los docentes tienen que ver en algo, porque siempre estamos ahí no...entonces para ir, para bajar, para subir, para ponerse los zapatos, pues es más fácil hacerlo uno...es más rápido, que ponerse a esperar al muchachito.....

Asistente 5: es más de decisión en normas cuanto a normas, con el espacio, y las rutinas.....para ir al baño, cuando uno está en control de esfínteres pues así, de jugar, de comer....

Asistente 3: si uno decide en esos momentos.....de rutinas de ir al baño, de recoger la ropa, de comer, de sentarse, de jugar y pues en las experiencias en las que uno los lleva.

Asistente 4: cuando tiene que ver con seguridad por ejemplo uno decidees cuando el adulto interfiere, pero si yo hago una experiencia provocadora y el niño no quiere aceptar y su corporalidad me dice no quiero estar allí, el niño está decidiendo que no quiere estar allí, por ejemplo sarita una chuiquita de mi grupo se subió al rodadero, y yo la vi y ella me miró como si se fuera a lanzar, y le dije que no...pero ella se tiro, y se dio su golpetazo (jajajajajajajaja) que peadito pero a mi me dio fue mucha risa...yo creo que ella pensó que la iba a recibir..y pues claro se cayó.

Investigador: porque crees que la niña pensó que la ibas a recibir?

Asistente 4: pues porque uno siempre cuando están así, pues uno va les da la manito o los baja, pero ay que peadito...a mi me dio fue mucha risa, y no le paso nada,,ay pero pensaba en la mama

(jajajajaja) pero es que es un niño, ay muchas cosas que no sabe, por eso hace lo que hace si me entiendes cuando, pues el niño no puede decir no...pero estamos ahí...entonces no.

Investigador: la institución decide o tiene incidencia para tomar decisiones sobre la corporalidad del niño?

Asistente 5: cuando es de seguridad, si...ay muchas cosas que nos gustaría hacer pero no, mejor no. Pues si. De salir todo el tiempo, de jugar mas....pero por eso uno hace experiencias todo el tiempo para que los niños os aprendan exploren.

Asistente 3: Cuando el niño lo demanda, de pronto el niño por ejemplo lo esté cogiendo a uno, pero también se ve la posibilidad con la que se puede mover el niño cuando se están tambaleantes uno siempre tiene que estar ahí acompañándolo, con lo bebes cargarlos todo el tiempo..para cambiar de un espacio.....a otro

Asistente 2: es que pienso que también la institución que acompaña en la parte del equipo interdisciplinario, la psicóloga, la fono, y los otros, pues decide cuando acompaña un niño que requiere alcanzar un proceso entonces ahí, con la fisio por ejemplo, pues que camine, o que gatee y hace ejercicios para eso, entonces es donde se hace como el acompañamiento pues institucional por decirlo así

Investigador: como docentes que hacen con/desde su cuerpo cuando entran en relación con el niño, ¿qué hacen?

Asistente 2: Pues estar a la altura de ellos, para hablarles y acompañarlos

Asistente4: retroceder a como cuando éramos como niños, volvernos niños tambien

Asistente 5: y pensar como ellos, vital.

Investigador: como es pensar como ellos?

Asistente 5: pues tener firmeza y seguridad

Asistente 1: es poder anticipar que quieren, para podercelo dar, es darle como su tiempo, sin tanta carrera, y así pues generarles confianza

Asistente 4: es como es ternura y tener la disposición todo el tiempo.

Asistente 3: así uno se pone alegre, felices entonces uno se mueve, baila, si en el cuerpo se ve..si me entiendes.

Asistente 2: pero ante todo relajados...relajados ,para que estén tranquilos

Asistente 5: Eso siempre es variable, eso varia en cuanto a la situación a la experiencia que se esté viviendo con ese niño, uno siempre está ahí.

Investigador: Siempre están con los niños?

Asistente 5: claro, no pueden estar por ahí solos, siempre deben de estar con su grupo. Además en jardín lo pide, y era así también antes en mis otros trabajos.

Asistente 2: no pueden estar solos.

Asistente 3: pues solos si, haciendo sus cosas, pero siempre con nostras, no.

Asistente 5 por ejemplo, cuando uno está en el salón en juego libre con ellos, yo siempre trato de estar sentada al nivel de ellos porque al ver a la profesora como al lado parada también, pues no siempre, pero trato de estar ahí cuando están en una actividad de juego libre, para estar pendiente de ellos. Que no se lastimen, no se choquen. Si como acompañarlos en ese juego como para mirarlos y todo, pero también a veces hay que pararse porque va a mover material o va hacer algún cambio pues, pero tratar siempre de mirar donde se están moviendo respecto al lugar donde están los niños

Investigador: hemos hablado de disposición corporal como es la disposición corporal de ustedes, en el cotidiano con los niños.

Asistente 4: pues de también involucrarse con ellos en su juego, de tirarse, de ponerse a su juego así por ejemplo adri con sus niños cuando juegan a la montonera, a la que inicial mente uno dice, pero qué tipo de juego, que peligro, se van a golpear, porque uno los ve con su cuerpo con los otros pero e luego lo ves y es muy agradable por que los niños se sienten tan felices cuando ven que esa persona que esta tan grande allá para en ese lado se mete a jugar contigo como interactúa y eso es maravilloso para ellos, uy no yo no sirvo para eso...(jajajajajajajajaj)

Asistente 1: la mirada también, ósea pienso que tu disposición corporal debe de estar con todo el sentido puesto, osea observar, escuchar, en cuidarlo, todo osea de verdad dejarte impresionar por esos niños que está pasando con lo que hacen y en donde lo hacen.

Asistente 3: pues janés yo pienso que uno debe estar dispuesta para los niños, pero no queda tiempo, ay que llenar cuadernos, organizar cosas, enviarle una nota al para, que una cosa que la otra, entonces uno aprovecha esos tiempos para hacer eso, mientras ellos juegan

Asistente 2: uy si ay que hacer mucho, además ay chiquitos que pesan mucho, y ya uno no esta para esos trotes

Investigacion: que hace el niño con su cuerpo cuando experimenta con el espacio?

Asistente 1: pues estar hay...lo mantiene despierto, vivo... solo necesita estar despierto para poder aprender, del bicho que se le apareció, de la mirada de la profe, si la profe está aceptando o está cediendo con esa mirada, eso estar despierto...

Asistente 3: es un instrumento, le permite conocer, interactuar...le permite ser...usar

Asistente 5: pues moverse... se mueve todo el tiempo para todo, todo el tiempo se quiere ir, pues de las experiencias que hacemos con ellos..no se quedan quietos y eso es difícil a veces.

Asistente 4: pues qque esté interesado en, depende de lo que quiera aprender el niño, y lo que interesa y por medio de ese pequeño instrumento que su cuerpo aprende, pues a subir, a manejar su cuerpo, a correr, saltar.

Asistente 2: una herramienta para....

investigador: para ustedes qué es un niño- niña?

Asistente 4: ya la va a poner más difícil, ay no juanes....(jajajajajajaja risas y luego silencio) pues yo creo que son dos mundos, pues si porque una cosa es lo que hacen, y pues pensado ahora son cuerpo también....pero no...si me entiendes....todo lo hacen con su cuerpo, pero uno no los deja mucho. Por eso dos mundos.

Asistente 2: los niños son movimiento total, se mueven para todo..asi son ellos, asi que si un niño es movimiento.

Asistente 3: Son como vasijas que están dispuestas a recibir a ser llenadas, son esponjitas que todo lo absorben, todo lo hacen

Asistente 5: Son seres capaces, todo lo hacen además que son tercos, porque si el muchachito se cae y se da su guarapaso, vuelven y lo hacen y uno empieza a sufrir (jajajajajajajaja)

Asistente 1: estamos hablando de niños, o tambien de niñas porque estaríamos habloando entonces hablando ya de género masculino o femenino de sus genitales y eso es diferente.

Asistente 5 : pues si es asi por su género, el sexo, los niños son fuerza, su corporalidad es distinta y sus características físicas ta,bien...

Investigador: ¿cuáles?

Asistente 5: pues sus gustos, su carácter, fuerza física, su forma, porque las niñas son otra cosa, son ternura, delicadeza, son princesitas...

Asistente 1: si a eso vamos tambien el tono de la voz, la delicadeza, su ternura, su postura, y el genero...si son muy distintos.

Asistente 4: yo creo tambien que un niño es una personita, que necesita muchas cosas y pues lo van aprendiendo con lo que ven, son libertad, amor, ternura, protección....son pureza.

Investigador: que pasa con un cuerpo de un niño y una niña desnudos en la institución?

Asistente 1: hay como asombro, hay curiosidad...es como raro, porque todas las miradas están ahí, como pendientes...para los niños es como estar libres....pero para los adultos creo que no...y menos para el jardín.

Asistente 4: a mí me paso el año pasado con una abuelita mi auxiliar estaba impactada, nos dijo de todo, muchas veces se piensa que eso es incitar que el otro niño lo tocara que eso era atrevimiento, que la integridad del niño que se no tenía, que no se tenia pudor me acuerdo mucho que dijo esa palabra, pudor, y pues obvio al jardín no le gusto mucho. Y pues la abuela decía que reaccionáramos...que que era eso..(jajajajajaja) a mi me dio fue risa pero pa mi...

Asistente 1: hay por Dios, yo creo que es como algo complejo, para mi por ejemplo no ay problema, pero uno nunca sabe quien esta mirando....a veces es hasta complicado que este solo en pañal, es mejor vestirlos rápido y cambiarlos y así evitar cualquier cosa.

