EL CUERPO COMO TERRITORIO DE LA MEMORIA

Paula Stephanie Fandiño Orjuela

Paula Andrea Suárez Garzón

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada (s) en Pedagogía Infantil

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Línea de investigación: Naturaleza, Memoria y Poder

Bogotá, D.C

2017

EL CUERPO COMO TERRITORIO DE LA MEMORIA

Elaborado por:

Paula Stephanie Fandiño Orjuela

Paula Andrea Suárez Garzón

Director:

Mauricio Enrique Lizarralde Jaramillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Línea de investigación: Naturaleza, Memoria y Poder

Bogotá, D.C

2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

CAPÍTULO III: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

3.1 Marco de referencia o antecedentes

3.1.1 Cuerpo como territorio

3.1.2 Memorias corporales

3.1.3 Poder disciplinario

3.2 Justificación

3.3 Marco teórico: Una aproximación conceptual al cuerpo, la memoria el poder y las infancias; sus particularidades y especificidades

3.3.1 Definición del concepto de infancias para la comprensión de la práctica pedagógica y el proceso investigativo

3.3.2 Categoría del cuerpo como territorio

3.3.2.1 Aproximaciones a una definición del territorio y su relación con el cuerpo

3.3.2.2 Representaciones del cuerpo y su relación con la escuela

3.3.2.3 El cuerpo dentro de su carácter histórico, cultural, simbólico y subjetivo

3.3.2.4 El cuerpo en la escuela

3.3.3 Categoría de memorias corporales

3.3.3.1 Problematización de la memoria dentro del escenario educativo

3.3.3.2 La memoria como categoría individual, colectiva, ética, política y afectiva

3.3.3.3 Reconocimiento y vinculación de la memoria dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje

3.3.4 Categoría de poder

3.3.4.1 El poder disciplinario en la estructuración de redes y relaciones jerárquicas de control

3.3.4.2 La escuela como una institución que reproduce el poder disciplinario

3.3.4.3 Prácticas escolares que son ejemplo del ejercicio del poder disciplinario

3.4 Perspectiva del modelo pedagógico y didáctico del proyecto

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

4.1 Consideraciones generales respecto al diseño metodológico

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.2.1 Observación participante

4.2.2 Entrevistas semiestructuradas

4.2.3 Estrategias artísticas para la recolección del corpus de información

4.2.3.1 Cartografías corporales

4.2.3.2 Relatos y narrativas

4.3 Plan de intervención pedagógica

4.4 Cronograma de intervención

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1 Consideraciones generales

5.2 Consolidación y análisis del marco categorial

5.2.1 Cuerpo como territorio

5.2.1.1 El cuerpo inscrito en otros territorios

5.2.1.2 Cuerpo subjetivo y social

5.2.1.3 Reconocimiento de la propia corporalidad y del cuerpo del otro

5.2.1.4 Cuerpo como territorio estético, de encuentros y desencuentros

5.2.2 Memorias corporales

5.2.2.1 Memoria como un concepto polifónico

5.2.2.2 Cuerpo que relata desde lo individual y colectivo

5.2.2.3 Memorias del gusto y el disgusto

5.2.2.4 Memorias afectivas y emocionales

5.2.3 Poder disciplinario

5.2.3.1 Rutinas y prácticas escolares

5.2.3.2 Cuerpo como territorio de exigencias y obligaciones

5.3 Triangulación de los datos y hallazgos

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de las planeaciones de la intervención pedagógica

Anexo 2. Formato de los diarios de campo

Anexo 3. Formato de las entrevistas semiestructuradas

Anexo 4. Entrevista semiestructurada N° 1

Anexo 5**.** Entrevista semiestructurada N° 2

Anexo 6. Entrevista semiestructurada N° 3

Anexo 7. Ejemplo de documento de autorización para el uso de fotografías de los niños y las niñas del Colegio Rural José Celestino Mutis

Anexo 8. Ejercicios que enriquecen el análisis de los árboles genealógicos

Anexo 9. Elaboraciones de las representaciones corporales de los niños y las niñas