Asistente 5: ah bueno yo cuento una experiencia con una niña el año pasado cuando ella se iba a cambiar se desvestía todo de una y empecé hablar con ella, mi amor quítate prenda, y t por prenda y te cubres, más por la ventana por el lado donde llegaban los papás a mí me preocupaba de pronto los papas que llegaban los vieran desnudos ay no.... entonces bueno les enseñamos a cambiar de forma ellos también les da pudor para que no se expongan porque hoy en día en la ventana donde yo estaba se exponía que papa mama los viera, pero uno por mas papa y mama uno no sabe cómo lo miren o algo..... hay si me preocupaba el hecho de que no la fueran a ver así, no por mí porque

yo la miraba y le decía muñeca acuérdate de quitarte la camisita enseñándole el orden, de cómo ponérsela y siempre enseñarle a tener ese pudor de auto cuidado. A mí me parecía muy normal ver un niño desnudo me parece que, yo tengo hijos y yo no sé yo siento que ese cuerpecito inspira ternura, a mí no me genera nada malo

Asistente 3: yo digo que nos genere algo malo no si no que eh hoy en día hay demasiada maldad y yo creo que ese como especialmente nosotros en caballitos los empezamos a formar para que ellos empiecen a proteger y pues que ellos se hagan respetar su cuerpo y respeten el cuerpo de los demás, entonces por ejemplo en el momento el cambio les decimos es que no se queden como lo decimos nosotros no se queden en bola primero se quitan una parte por ejemplo que se quitan primero el pantalón y los pantis, se quedan con la camiseta hay, teniéndolos a ellos no como tanto por el pudor si no como para que ellos aprendan hacerse respetar su cuerpo que nadie venga a tocarlos, ni otro compañerito ni un profesor ni alguien lo vaya a tocar, como lo que hacemos nosotras es como empiecen ustedes mismos a cuidarse a enseñarles como esa parte, entonces en ese sentido sabemos lo vulnerables que son, los entrenamos para que se protejan y se cuiden así

Asistente 3: incluso hacen parte del cuidado natural, eso que le decimos que no se sientan en el piso por ejemplo con su colita desnuda también hace parte del cuidado natural cuando decimos nadie te toca lo hacemos igual, como cuando les decimos que no se suban que se caen....siempre estar pendientes, para que aprendan a cuidar

Investigador: que hace que un niño-niña sea un niño-niña

Asistente 5: su ingenuidad, su ternura, su amor, sus juegos.....

Asistente 1: su inocencia, su espontaneidad, sus preferencias, su imaginación, lo que hace.....y quiera hacer, su libertad.

Asistente 4: sus juegos, su cuerpecito, las cosas que perciben....

Asistente 3: son arriesgados, su imaginación, su libertad, su espontaneidad

Asistente 2: su imaginación que es muy diferente, sus tiempos también...muy distinto al de nosotras.

Investigador.: que hacen los niños con su cuerpo?

Asistente 1: pues....conocerlo, explorarlo, sentirlo, cuidarlo

Asistente 3: reconocer sus limites, lo que puede y no puede hacer

Asistente 4: respetarlo, cuidarlo

Investigador: me gustaría retomar una interrogante que salió de la discusión anteriormente, y preguntarles de nuevo que les evoca el cuerpo de un niño.?

Asistente 4: cuidarlo, respetarlo, atenderlo...mimarlo

Asistente 2: emoción, posibilidad, protección, libertad

Asistente 1: motivación, ternura

Asistente 5: alegría, vida movimiento

Asistente 3: amor, ternura, emoción, sentimiento, delicadeza

Asistente 5: es que son muchas cosas, pero si es la libertad, su emoción, sentimiento, su delicadeza..

Investigador: como consideran ustedes el cuerpo de los niños y las niñas?

Asistente 4: puro, inocente,

Asistente 1: sensible, inocente, puro

Asistente 5: yo pienso que vulnerado, si porque todo el mundo hace por el, lo llevan y lo traen todo el tiempo y hoy en día muchísimo más vulnerable, que antes...tienen que hacer muchas cosas.

Asistente 2: a respetar, cuidar, protegerlo, amarlo

Asistente 3: no pues es hermoso, es algo bello....

Investigador: durante el cotidiano en los jardines y las practicas pedagogicas como determinan esos procesos corporales en sus procesos de aprendizaje?

Asistente 1: pues a ver hace como tal del niño, todo lo que es ese niño puede ser y hacer...lo potencializamos.

Asistente 4: pienso mas en sus capacidades, habilidades y destrezas, de lo que puede hacer y de lo que, y tambien de lo que debe si me entiendes.

Asistente 5: creo mas en hacer que los niños aprendan mejor, y concoscan.

Asistente 1: tambien podria ser como de su seguridad y su confianza, y su caracter tambien.

Asistente 3: creo que depende mucho de uno de como ve al niños...los chuiquitos nos saben muchas cosas, y se tiran y se suben por cualquier lado, es importante enseñarles los limites, lo que pueden y lo que no pueden hacer, como cuando estamos en conrol de esfinteres, es algo que van aprendiendo con el cuerpo y que nosotros les ayudamos y les enseñamos.

Investigador: que lugar creen ustedes, que es el lugar del cuerpo en la escuela, que lugar tiene el cuerpo en sus espacios de trabajo?

Asistente 3: pues el lugar el número uno, obvio.

Investigador: porque el numero uno?

Asistente 3: Porque es lo más importante, es el todo del jardin, pues porque se mueven, juegan, van, buscan...exploran y concocen

Asistente 1: pues creo que todo tambien, porque es un lugar para moverse, para explorar y aprender, para conocer y entrar en relacion.

Asistente 5: sigo sintiendo que no es, osea, porque todos siempre estamos viendolos sino soy yo pues son mis compañeras, para que no pase nada, y que siempre esten con sus grupos, si uno

Investigador: podriamos decir entonces que un niño es su cuerpo?

Asistente 3: si el cuerpo es todo, volvemos al inicio donde solo los veiamos solo con ojos brazos, piernas, si me entiendes, pero son mas entonces (jajajajajajajaja risas) yo creo que si

Asistente 2: creo que es donde se ve la alegria porque la alegria no es tangible, y los niños son eso. Pura alegria. Que hace la alegria sin cuerpo nada.

Asistente 1 : nuestro error del pasado era haber desconectado al niño del cuerpo, como de la emoción, del sentimiento osea ese cuerpo era solo para proteger y que no le pasara nada, pero realmente no se tenía en cuenta todo lo que trae adentro....son personatía ya...no

Asistente 5: pues si y no porque no es la materia como tal, sino también todo lo que conlleva a las acciones que conllevan esas partes, entonces uno pude decir como decia alguien antes dos mundos. Creo que si cierto alguien lo dijo.

Asistente 4: osea es que, si yo me voy a cuerpo como palabra, osea como nosotras lo queremos ver es un ser, un niño es un ser, una personita llena de capacidades, de posibilidades, pero si tú me dices es un cuerpo entonces niño es cuerpo, pues si yo me voy también a lo que yo vi en ciencias como tal entonces yo te diría es una cosa material que ocupa un espacio, pero entonces tampoco te estoy diciendo ese cuerpo osea si me hablas de cuerpo como ser como persona sí, pero si me hablas cuerpo como la palabra pues no. por eso digo un niño es cuerpo y las cosas que lo hacen

Asistente 1: bueno yo no sé, yo pienso que hay también cosas que no son materiales pero que conforman ese ser como tal, esa energía, lo que es lo que puede..es como si tuviera alas...

Asistente 4: juanes pero debemos de tener encuenta que estamos habalndo de niño o niña porque son diferentes no por sus características.

investigador: entonces que es el cuerpo del niño o de la niña?

Asistente 4: es el medio para ellos moverse, una herrmaineta para ellos desplazarse, desarrollarse e interactuar en un medio y un espacio y en un conjunto de persona, es como el motor

Asistente 5: ay no juanes...esas preguntas tan dificiles (jajajajja risas)

Asistente 1: pues juanes uno podria decir que depende si es niña o niño, porque por su genero son distintos, por sus genitales para ser especifico el niño tiene pene y la niña vagina entonces el cuerpo es el vehiculo para poder ser..... porque es pequeño

Asistente 3: pues si hablamos de físicamente pues si mas facil...esta ahi no.

Asistente 2: si pero creo que sigue siendo mas....mas que un vehiculo es un transmisor, pues como venimos hablando no.... de emociones de lo que quiere.

Asistente 3: yo pieso lo mismo el cuerpo esta como ahi...pero es como si no lo vieramos vemos al niño o a la niña....

Investigador: bueno chicas muchas gracias, creo que planteamos una discucion muy interesante respecto a un tema que involucra a los niños y niñas de nuestras practicas, gracias por estar aqui, y como les comentaba si llegase a necesitarlas de nuevo para abordar de nuevo el tema espero contar con su participacion, muchas gracias por este tiempo. Asi damos por terminado este grupo focal.

Transcripción Atlas TI, para redes semánticas

AFECTOS {0-2}

corporalidad emocional {6-1}

1:5 [yo lo vi todo como un ser inte..] (10:10)

[corporalidad emocional] [cuerpo (invisible)]

yo lo vi todo como un ser integral y todas las palabras las fui relacionado así, no solo por lo físico del cuerpo si no más allá

1:49 [un día llega súper feliz te be..] (56:56)

[corporalidad emocional]

un día llega súper feliz te besan te abrazan y al día siguiente ya como que no quieren nada contigo

1:60 [amor, confianza, carisias, abr..] (69:69)

[corporalidad emocional]

amor, confianza, carisias, abrazos, apretones, mimos

1:62 [hay que saberlo transmitir, por..] (71:71)

[corporalidad emocional]

hay que saberlo transmitir, porque si no lo trasmito igual no va hacer posible que el niño se sienta bien

1:155 [es un lugar para moverse, para..] (197:197)

[corporalidad emocional] [cuerpo como movimiento]

es un lugar para moverse, para explorar y aprender, para conocer y entrar en relacion.

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:6 [el cuerpo del niño es vida, es..] (67:67)

[corporalidad emocional]

Yo creo que antes lo veíamos como por partes, es cabeza, pies, manos, es emoción, el cuerpo es la posibilidad de aprender, es vida, de solucionar, de explorar, de reencontrarse con una canción, una melodía. El cuerpo es la posibilidad de traer recuerdos, el cuerpo del niño es la oportunidad de conocer al otro con el cual puedo entrar en relación. El cuerpo del niño es afecto e inocencia, es probar y equivocarse, el cuerpo del niño es semejanza y diferencia, es fragilidad, el cuerpo del niño cuanta una historia, es el reflejo de su realidad, es piel donde ay huellas, el cuerpo del niño es el ideal unos padres desde antes e nacer, es ilusión. El cuerpo del niño es el propio niño, es vida, es un cuerpo a cuidar y a proteger de lo malo, es un cuerpo a desarrollarse con la ayuda del adulta para que aprenda para poder brindarle todo lo que necesita saber y aprender.

CUERPO {0-3}

cuerpo (instrumental) {11-5}~**1:4 [porque uno siempre piensa en c..] (9:9)**

porque uno siempre piensa en cuerpo no sé, por movimientos por acción o juego

1:7 [porque uno no piensa mucho, lo..] (12:12)

porque uno no piensa mucho, lo ve todo el tiempo

1:23 [acá, el espacio y el ambiente ..] (27:27)

acá, el espacio y el ambiente yo no sé, es como diferente aquí se siente en casa un niño allá si era como ir a la escuela

1:33 [no pueden estar solos por ahí,..] (40:40)

no pueden estar solos por ahí, ay cosas que ellos pueden y otros no, por eso les ayudamos todo el tiempo

1:64 [uno debe estar así, como dispu..] (74:74)

uno debe estar así, como dispuesta pa lo que sea...

1:153 [depende mucho de uno de como v..] (192:192)

depende mucho de uno de como ve al niños...los chuiquitos nos saben muchas cosas, y se tiran y se suben por cualquier lado, es importante enseñarles los limites, lo que pueden y lo que no pueden hacer, como cuando estamos en control de esfinteres, es algo que van aprendiendo con el cuerpo el cuerpo es importante son ellos y pues nosotros les ayudamos y les enseñamos

1:157 [no es solo lo lindo que es y l..] (199:199)

no es solo lo lindo que es y lo agradable que es, sino que son ellos, son niños, personitas, y el jardin pues es un espacio para ellos

1:159 [toda gira en torno a ese cuerp..] (200:200)

toda gira en torno a ese cuerpo, el parque, los salones, los baños, incluso nosotras, para que esten bien y que aprendan...

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:1 [Es principalmente un instrumen..] (46:46)

Es principalmente un instrumento que le permite ser y estar en el mundo, dentro de un todo que ellos mismos viven, crean y recrean a través de sus vivencias, experiencias y apreciaciones externas e internas del mundo

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:3 [es el instrumento con el que c..] (54:54)

es el instrumento con el que conquista el mundo, con el que conoce y entra en relación con el otro, con el objeto. El que de primera mano le provee al niño un sin fin de respuestas sensoriales que poco a poco va articulando ayudándole a entender que ocupa un lugar en el espacio

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:4 [Es un instrumento, una herrami..] (58:58)

Es un instrumento, una herramienta, un todo que posibilita al niño conectarse con el mundo y todo lo que le rodea. Es utilizado como un instrumento para tocar, oler, ver y probar a través de los sentidos.

cuerpo (invisible) {6-0}

1:3 [costo trabajo Asistente 2: y m..] (7:8)

costo trabajo

Asistente 2: y mas cuando pregunta sobre el cuerpo...?

1:5 [yo lo vi todo como un ser inte..] (10:10)

[corporalidad emocional] [cuerpo (invisible)]

yo lo vi todo como un ser integral y todas las palabras las fui relacionado así, no solo por lo físico del cuerpo si no más allá

1:20 [cuidarlos todo el tiempo era m..] (24:24)

[cuerpo (invisible)] [cuerpo como riesgo]

cuidarlos todo el tiempo era muy diferente trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo eres más maternal era como llegar a una segunda casa como de su casa acá y entonces era como ese ambiente, uno es como la mama

1:57 [su casa es seguridad y es luga..] (66:66)

[cuerpo (invisible)] [vigilancia maternal]

su casa es seguridad y es lugar donde ellos se sienten seguros, así que también buscamos eso, para que estén bien, y los papas estén tranquilos

1:63 [Con la expresión corporal, la ..] (73:73)

Con la expresión corporal, la expresión verbal, con la expresión textual, si así como debe ser uno...cuando esta con los niños. Para que los papas estén tranquilos también.

1:84 [el cuerpo es solo la parte del..] (98:98)

el cuerpo es solo la parte del cuerpo, algo del cuerpo no...

Cuerpo como conflicto {13-1}~

1:8 [cuando se lee el cuerpo de niñ..] (13:13)

[Cuerpo como conflicto]

cuando se lee el cuerpo de niño y niña pensé generalmente en lo que es el cuerpo físicamente en lo que se compone, pero luego como que dije no ya no es así referente a lo que hemos venido

yo te diría es una cosa material que ocupa un espacio, pero entonces tampoco te estoy diciendo ese cuerpo o sea si me hablas de cuerpo como ser como persona sí, pero si me hablas cuerpo como la palabra pues no. por eso digo un niño es cuerpo y las cosas que lo hacen

1:172 [si hablamos de físicamente pue..] (220:220)

si hablamos de físicamente pues si mas facil...esta ahí no.

1:174 [el cuerpo esta como ahí...pero..] (222:222)

El cuerpo esta como ahí...pero es como si no lo viéramos, solo vemos lo que podemos hacer con el pues porque debemos cuidarlos y acogerlos por eso estamos tambien

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:2 [el cuerpo del niño es un ser c..] (50:50)

el cuerpo del niño es un ser complejo, porque piensa, siente hace desde muchas posibilidades, que va descubriendo día a día con todas sus experiencias, que vive. También es un cuerpo de cuidado de protección y mucho cuidado, porque desde ahí parente.

cuerpo como esteriotypeo {4-0}~

1:118 [estamos hablando de niños, o t..] (151:151)

estamos hablando de niños, o tambien de niñas porque estaríamos habloando entonces hablando ya de género masculino o femenino de sus genitales y eso es diferente

1:119 [si es asi por su género, el se..] (152:152)

si es asi por su género, el sexo, los niños son fuerza, su corporalidad es distinta y sus características físicas tambien...

1:120 [pues sus gustos, su carácter, ..] (154:154)

pues sus gustos, su carácter, fuerza física, su forma, porque las niñas son otra cosa, son ternura, delicadeza, son princesitas...

1:121 [tambien el tono de la voz, la ..] (155:155)

tambien el tono de la voz, la delicadeza, su ternura, su postura, y el genero...si son muy distintos.

Cuerpo como evocación {6-3}

1:1 [buscar las palabras, costo tra..] (7:7)

buscar las palabras, costo trabajo

1:2 [A uno se le vienen muchas y un..] (8:8)

A uno se le vienen muchas y uno tiene que elegir..

1:6 [saber lo que le inspira cuando..] (11:11)

saber lo que le inspira cuando ve a un niño, entonces a pesar de saber todo eso y también teniendo en cuenta las cosas que uno observa en ellos

1:97 [retroceder a como cuando éramo..] (121:121)

retroceder a como cuando éramos como niños, volvernos niños también

1:98 [pensar como ellos, vital.] (122:122)

pensar como ellos, vital.

1:122 [un niño es una personita, que ..] (156:156)

un niño es una personita, que necesita muchas cosas y pues lo van aprendiendo con lo que ven, son libertad, amor, ternura, protección....son pureza.

cuerpo como movimiento {5-0}

1:115 [los niños son movimiento total..] (148:148)

[cuerpo como movimiento]

los niños son movimiento total, se mueven para todo..asi son ellos, asi que si un niño es movimiento.

1:117 [Son seres capaces, todo lo hac..] (150:150)

[cuerpo como movimiento]

Son seres capaces, todo lo hacen además que son tercos, porque si el muchachito se cae y se da su guarapaso, vuelven y lo hacen y uno empieza a sufrir (jajajajajajaja)

1:154 [es el todo del jardín, pues po..] (196:196)

[cuerpo como movimiento]

es el todo del jardín, pues porque se mueven, juegan, van, buscan...exploran y concocen

1:155 [es un lugar para moverse, para..] (197:197)

[corporalidad emocional] [cuerpo como movimiento]

es un lugar para moverse, para explorar y aprender, para conocer y entrar en relación.