Anexo 10. Construcciones de los muñecos autobiográficos

Anexo 11. Ejercicios que enriquecen el análisis de los banderines corporales

Anexo 12. Memorias de las manos

Anexo 13. Memorias de los pies

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Panorámica del colegio

Figura 2. Niños y niñas del curso 402

Figura 3. Niños y niñas del curso 401

Figura 4. Árbol genealógico de Samuel

Figura 5. Árbol genealógico de Laura

Figura 6. Árbol genealógico de Felipe

Figura 7. Árbol genealógico de Carlos

Figura 8. Árbol genealógico de Lesly

Figura 9. Cartografía colectiva del colegio

Figura 10. Representación corporal de Yerman

Figura 11. Representación corporal de Jarol

Figura 12. Representación corporal de Erick

Figura 13. Representación corporal de Melany

Figura 14. Representación corporal de Hilary

Figura 15. Representación corporal de Valentina

Figura 16. Representación corporal de Iara

Figura 17. Muñeco autobiográfico de Saray

Figura 18. Muñeco autobiográfico de Laura

Figura 19. Muñeco autobiográfico de Nelson

Figura 20. Muñeco autobiográfico de Julián

Figura 21. Muñeco autobiográfico de Nicol

Figura 22. Muñeco autobiográfico de Melany

Figura 23. Banderines corporales de Jarol

Figura 24. Banderines corporales de David

Figura 25. Banderines corporales de Karol

Figura 26. Banderines corporales de Melany

Figura 27. Memoria de las manos de Melany

Figura 28. Memoria de las manos de Laura

Figura 29. Memoria de las manos de Jhoan

Figura 30. Memoria de los pies de Xiomara

Figura 31. Memoria de los pies de Daniela

Figura 32. Memoria de los pies de Julián

Figura 33. Memoria de los pies de Juan José

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Cronograma de intervención

Tabla 2: Categorías y subcategorías

Tabla 3: Memorias del territorio escolar

Tabla 4: Territorios de socialización

Tabla 5: Generalidades del ejercicio de “La ruleta de los sentidos”

Tabla 6: Generalidades del ejercicio de “Banderines corporales”

Tabla 7: Recopilación de memorias

Tabla 8: Recopilación de memorias alegres

Tabla 9: Recopilación de memorias tristes

Tabla 10: Recopilación de memorias de rabia o asco

Tabla 11: Percepciones de los niños y niñas frente a la norma

Tabla 12: Triangulación de los datos

A los niños y niñas de 401 y 402 del Colegio Rural José Celestino Mutis, porque sin ellos el proyecto no hubiera sido el mismo, porque nos permitieron aprender a su lado sobre aspectos maravillosos de la vida, por ser la principal motivación y motor para llevar a cabo este proceso.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por permitirnos culminar esta etapa, por concedernos muchas bendiciones, por ser un bastón de fortaleza y amparo en momentos difíciles.

A nuestros padres y familiares por hacer posible el inicio y la culminación de este sueño, por su apoyo e incondicional aliento, sus consejos y acompañamiento en cada una de las situaciones académicas y personales que se nos presentaron.

A cada uno de los profesores que nos aportaron sus conocimientos y nos asesoraron en cada una de nuestras prácticas y vivencias. Gracias por ser un apoyo en el proceso de construcción de este trabajo, por su dedicación y por confiar en nuestras habilidades y permitirnos llegar a este punto.

A los profesores y directivos del Colegio Rural José Celestino Mutis, por brindarnos un espacio para el desarrollo de este proyecto investigativo, por generar ambientes de diálogo para la reflexión sobre la misma práctica pedagógica. Así mismo a los niños y niñas de ambos cursos por ser indispensables en la construcción de un ejercicio no sólo académico sino también afectivo y sensible.

A nuestros amigos, compañeros y conocidos que estuvieron a nuestro lado acompañándonos y haciendo más llevadero el desarrollo de este proyecto.

[Todo] trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con el cuerpo-más o menos explícito-y… (…), ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes (Milstein y Mendes, 1999 citados por Ruggiano, 2013, p. 62).

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto investigativo titulado "El cuerpo como territorio de la memoria", surge en el contexto del *Seminario de Investigación* y la *Práctica Formativa* de la Línea de investigación "Naturaleza, Memoria y Poder" de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (periodo 2016-II) de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", en el que se generan una serie de problematizaciones y reflexiones en torno a las prácticas educativas que han consolidado la escuela hoy.

El cuerpo como territorio se convierte en el eje central del proceso investigativo, dando cuenta del desarrollo de los niños y las niñas como sujetos y seres colectivos y sociales, vinculándose con la memoria como el resultado de las diversas experiencias y relaciones que ligan y articulan la idea del cuerpo con la noción de la naturaleza humana, de un sujeto que siente, aprecia e interpreta continuamente su realidad. De esta forma, el documento se divide en 5 capítulos que desarrollan los procesos del curso investigativo, a saber:

Capítulo I: Colegio rural José Celestino Mutis, desarrolla brevemente algunas características de la institución educativa en la que se llevó a cabo el proyecto. Menciona aspectos sobre su ubicación, estructura, el PEI (Proyecto educativo institucional) y la población, es decir, los cursos y algunas características de los niños y las niñas.

Capítulo II: Planteamiento del problema y objetivos, en este apartado se enuncia de manera concisa de dónde surge la pregunta de investigación, junto con la perspectiva del problema,

estableciendo y demarcando el objeto de estudio por medio de la formulación de unos objetivos y preguntas complementarias que fueron de ayuda para el desarrollo del trabajo investigativo.

Capítulo III: Estado del arte, en el que se recogen las investigaciones y estudios que se han llevado a cabo a partir de las categorías que dirigen el proceso investigativo, lo cual nos permite un primer acercamiento académico al problema. Por su parte, **el marco teórico** que desarrolla y expone los postulados de algunos autores que se han interesado en construir la compresión de dichas categorías, así como también el modelo pedagógico y didáctico del que se empleó en el proceso de intervención en el proyecto.