1:169 [yo pienso que hay también cosa..] (214:214)

[cuerpo como movimiento]

yo pienso que hay también cosas que no son materiales pero que conforman ese ser como tal, esa energía, lo que es lo que puede..es como si tuviera alas...

cuerpo como riesgo {33-1}~

1:16 [es cuestión de tacto, depende d..] (20:20)

[cuerpo como riesgo]

es cuestión de tacto, depende de donde uno este a cómo vas a recibir a este niño hasta qué punto vas a tener ese tacto como con el, que pueden hacer, que no

1:18 [al contacto y el hecho de otra..] (22:22)

[cuerpo como riesgo]

Con el cuerpo de los niños ay que tener cuidado con el contacto y el hecho de otras prevenciones de seguridad, por eso ay momentos pa salir a jugar, o a otras actividades

1:19 [el adulto a estar pendientes d..] (23:23)

[cuerpo como riesgo]

Como adultos debemos estar pendientes de los riesgos pero necesariamente evitarlos y necesariamente cogerlos para que no pase nada, entonces sí creo que estamos en cierta medida, siempre vigilantes, la seguridad es importante. eso se ha vuelto demasiado importante y el niño no se puede golpear, raspar y el niño no se puede caer el niño no puede

1:20 [cuidarlos todo el tiempo era m..] (24:24)

[cuerpo (invisible)] [cuerpo como riesgo]

En el jardín debemos cuidarlos todo el tiempo es muy diferente trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo tienes que ser más maternal era como llegar a una segunda casa como de su casa acá y entonces era como ese ambiente, uno es como una mamá

1:21 [se le ha dado una impotencia m..] (24:24)

[cuerpo como riesgo]

se le ha dado una impotencia muy alta a lo que es la parte de seguridad

1:22 [como cuando uno sube escaleras..] (25:25)

[cuerpo como riesgo] [cuerpo como tiempo]

como cuando uno sube escaleras con los chiquitos, uno los acompaña a subir, pero eso si yo los bajo cargados, no vaya y se ruede un muchachito y uno se mete en un problema ni el hp (jajajajajaja risas), es más rápido así, yo se que debo de bajar con ellos, pero no, es mejor si me entiendes... así me evito problemas

1:54 [salimos al patio y allí hacen,..] (63:63)

[cuerpo como riesgo]

salimos al patio y allí hacen, suben, baja, saltan corren, y estamos ahí, si me entiendes, pa que todo esté bien.

1:61 [yo creo que es importante esta..] (70:70)

[cuerpo como riesgo]

En las actividades todo el tiempo yo creo que es importante estar también atentas a la seguridad de los niños es importante estar atentas, y pues si estan haciendo algo que no debe ser pues le decimos

1:66 [ahora todo es un problema, y l..] (77:77)

[cuerpo como riesgo]

ahora todo es un problema, y los papas son muy exigentes y pues el jardín también. Que si se cae, si se raspa

1:70 [Antes no había ese acercamient..] (80:80)

[cuerpo como riesgo]

Antes no había ese acercamiento que hay ahora, directamente con el niño, aunque ay que cuidarse más ahora, ay tantas, y los papas son muy quisquillosos. Ahora creo ay más amor se ve al niño... para habalarle. Auque ay cosas que son iguales no... como protegerlo, cuidarlo y ver que este bien. En este sentido el niño no sabe

1:73 [y nosotras pues estamos para e..] (83:83)

[cuerpo como riesgo]

y nosotras pues estamos para eso.. escucharlos, cuidarlos y protegerlos, y uno hace eso con todo su cuerpo.....

1:77 [en un jardin es como distinto ..] (89:89)

[cuerpo como riesgo] [vigilancia maternal]

en un jardín es como distinto es mas maternal, siempre estamos pendientes vigilantes pero es distinito..es como otro tiempo

1:79 [el disfrute de un jardín, por ..] (91:91)

[cuerpo como riesgo]

el disfrute de un jardín, por ejemplo, nosotros que hemos tenido la experiencia de ir al cañaveral a la colina y el espacio adecuado para los niños es desde que uno entra es la invitación a jugar es el disfrute todo está planeado para que el niño pase un día genial, y este bien, y sin peligros

1:91 [tiene que ver con seguridad po..] (108:108)
[cuerpo como riesgo]

tiene que ver con seguridad por ejemplo uno decidees cuando el adulto interfiere

1:93 [uno siempre cuando están así, ..] (110:110)
[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

uno siempre cuando están así, pues uno va les da la manito o los baja, pero ay que pecadito... a mi me dio fui mucha risa, y no le paso nada,,ay pero pensaba en la mama (jajajajajaja) pero es que es un niño, ay muchas cosas que no sabe, por eso hace lo que hace si me entiendes cuando, pues el niño no puede decir no...pero estamos ahí...

1:101 [ante todo relajados...relajados ..] (128:128)
[cuerpo como riesgo]

ante todo relajados...relajados ,para que estén tranquilos

1:102 [no pueden estar por ahí solos,..] (131:131)
[cuerpo como riesgo]

no pueden estar por ahí solos, siempre deben de estar con su grupo. Además en jardín lo pide, y era así también antes en mis otros trabajos

1:103 [no pueden estar solos] (132:132)
[cuerpo como riesgo]

Un niño nooooo, nunca puede estar solo que tal que miedo, no pueden estar solos, vayan y les pase algo

1:104 [solos si, haciendo sus cosas, ..] (133:133)
[cuerpo como riesgo]

solos si, haciendo sus cosas, pero siempre con nostras

1:105 [trato de estar ahí cuando está..] (134:134)

[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

trato de estar ahí cuando están en una actividad de juego libre, para estar pendiente de ellos. Que no se lastimen, no se choquen. Si como acompañarlos en ese juego como para mirarlos y todo, pero también a veces hay que pararse porque va a mover material o va hacer algún cambio pues, pero tratar siempre de mirar donde se están moviendo respecto al lugar donde están los niños

1:106 [inicial mente uno dice, pero q..] (136:136)

[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

inicial mente uno dice, pero qué tipo de juego, que peligro, se van a golpear, porque uno los ve con su cuerpo con los otros pero e luego lo ves y es muy agradable por que los niños se sienten tan felices cuando ven que esa persona que esta tan grande allá para en ese lado se mete a jugar contigo como interactúa y eso es maravilloso para ellos, uy no yo no sirvo para eso...

1:107 [tu disposición corporal debe d..] (137:137)

[cuerpo como riesgo]

Pues cuando estas con los niños tu disposición corporal debe de estar con todo el sentido puesto, osea observar, escuchar, en cuidarlo, protegerlo ser como una mama en la escuela.

1:114 [todo lo hacen con su cuerpo, p..] (147:147)

[cuerpo como riesgo]

todo lo hacen con su cuerpo, pero uno no los deja mucho, ay que cuidarlos porque sino se lastiman, entonces es mejor cargarlos, si me entiendes, Por eso dos mundos. El niño y el cuerpo nos se creo

1:123 [es como raro, porque todas las..] (158:158)

[cuerpo como riesgo]

es como raro, porque todas las miradas están ahí, como pendientes...

1:125 [para mi por ejemplo no ay prob..] (160:160)

[cuerpo como riesgo]

para mí por ejemplo no ay problema, pero uno nunca sabe quien esta mirando....a veces es hasta complicado que este solo en pañal, es mejor vestirlos rápido y cambiarlos y así evitar cualquier cosa

1:127 [más por la ventana por el lado..] (161:161)

[cuerpo como riesgo]

más por la ventana por el lado donde llegaban los papás a mí me preocupaba de pronto los papas que llegaban los vieran desnudos ay no...

1:128 [hay demasiada maldad y yo creo..] (162:162)

[cuerpo como riesgo]

hay demasiada maldad y yo creo que ese como especialmente nosotros en caballitos los empezamos a formar para que ellos empiecen a proteger y pues que ellos se hagan respetar su cuerpo y respeten el cuerpo de los demás

1:130 [hacen parte del cuidado natura..] (163:163)

[cuerpo como riesgo]

Pues debemos que tener encuetahacen parte del cuidado natural, eso que le decimos que no se sientan en el piso por ejemplo con su colita desnuda también hace parte del cuidado natural cuando decimos nadie te toca lo hacemos igual, como cuando les decimos que no se suban que se caen...siempre estar pendientes, para que aprendan se cuidar

1:136 [conocerlo, explorarlo, sentir..] (171:171)

[cuerpo como riesgo]

conocerlo, explorarlo, sentirlo, cuidarlo

1:137 [reconocer sus limites, lo que ..] (172:172)

[cuerpo como riesgo]

reconocer sus limites, lo que puede y no puede hacer

1:138 [respetarlo, cuidarlo] (173:173)

[cuerpo como riesgo]

respetarlo, cuidarlo

1:152 [podria ser como de su segurida..] (191:191)

[cuerpo como riesgo]

podria ser como de su seguridad y su confianza, y su caracter tambien

1:156 [todos siempre estamos viendolo..] (198:198)

[cuerpo como riesgo]

todos siempre estamos viendolos sino soy yo pues son mis compañeras, para que no pase nada, y que siempre esten con sus grupos, si uno de los grandes viene donde mi, pues yo estoy con los bebes y a mi me da miedo que de pronto los golpee porque todavia no controlan bien el cuerpo, enonces cada uno tiene un lugar...

cuerpo como tiempo {17-2}

1:11 [entonces pienso yo que se limi..] (17:17)

[cuerpo como tiempo]

entonces pienso yo que se limita uno de acuerdo en el espacio donde esta y lo que piden, todo el tiempo es como contra el reloj, una carrera

1:13 [todo lo que va desencadenando ..] (18:18)

[cuerpo como tiempo]

todo lo que va desencadenando como a cada minuto que pasas con ese niño que llega a un espacio diferente

1:15 [a veces al colegio no le parec..] (19:19)

[cuerpo como tiempo]

a veces al colegio no le parece porque uno esta con el muchachito todo el tiempo...los niños necesitan ese tiempo

1:17 [ha habido muchas prevenciones,..] (20:20)

[cuerpo como tiempo]

ha habido muchas prevenciones, también, ósea no solamente a el acogimiento, si no a la seguridad y los tiempo

1:22 [como cuando uno sube escaleras..] (25:25)

[cuerpo como riesgo] [cuerpo como tiempo]

como cuando uno sube escaleras con los chiquitos, uno los acompaña a subir, pero eso si yo los bajo cargados, no vaya y se rueda un muchachito y uno se mete en un problema ni el hp (jajajajajaja risas), es más rápido así, yo se que debo de bajar con ellos, pero no, es mejor si me entiendes... así me evito problemas

1:41 [yo creo que sí, porque se muev..] (49:49)

[cuerpo como tiempo]

yo creo que sí, porque se mueven todo el tiempo

1:42 [por eso están el jardín, no pa..] (50:50)

[cuerpo como tiempo]

por eso están el jardín, no para que aprendan las rutinas, ir al baño, comer, es como construir un horario un tiempo para ellos.

1:67 [ahora es como si no alcanzara ..] (78:78)

[cuerpo como tiempo]

ahora es como si no alcanzara el tiempo, entonces ahora uno esta corriendo con todo, pa que todo este bien, sime entiendes, entonces con los muchachitos también

1:69 [a mi todo el tiempo me decían.....] (79:79)

[cuerpo como tiempo]

a mi todo el tiempo me decían... ¡quedese quieta ¡ (jajajajajajajaj entre risas) es otro tiempo, aunque los niños son igualitos, niños...

1:74 [ahora es como mas, esperas más..] (84:84)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

ahora es como mas, esperas más del niño que antes, ahora es todo rápido, y entre más mejor, son niños que están en el jardín toda la mañana, y salen a tutoria, con la fono, que a futbol, no le dejan tiempo de nada, de como ser niño, si me entiendes... antes éramos como más retraídos

1:75 [exacto pienso que ahora es más..] (85:85)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

exacto pienso que ahora es más así... les ponen un tiempos, y necesitan hasta agenda...

1:80 [tenemos que hacer con ellos y ..] (92:92)
[cuerpo como tiempo] [cuerpo intrusivo]

tenemos que hacer con ellos y estar todo el tiempo no.

1:88 [muchas veces los docentes tien..] (105:105)
[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

muchas veces los docentes tienen que ver en algo, porque siempre estamos ahí no...entonces para ir, para bajar, para subir, para ponerse los zapatos, pues es más fácil hacerlo uno...es más rápido, que ponerse a esperar al muchachito...

1:94 [cuando es de seguridad, si....ay..] (115:115)
[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

cuando es de seguridad, si....ay muchas cosas que nos gustaría hacer pero no, mejor no. Pues si. De salir todo el tiempo, de jugar más....pero por eso uno hace experiencias todo el tiempo para que los niños os aprendan exploren

1:99 [es poder anticipar que quieren..] (125:125)
[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

es poder anticipar que quieren, para podercelo dar, es darle como su tiempo, sin tanta carrera, y así pues generarles confianza

1:108 [uno debe estar dispuesta para ..] (138:138)
[cuerpo como tiempo]

uno debe estar dispuesta para los niños, pero no queda tiempo, ay que llenar cuadernos, organizar cosas, enviarle una nota al para, que una cosa que la otra, entonces uno aprovecha esos tiempos para hacer eso, mientras ellos juegan

1:135 [su imaginación que es muy dife..] (169:169)
[cuerpo como tiempo]

su imaginación que es muy diferente, sus tiempos también...muy distinto al de nosotras

cuerpo intrusivo {10-3}~**1:14 [uno a veces recibe niños más f.] (19:19)**

[cuerpo intrusivo]

uno a veces recibe niños más fuertecitos que otros, y uno tiene que recibirlos, abrazarlos, mimarlos, entrar en contacto con ellos, para ganárselos...aunque unos se demoran mas y uno tiene que estar con ellos

1:53 [entonces exacto le moviste la ..] (61:61)

[cuerpo intrusivo]

entonces exacto le moviste la mano entonces digamos el niño ya con una sonrisa ya te demostró ósea que hiciste una conexión con él

1:65 [es algo que aprendí desde pequ..] (75:75)

[cuerpo intrusivo]

es algo que aprendí desde pequeña, y pues mis chiqui también y pues soy así

1:68 [tuve mi jardín, cata y yo eram..] (79:79)

[cuerpo intrusivo]

tuve mi jardín, cata y yo eramos las toderas, hacíamos de todo porque teníamos que responderles a los papas, entonces así mismos exigíamos mi querido (afirma mientras chasqueba ,los dedos), y a los niñitos también

1:71 [me cuidaba todo el tiempo con ..] (81:81)

[cuerpo intrusivo]

me cuidaba todo el tiempo con la mirada y uno ya sabía....(jajajajajajajajaj risas), como en el jardin....uno mira al muchachito y él ya sabe.....(jajajajajajajajaj risas).

1:72 [tengo como ese recuerdo con el..] (82:82)

[cuerpo intrusivo]

tengo como ese recuerdo con ellas de las que corrían con uno y lo abrazaban, nos achocholiaban a mi a veces no me gustaba pero era la profe...por eso yo siempre a los niños independientemente de que sea el primer día yo siempre los abrazo yo los trato mucho de cargar y pues esa es como mi

experiencia con ellos, no me demoro como con hacer la adaptación porque yo no sé si sea bueno o malo porque yo me porto como si yo fuera la mamá...para ganermelos...

1:80 [tenemos que hacer con ellos y ..] (92:92)
[cuerpo como tiempo] [cuerpo intrusivo]

tenemos que hacer con ellos y estar todo el tiempo no.

1:87 [es todo el cuerpo, es movimien..] (101:101)
[cuerpo intrusivo]

es todo el cuerpo, es movimiento...así los niños llegan, se mueven por todas partes, y pues uno ya los conoce y así algo, una mirada una mueca...y ellos se dan cuenta y vienen y se sientan o vienen con el grupo....

1:109 [lo mantiene despierto, vivo... s..] (141:141)
[cuerpo intrusivo]

lo mantiene despierto, vivo... solo necesita estar despierto para poder aprender, del bicho que se le apareció, de la mirada de la profe, si la profe está aceptando o está cediendo con esa mirada, eso estar despierto...

1:111 [se mueve todo el tiempo para t..] (143:143)
[cuerpo intrusivo]

se mueve todo el tiempo para todo, todo el tiempo se quiere ir, pues de las experiencias que hacemos con ellos..no se quedan quietos y eso es difícil a veces

DESEOS {0-3}

Instrumento emocional {13-1}

1:26 [recibir un niño como tal ese c..] (29:29)
[Instrumento emocional]

recibir un niño como tal ese cuerpo te evoca muchas, cosas son una ternurita, un pedacito de persona y hace que tengas una posición de amor de afecto

1:27 [uy si...es que uno ve a esos ped..] (31:31)

[Instrumento emocional]

uy si...es que uno ve a esos pedacitos de personas, y a uno le provoca comérselos a besos (jajajajaja... entre risas) son hermosos...

1:28 [amor, atención, apapacharlos y..] (34:34)

[Instrumento emocional]

amor, atención, apapacharlos y apretarlos (jajajajajaja entre risas)

1:29 [cuidarlo apapacharlo, proteger..] (35:35)

[Instrumento emocional]

cuidarlo apapacharlo, protegerlos, ternura, relación, afecto, muchaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa responsabilidad, si me entiendes, alegría, espontaneada, vida

1:34 [vayan y les pasen algo, uy no ..] (41:41)

[Instrumento emocional]

vayan y les pasen algo, uy no que pereza....

1:35 [en los juegos estamos ahí, cui..] (42:42)

[Instrumento emocional]

en los juegos estamos ahí, cuidándolos, para que puedan jugar y no se lastimen, lo mismo cuando salimos a jugar, nos sentamos a mirarlos y a ver que odo este bien

1:38 [desde el momento en que recibí..] (46:46)

[Instrumento emocional]

desde el momento en que recibimos a un niño digamos que también es valorarlo y respetarlo y brindarle las posibilidades hasta dónde puede llegar, siempre estando con ellos para ganarse su confianza....

1:85 [ese es el primer contacto fisi..] (99:99)

[Instrumento emocional]

ese es el primer contacto físico.

1:92 [el niño está decidiendo que no..] (108:108)

[Instrumento emocional] [Instrumento objeto]

el niño está decidiendo que no quiere estar allí, por ejemplo sarita una chuiquita de mi grupo se subió al rodadero, y yo la vi y ella me miro como si se fuera a lanzar, y le dije que no...pero ella se tiro, y se dio su golpetazo (jajajajajajajaja) que pecadito pero a mi me dio fue mucha risa...

1:110 [es un instrumento, le permite ..] (142:142)

[Instrumento emocional]

es un instrumento, le permite conocer, interactuar...le permite ser...usar

1:165 [es donde se ve la alegría porq..] (210:210)

[Instrumento emocional]

es donde se ve la alegría porque la alegría no es tangible, y los niños son eso. Pura alegría. Que hace la alegría sin cuerpo nada.

1:173 [mas que un vehiculo es un tran..] (221:221)

[Instrumento emocional]

mas que un vehiculo es un transmisor, pues como venimos hablando no.... de emociones de lo que quiere.

P 2: transcripcion respuestas preguntas abietas.rtf - 2:5 [Es un medio de comunicación po..] (58:58)

[Instrumento emocional]

Es un medio de comunicación porque expresan sus emociones y pensamientos. Es libertad, posibilidades de descubrir y resignificar a través de sus movimientos, gestos y emociones

Instrumento objeto {34-2}**1:40 [entonces una va y los sientan,..] (47:47)**

[Instrumento objeto]

entonces una va y los sientan, pero vuelven y se paran... y uno dice ese niño esta cansón entonces una va y vuelve y lo trae y lo siente... y siempre están los cansones, entonces uno todo el tiempo está en función de ir y traerlos, sentarlos

1:45 [uno siempre le da una abrazo, ..] (54:54)

[Instrumento objeto]

uno siempre le da una abrazo, y si no quiere el muchachito pues voy y se lo doy

1:50 [uno también, uno se sienta con..] (58:58)

[Instrumento objeto]

uno también, uno se sienta con ellos y los ve jugar...

1:52 [yo pienso que ese momento del ..] (60:60)

[Instrumento objeto]

yo pienso que ese momento del juego incluso desde que llega el papá o la mamá con su niño incluso es una manera como de llegarles más fácil o sea yo necesito jugar desde ese mismo instante o invitándolos a esto y lo otras jugar con sus cosquillitas y cositas así, ha hecho que se genere más vinculo incluso con el niño puesto que he sentido que niños esto y lo otro y si rechaza inmediatamente o incluso los padres no te lo entregan a uno y no te lo sueltan

1:74 [ahora es como mas, esperas más..] (84:84)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

ahora es como mas, esperas más del niño que antes, ahora es todo rápido, y entre más mejor, son niños que están en el jardin toda la mañana, y salen a tutoria, con la fono, que a futbol, no le dejan tiempo de nada, de como ser niño, si me entiendes...antes éramos como más retraídos

1:75 [exacto pienso que ahora es más..] (85:85)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

exacto pienso que ahora es más así...les ponen un tiempos, y necesitan hasta agenda...

1:76 [en mi experiencia era solo lo ..] (87:87)

[Instrumento objeto]

en mi experiencia era solo lo que querían ellas lo que tenían que cumplir la profe en su colegio, empezando por el espacio si uno ve un espacio como para niños cuando yo entre al colegio yo

tenía 5 años estaba grandecita hacer preescolar pues cuando yo entre el espacio era diferente, era los pupitres ahora los niños entrar a los 5 años a el colegio y entran a el preescolar del colegio y esta adecuado para niños el puesto es pequeño el baño es pequeño hay juguetes

1:78 [en el colegio los niños van en..] (90:90)

[Instrumento objeto]

en el colegio los niños van en buses van en sillas, pero en buses, llegan y a un salón, es como todo muy escuela, sime entiendes, en el jardín es como no se mas libre, por lo menos les permitimos moverse mas....

1:81 [nos ganamos su confiaza, para ..] (94:94)

[Instrumento objeto]

nos ganamos su confiaza, para que esten tranquilos.

1:82 [hay niños que son como muy, no..] (95:95)

[Instrumento objeto]

hay niños que son como muy, no son corporales son muy temerosos, y uno tiene que ganárselos hablándoles, mostrándoles, a veces ser muy corporal

1:83 [eso depende de lo que estemos ..] (96:96)

[Instrumento objeto]

eso depende de lo que estemos haciendo, con las experiencias y los juegos, ay niños que se asustan con ver correr, entonces uno hace algo mas tranquilo que este quieto

1:88 [muchas veces los docentes tien..] (105:105)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

muchas veces los docentes tienen que ver en algo, porque siempre estamos ahí no...entonces para ir, para bajar, para subir, para ponerse los zapatos, pues es más fácil hacerlo uno...es mas rápido, que ponerse a esperar al muchachito...

1:89 [es mas de decisión en normas c..] (106:106)

[Instrumento objeto]

es mas de decisión en normas cuanto a normas, con el espacio, y las rutinas.....para ir al baño, cuando uno esta en control de esfinteres pues asi, de jugar, de comer...

1:90 [uno decide en esos momentos.....] (107:107)

[Instrumento objeto]

uno decide en esos momentos.....de rutinas de ir al baño, de recoger la ropa, de comer, de sentarse, de jugar y pues en las experiencias en las que uno los llev

1:92 [el niño está decidiendo que no..] (108:108)

[Instrumento emocional] [Instrumento objeto]

el niño está decidiendo que no quiere estar allí, por ejemplo sarita una chuiquita de mi grupo se subió al rodadero, y yo la vi y ella me miro como si se fuera a lanzar, y le dije que no...pero ella se tiro, y se dio su golpetazo (jajajajajajajaja) que pecadito pero a mi me dio fue mucha risa...

1:93 [uno siempre cuando están así, ..] (110:110)

[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

uno siempre cuando están así, pues uno va les da la manito o los baja, pero ay que pecadito...a mi me dio fui mucha risa, y no le paso nada,,ay pero pensaba en la mama (jajajajajaja) pero es que es un niño, ay muchas cosas que no sabe, por eso hace lo que hace si me entiendes cuando, pues el niño no puede decir no...pero estamos ahí...

1:94 [cuando es de seguridad, si....ay..] (115:115)

[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

acuando es de seguridad, si....ay muchas cosas que nos gustaría hacer pero no, mejor no. Pues si. De salir todo el tiempo, de jugar mas....pero por eso uno hace experiencias todo el tiempo para que los niños os aprendan exploren

1:95 [se ve la posibilidad con la qu..] (117:117)

[Instrumento objeto]

se ve la posibilidad con la que se puede mover el niño cuando se están tambaleantes uno siempre tiene que estar ahí acompañándolo, con lo bebes cargarlos todo el tiempo..para cambiar de un espacio.....a otro

1:96 [pues decide cuando acompaña un..] (118:118)

[Instrumento objeto]

pues decide cuando acompaña un niño que requiere alcanzar un proceso entonces ahí, con la fisio por ejemplo, pues que camine, o que gatee y hace ejercicios para eso, entonces es donde se hace como el acompañamiento pues institucional por decirlo así

1:99 [es poder anticipar que quieren..] (125:125)
[cuerpo como tiempo] [Instrumento objeto]

es poder anticipar que quieren, para podercelo dar, es darle como su tiempo, sin tanta carrera, y así pues generarles confianza

1:100 [uno se pone alegre, felices en..] (127:127)
[Instrumento objeto]

uno se pone alegre, felices entonces uno se mueve, baila, si en el cuerpo se ve..si me entiendes

1:105 [trato de estar ahí cuando está..] (134:134)
[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

Siempre tenemos que estar ahí cuando están en una actividad de juego libre, para estar pendiente de ellos. Que no se lastimen, no se choquen. Uno se mete en un proble con los papas si se lastiman, así que los acompañamos en ese juego como para mirarlos y todo y decir que si y que no, pero también a veces hay que pararse porque va a mover material o va hacer algún cambio pues, pero tratar siempre de mirar donde se están moviendo respecto al lugar donde están los niños

1:106 [inicial mente uno dice, pero q..] (136:136)
[cuerpo como riesgo] [Instrumento objeto]

inicial mente uno dice, qué tipo de juego es peligroso, que se van a golpear, porque uno los ve con su cuerpo con los otros pero e luego lo ves y es muy agradable por que los niños se sienten tan felices cuando ven que esa persona que esta tan grande allá para en ese lado se mete a jugar contigo como interactúa y eso es maravilloso para ellos, uy no yo no sirvo para eso...

1:112 [depende de lo que quiera apren..] (144:144)
[Instrumento objeto]

depende de lo que quiera aprender el niño, y lo que interesa y por medio de ese pequeño instrumento que su cuerpo aprende, pues a subir, a manejar su cuerpo, a correr, saltar.

1:113 [una herramienta para...] (145:145)
[Instrumento objeto]

una herramienta para...

1:116 [Son como vasijas que están dis..] (149:149)

[Instrumento objeto]

Son como vasijas que están dispuestas a recibir a ser llenadas, son esponjitas que todo lo absorben, todo lo hacen

1:129 [por ejemplo que se quitan prim..] (162:162)

[Instrumento objeto]

por ejemplo que se quitan primero el pantalón y los pantis, se quedan con la camiseta hay, teniéndolos a ellos no como tanto por el pudor si no como para que ellos aprendan hacerse respetar su cuerpo que nadie venga a tocarlos, ni otro compañerito ni un profesor ni alguien lo vaya a tocar, como lo que hacemos nosotras es como empiecen ustedes mismos a cuidarse a enseñarles como esa parte, entonces en ese sentido sabemos lo vulnerables que son, los entrenamos para que se protejan y se cuiden así

1:139 [cuidarlo, respetarlo, atenderl..] (175:175)

[Instrumento objeto]

cuidarlo, respetarlo, atenderlo...mimarlo

1:145 [puro, inocente] (182:182)

[Instrumento objeto]

puro, inocente

1:146 [sensible, inocente, puro] (183:183)

[Instrumento objeto]

sensible, inocente, puro

1:149 [es hermoso, es algo bello...] (186:186)

[Instrumento objeto]

es hermoso, es algo bello...

1:151 [pienso mas en sus capacidades,..] (189:189)

[Instrumento objeto]

pienso mas en sus capacidades, habilidades y destrezas, de lo que puede hacer y de lo que, y tambien de lo que debe si me entiendes

1:170 [es el medio para ellos moverse..] (217:217)

[Instrumento objeto]

es el medio para ellos moverse, una herrmaineta para ellos desplazarse, desarrollarse e interactuar en un medio y un espacio y en un conjunto de persona, es como el motor

1:171 [entonces el cuerpo es el vehic..] (219:219)

[Instrumento objeto]

entonces el cuerpo es el vehiculo para poder ser..... porque es pequeño

REPRESENTACIÓN {0-3}**saber de la emocionalidad {21-2}~****1:10 [estamos saliendo del esquema d..] (15:15)**

[saber de la emocionalidad] [saber de la práctica]

estamos saliendo del esquema de unos años pues en mi jardin lógicamente de no relacionar cuerpo solamente con físico o movimiento entonces obviamente ósea en teoría nosotros lo manejamos y todo, pero cuando te toca escribirlo uno todavía tiene el esquema anterior en la cabeza

1:24 [desde mi experiencia ven a los..] (28:28)

[saber de la emocionalidad]

desde mi experiencia ven a los niños como un ser integral ósea no como una cosa, si no como un niño un ser integral de amor

1:25 [desde el momento en que entre ..] (29:29)

[saber de la emocionalidad]

desde el momento en que entre es que se debe trabajar con amor se debe recibir al niño si uno no debe sentir el amor no es el espacio no es la institución es desde el cuerpo

1:30 [comunicación, preocupación, vi..] (36:36)

[saber de la emocionalidad]

comunicación, preocupación, vida

1:36 [me acuerdo de mi profe cuando ..] (43:43)

[saber de la emocionalidad]

me acuerdo de mi profe cuando estaba en el cole, era muy abrazadora, y nos acompañaba todo el tiempo

1:39 [el niño te va dando pautas com..] (46:46)

[saber de la emocionalidad]

el niño te va dando pautas como en donde quiere estar, en donde se siente cómodo sonriendo dice vamos para acá lo manifiesta, entonces por ejemplo cuando el niño presenta un dialogo uno

empieza como a decirles mira te indico el celular quieres jugar con burbujas y tal cosa entonces empieza a cambiar su cara y eso le va a gustar, entonces eh ya en un momento puede pasar mucho tiempo incluso en un espacio pero pienso que el dialogo en momentos en que le hablan ya genero ese vínculo con el niño.

1:43 [cuando corren o están en el fr.] (51:51)

[saber de la emocionalidad]

cuando corren o están en el free play, pues para ver que estén bien y no se vayan a chocar o a caer

1:55 [acompañando, facilitando, acog..] (64:64)

[saber de la emocionalidad] [vigilancia maternal]

acompañando, facilitando, acogiendo, cuidando, protegiéndolos. Como una segunda mama

1:56 [yo creo que en ese punto tenem..] (65:65)

[saber de la emocionalidad] [vigilancia maternal]

yo creo que en ese punto tenemos algo de la casa de lo niños y algo de la mama también, encerramos características de los dos

1:86 [Independientemente si ese niño..] (100:100)

[saber de la emocionalidad]

Independientemente si ese niño acepta el contacto físico o no lo acepte es su corporalidad, ya es un mensaje nos dice algo....si llora...pues lo cargamos, es lo que es el cuerpo.

1:126 [me preocupaba el hecho de que ..] (161:161)

[saber de la emocionalidad] [saber de la práctica]

me preocupaba el hecho de que no la fueran a ver así, no por mí porque yo la miraba y le decía muñeca acuérdate de quitarte la camisita enseñándole el orden, de cómo ponérsela y siempre enseñarle a tener ese pudor de auto cuidado. A mí me parecía muy normal ver un niño desnudo me parece que, yo tengo hijos y yo no sé yo siento que ese cuerpecito inspira ternura,

1:131 [ingenuidad, su ternura, su amo..] (165:165)

[saber de la emocionalidad]

ingenuidad, su ternura, su amor, sus juegos...

1:132 [su inocencia, su espontaneidad..] (166:166)

[saber de la emocionalidad]

su inocencia, su espontaneidad, sus preferencias, su imaginación, lo que hace.....y quiera hacer, su libertad

1:133 [sus juegos, su cuerpecito, las..] (167:167)

[saber de la emocionalidad]

sus juegos, su cuerpecito, las cosas que perciben...

1:134 [son arriesgados, su imaginació..] (168:168)

[saber de la emocionalidad]

son arriesgados, su imaginación, su libertad, su espontaneidad

1:140 [emoción, posibilidad, protecci..] (176:176)

[saber de la emocionalidad]

emoción, posibilidad, protección, libertad

1:141 [motivación, ternura] (177:177)

[saber de la emocionalidad]

motivación, ternura

1:142 [alegría, vida movimiento] (178:178)

[saber de la emocionalidad]

alegría, vida movimiento

1:143 [amor, ternura, emoción, sentim..] (179:179)

[saber de la emocionalidad]

amor, ternura, emoción, sentimiento, delicadeza

1:144 [es que son muchas cosas, pero ..] (180:180)

[saber de la emocionalidad]

es que son muchas cosas, pero si es la libertad, su emoción, sentimiento, su delicadeza..

1:148 [respetar, cuidar, protegerlo, ..] (185:185)

[saber de la emocionalidad]

respetar, cuidar, protegerlo, amarlo

saber de la práctica {12-2}**1:9 [cuando llego un momento en que..] (14:14)**

[saber de la práctica]

cuando llego un momento en que me parecían muchas palabras y entonces en las últimas palabras, ósea yo escribí sentidos, pero después empecé a escribir tacto, mano por llenar las otras palabras y yo sentía que no iba, pero no veía que más poner en las ultimitas palabras no sabia que mas escribir con relación al cuerpo.

1:10 [estamos saliendo del esquema d..] (15:15)

[saber de la emocionalidad] [saber de la práctica]

estamos saliendo del esquema de unos años pues en mi jardin lógicamente de no relacionar cuerpo solamente con físico o movimiento entonces obviamente ósea en teoría nosotros lo manejamos y todo, pero cuando te toca escribirlo uno todavía tiene el esquema anterior en la cabeza

1:31 [ese cuerpo como tal debe cobij..] (37:37)

[saber de la práctica]

ese cuerpo como tal debe cobijarse debe protegerse por supuesto eso no lo podemos desconocer el que el niño se reconozca así mismo con todo lo que trae, pero aun no sabe muchas cosas ay que enseñarles para que ósea que llegue a reconocerse ese punto de partida si él no se reconoce si él no sabe que puede hacer por sí mismo

1:32 [desde el primer momento lo lle..] (39:39)

[saber de la práctica]

desde el primer momento lo llevas a que conozcas todo lo llevas a cada rincón y todos los rincones del jardín son totalmente agradables tanto para el niño como para uno pero poco a poco te vas dando cuenta que hay lugares que el niño se siente con más tranquilidad independiente

1:37 [siempre proponiendo algo, se r..] (45:45)

[saber de la práctica]

siempre proponiendo algo, se ríe , los invita, los lleve, siempre estando con ello

1:44 [esta interacción corporal tamb..] (53:53)

[saber de la práctica]

esta interacción corporal también comunicativa y la parte gestual, el tono de la voz la forma en como nos movemos despacio al ritmo de ellos teniendo en cuenta que son pasitos cortos, ósea yo

pienso que es como ponernos en el lugar del niño, volvemos niños nosotras nos ponemos en el lugar del niño para poder desplazarnos con el y hacer con ellos

1:46 [nuestro recorrido hace que nos..] (55:55)

[saber de la práctica]

nuestro recorrido hace que nosotros podamos entrar en esa dinámica del niño y entender que existe un panorama muy abierto y poderlo llevar y guiarlo y podemos ganar esa confianza de muchas formas

1:47 [yo creo que primero es ganarse..] (56:56)

[saber de la práctica]

yo creo que primero es ganarse la confianza y luego como hacer digamos que el genere seguridad

1:48 [digamos que sus emociones camb..] (56:56)

[saber de la práctica]

digamos que sus emociones cambian mucho de pronto un día llega súper feliz te besan te abrazan y al día siguiente ya como que no quieren nada contigo yo creo eso varía mucho y yo creo que uno siempre esta como que a la expectativa

1:51 [entonces si ese niño por ejemp..] (59:59)

[saber de la práctica]

entonces si ese niño por ejemplo quiere jugar pues hay espacios donde uno propone ciertas propuestas para que el niño participe, pero de quererse de pronto retirar ya es como mirar que ósea ya es como evaluar la propuesta que se está generando en el niño si esta lo totalmente agradable como para el

1:126 [me preocupaba el hecho de que ..] (161:161)

[saber de la emocionalidad] [saber de la práctica]

me preocupaba el hecho de que no la fueran a ver así, no por mí porque yo la miraba y le decía muñeca acuérdate de quitarte la camisita enseñándole el orden, de cómo ponérsela y siempre enseñarle a tener ese pudor de auto cuidado. A mí me parecía muy normal ver un niño desnudo me parece que, yo tengo hijos y yo no sé yo siento que ese cuerpecito inspira ternura,

1:150 [todo lo que es ese niño puede ..] (188:188)

[saber de la práctica]

todo lo que es ese niño puede ser y hacer...lo potencializamos

trasgresión {2-1}

1:124 [al jardín no le gusto mucho. Y..] (159:159)

[trasgresión]

al jardín no le gusto mucho. Y pues la abuela decía que reaccionáramos...que que era eso..(jajajajajaja)

1:147 [pienso que vulnerado, si porqu..] (184:184)

[trasgresión]

pienso que vulnerado, si porque todo el mundo hace por el, lo llevan y lo traen todo el tiempo y hoy en día muchísimo más vulnerable, que antes....tienen que hacer muchas cosas.

vigilancia maternal {7-1}

1:55 [acompañando, facilitando, acog..] (64:64)

[saber de la emocionalidad] [vigilancia maternal]

acompañando, facilitando, acogiendo, cuidando, protegiéndolos. Como una segunda mama

1:56 [yo creo que en ese punto tenem..] (65:65)

[saber de la emocionalidad] [vigilancia maternal]

yo creo que en ese punto tenemos algo de la casa de lo niños y algo de la mama también, encerramos características de los dos, por eso tenemos que hacer para que aprendan y decirles lo que no pueden y lo que si pueden, sime entiendes

1:57 [su casa es seguridad y es luga..] (66:66)

[cuerpo (invisible)] [vigilancia maternal]

su casa es seguridad y es lugar donde ellos se sienten seguros, así que también buscamos eso, para que estén bien, protegidos y cuidados nos les vaya a pasar nada y menos un golpe así los papas están tranquilos

1:58 [hacemos que sea tan especial q..] (67:67)
[vigilancia maternal]

En el jardín hacemos todo para que sea especial que lo sienta como si fuese que estuviese en su casa no tanto como tal como en la estructura porque es diferente pero sí que se sienta como un hogar que se sienta acogido, tranquilo, acompañado, cuidado, por eso estamos pendiente guiándolo en lo que debe hacer y lo que no.

1:59 [trabajar en un jardín infantil..] (24:24)
[vigilancia maternal]

trabajar en un jardín infantil es una cosa muy diferente por ejemplo eres más maternal es como llegar a una segunda casa como de su casa acá me entiendes y entonces era como ese ambiente, uno es como la mamá

1:77 [en un jardín es como distinto ..] (89:89)
[cuerpo como riesgo] [vigilancia maternal]

en un jardín es como distinto es más maternal, siempre estamos pendientes vigilantes pero es distinto..es como otro tiempo otra forma de estar con los niños

1:161 [si no sería jardín...sería col..] (202:202)
[vigilancia maternal]

si no sería jardín...sería colegio.....

Anexo F. Validan Instrumentos

Santiago de Cali, Enero del 2018

VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS INSTRUMENTOS.

SEÑOR: Juan Esteban Maya

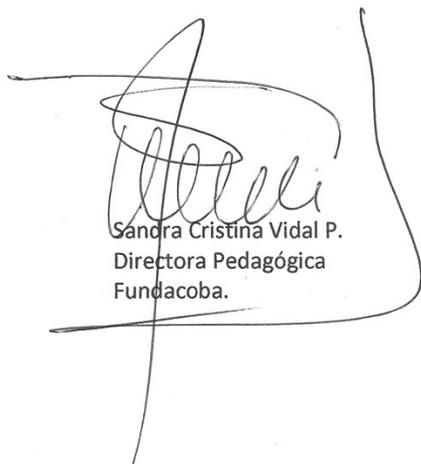
Asunto: Validacion de instrumentos a través de juicio de experto

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de maestría en Desarrollo Infantil, de la Universidad de Manizales, se validan los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar la investigación con la cual se optara el grado de magister.

Anexo envió, los instrumentos enviados para su revisión y validación

Validaciones. Anexo envió:

- A. Formato de encuesta.
- B. Matriz de grupo focal.



Sandra Cristina Vidal P.
Directora Pedagógica
Fundacoba.

Anexo G. Consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar, luego de comprender en qué consiste la investigación **“El lugar del cuerpo en la educación inicial desde los imaginarios de los docentes”** Le solicitamos realizar el ejercicio de jerarquización con letra legible y responder la entrevista de la manera más honesta y completa posible, recordando que nuestro fin no es evaluar su trabajo ni el de su institución, sino realizar una exploración sobre las Imaginarios Sociales de cuerpo que han construido los docentes de educación inicial.

Objetivo de la Investigación: Comprender los imaginarios sociales que han construido los docentes de educación inicial en torno al cuerpo de los niños-niñas en sus prácticas cotidianas.

Justificación de la Investigación: el sector educativo se ha propuesto favorecer en a los docentes en sus prácticas cotidianas la capacidad de diseñar, planear y ejecutar espacios significativos de aprendizaje que son imprescindibles para el desarrollo de los niños y las niñas, para ello es imperativo que maestros logren visualizar a los protagonistas de estos espacios en unidad, a un sujeto que es inseparable del cuerpo. Abordar los imaginarios sociales de Cuerpo de educación inicial en torno al cuerpo de los niños-niñas posibilita comprender no solo las dinámica de las interacciones sociales, sino comprender los discursos que determinan dichas prácticas sociales, entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Desde este contexto se hace necesario identificar y comprender cuales son los imaginarios sociales que han construido los/las docentes de educación inicial en torno al cuerpo de los niños-niñas de un grupo determinado.

Procedimientos: La recolección de datos se realizará en tres momentos. Un primer momento donde se realizara una encuesta individual y un segundo momento para realizar un grupo focal. Para ello, de manera previa se procede a explicar al informante los aspectos relevantes de la investigación a través de la lectura del consentimiento informado.

Beneficios: La información obtenida permitirá identificar elementos para la construcción de indicadores, descriptores y analizadores desde la formación de los agentes educativos en relación a la política pública de primera infancia en los diferentes contextos.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de respuesta a inquietudes: los participantes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la investigación.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Juan Esteban Muñoz al celular 313 6071434. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en la ciudad de Calí a los 08 días, del mes febrero del año 2018

Adriana Velasco M. Nombre del informante

Adriana Velasco M. Firma del informante

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Juan Esteban Muñoz al celular 313 6071434
Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en la ciudad de Calr a los 12 días, del mes febrero del año 2018

Luz Stella Suárez Nombre del informante

Luz Stella Suárez Firma del informante

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Juan Esteban Muñoz al celular 313 6071434. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en la ciudad de Cali a los 9 días, del mes Febrero del año 2018

Luisa fda Murillo Z. Nombre del informante

 Firma del informante

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Juan Esteban Muñoz al celular 313 6071434. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en la ciudad de Cali a los 9 días, del mes Febrero del año 2018

Luisa fda Murillo Z. Nombre del informante

 Firma del informante

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa que se vaya obteniendo durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Juan Esteban Muñoz al celular 313 6071434
Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación.

Se firma en la ciudad de Cali a los 6 días, del mes Febrero del año 2011.

María Isabel Zamorano C. Nombre del informante

María Isabel Zamorano. Firma del informante

Anexo I. Tabulacion Encuesta

**ENCUESTA, PROCESO DE INVESTIGACION, EL LUGAR DEL CUERPO EN LA
EDUCACION INICIAL, TESIS DE MESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL,
UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

TABULACION DE RESULTADOS ENCUESTA

Desde la encuesta realizado con las docentes de educación inicial de la ciudad de Cali, en la modalidad institucional, podemos establecer lo siguiente, desde las preguntas realizadas para el proceso investigativo:

Respecto a las preguntas iniciales 1 a 3:

El 100% de los participantes son mujeres, que cuentan entre 10 y 20 años de experiencia trabajando en educación inicial en 5 diferentes espacios en la ciudad de Cali. Todas cuentan con estudios de pregrado, solamente. Respondiendo lo siguiente:

Respecto a la pregunta 4:

Cuando evocan y asocian niño-niña con una palabra, el 80% de las participantes, hacen referencia a LIBERTAD, el 20% restante hace referencia a ARMONIA, SER INTEGRAL, AMOR Y TERNURA.

Respecto a la pregunta 5-6:

Con referencia a las palabras con las cuales asocian cuerpo de niño-niña, el 60% de las palabras referidas en orden de importancia, (numero 1). Señala INOCENCIA, el 20 % a EMOCIÓN y el otro 20% a CUIDADO, para la segunda palabra (numero 2), hacen referencia en un 40% MOVIMIENTO, 20% PROTECCION, 20% CUIDADO, Y el otro 20% PUREZA.

Respecto a la pregunta 7:

Referente a que genera ver el cuerpo de un niño se establecieron 12 palabras nuevas entre las 5 participantes obteniendo lo siguiente:

Para el 41%, genera ACOGER; para EL 25% genera PUREZA; para el 17% genera TEMOR; y para el 17% restante genera CUIDADO.

Respecto a la pregunta 8:

Referente a en una palabra que es importante para el cuerpo del niño en el cotidiano escolar se obtuvo lo siguiente:

El 60% considera OPORTUNIDADES, para el 20% ATENCION, y para el 20% restante Acogimiento.

Respecto a la pregunta 9:

Referente a en un palabra cual crees que sea el troll del. Maestro en las interacciones cotidianas relacionadas con el cuerpo del niño en la educación inicial se obtuvo lo siguiente:

El 40% considera ATENDER, EL 40% considera ENSEÑAR, y el 20 % considera DAR ALAS.

Respecto a la pregunta 10 estas son las respuestas: (pregunta abierta)

Considerando desde la experiencia profesional como pueden definir el cuerpo del niño-niña:

Asistente 1:

“Es principalmente un instrumento que le permite ser y estar en el mundo, dentro de un todo que ellos mismos viven, crean y recrean a través de sus vivencias, experiencias y apreciaciones externas e internas del mundo”

Asistente 2:

“el cuerpo del niño es un ser complejo, porque piensa, siente hace desde muchas posibilidades, que va descubriendo día a día con todas sus experiencias, que vive. También es un cuerpo de cuidado, respeto dispuesto a dar y recibir de otros y de su entorno”.

Asistente 3:

“es el instrumento con el que conquista el mundo, con el que conoce y entra en relación con el otro, con el objeto. El que de primera mano le provee al niño un sin fin de respuestas sensoriales que poco a poco va articulando ayudándole a entender que ocupa un lugar en el espacio”

Asistente 4:

“Es un instrumento, una herramienta, un todo que posibilita al niño conectarse con el mundo y todo lo que le rodea. Es utilizado como un instrumento para tocar, oler, ver y probar a través de los sentidos. Es un medio de comunicación porque expresan sus emociones y pensamientos. Es libertad, posibilidades de descubrir y resignificar a través de sus movimientos, gestos y emociones.”

Asistente 5:

“el cuerpo del niño es vida, es emoción, el cuerpo es la posibilidad de aprender, de solucionar, de explorar, de reencontrarse con una canción, una melodía. El cuerpo es la posibilidad de traer recuerdos, el cuerpo del niño es la oportunidad de conocer al otro con el cual puedo entrar en relación. El cuerpo del niño es afecto e inocencia, es probar y equivocarse, el cuerpo del niño es semejanza y diferencia, es fragilidad, el cuerpo del niño cuenta una historia, es el reflejo de su realidad, es piel donde hay huellas, el cuerpo del niño es el ideal de unos padres desde antes de nacer, es ilusión. El cuerpo del niño es el propio niño, es vida.”