Capítulo IV: Marco metodológico, por el que se presenta el tipo de investigación, el enfoque, la perspectiva y las técnicas e instrumentos de recolección de información, que dieron marcha a todo el proceso. Además se presenta el plan y el cronograma de intervención para tener una mayor comprensión del ejercicio pedagógico e investigativo.

Capítulo V: Análisis e interpretación, se muestra la contrastación, el análisis y la interpretación de los datos e información recolectada a partir del corpus, con unas categorías y subcategorías, realizando una reconstrucción del proceso y dando cuenta de los hallazgos y resultados conseguidos. Finalmente, se exponen unas **conclusiones** de todo el proceso investigativo dando cuenta de los alcances y logros del proceso investigativo no sólo a nivel de los objetivos propuestos, sino también a nivel personal y profesional.

CAPÍTULO I:

COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS

CAPÍTULO I: COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS

Para el desarrollo de este proyecto investigativo, nos hemos valido de la institución que nos brinda la Universidad y por ende de los espacios y prácticas que se establecen allí. De esta forma, hacemos referencia al Colegio Rural "José Celestino Mutis", institución inaugurada en el año 2010, que se encuentra ubicada en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, zona de Mochuelo Bajo, corregimiento que colinda con otras veredas como Pasquilla, Mochuelo Alto y Quiba. Una de las particularidades de este sector de la ciudad, es que se encuentra cerca al Relleno Sanitario Doña Juana, por lo que genera unas condiciones distintas frente el desarrollo de la vida misma de la población, pues se presentan problemáticas de salubridad e higiene.

El colegio rural, alberga cerca de 1.200 estudiantes, repartidos en dos jornadas; la mañana, en la que se encuentran los grados de bachillerato incluyendo 5° de primaria y la de la tarde (en el horario de 12:30 p.m. a 5:30 p.m.), que está dispuesta exclusivamente para los grados de preescolar a 4° de primaria. De igual modo, existe una jornada denominada "40x40", dirigida por la Secretaría de Educación, en la que los niños de primaria asisten desde las 8 a.m. para realizar algunas actividades extracurriculares que fortalecen todos los campos de su ser.

La estructura de la institución es muy particular, pues tiene grandes espacios para el desarrollo de todas las actividades. Cuenta con un comedor, para las horas del desayuno, el almuerzo o las onces (según corresponda), oficinas de coordinación, orientación y rectoría, salones de dibujo, música y danza; plazoleta para izadas de bandera o ejercicios culturales, cooperativas externas e internas, biblioteca, salas de audiovisuales, educación física y cómputo, laboratorios para física,

química, ciencias naturales, y amplias zonas verdes con canaletas. La distribución de los salones y cursos se da por grados de escolaridad y se reparten en salones dispuestos en 3 edificios.

Figura 1. Panorámica del colegio



Fuente: Registro fotográfico propio

La población es diversa, pues podemos encontrar niños y niñas de la zona rural, es decir de las veredas de Mochuelo, y de la zona urbana, de los barrios aledaños que quedan cerca de la avenida de la Carrera 30. Los niños y niñas que vienen de la zona rural, tienen que caminar hasta la respectiva institución, trayectos que van de los 10 hasta los 40 minutos, mientras tanto, la otra zona, cuentan con rutas que los llevan y los traen en recorridos que van desde los 20 a 30 minutos. En la jornada de la tarde encontramos algunos casos de Necesidades Educativas Especiales (NEE) como síndrome de Down, parálisis física y dificultades de aprendizaje.

Atendiendo a esta población el colegio se divide en ciclos específicos, en este caso concreto "Ciclo 2", que corresponde a los grados de tercero y cuarto. Las particularidades de los cursos con

los que se desarrolla la investigación, se resumen de la siguiente forma, el curso 401, cuenta con 36 estudiantes (19 niñas y 17 niños) en edades entre los 9 a 12 años, por su parte el curso 402 también cuenta con 36 alumnos (15 niñas y 21 niños) entre los 10 y 12 años para un total de 72 estudiantes. Ambos cursos estuvieron en todo el proceso y fueron sujetos esenciales en la misma configuración del proyecto investigativo.

Figura 2. Niños y niñas del curso 402



Figura 3. Niños y niñas del curso 401



Fuente: Registro fotográfico propio

La organización académica del colegio cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) bastante interesante, pues no trabaja a partir de la denominación de las asignaturas normales, sino que le asigna otro nombre a cada una de ellas, vinculándolas interdisciplinariamente. De esta forma encontramos un campo de pensamiento denominado pensamiento histórico el cual estuvo siempre vinculado con el proyecto investigativo, pues este campo permitía explorar todas las posibilidades del trabajo con la historia de vida de cada uno de los niños y niñas, así como es el caso de sus memorias corporales.

Teniendo en cuenta lo anterior y los postulados o nociones del colegio, el proyecto encuentra gran afinidad con el propósito de la temporalidad y la narrativa, ya que el ideal es que el estudiante "comprenda e interprete la realidad como un proceso histórico desde un enfoque crítico y propositivo, con el fin de construir un proyecto de vida que contemple la transformación de su entorno social y cultural" (PEI, 2013, p. 1). Por consiguiente, el estudiante tendrá la posibilidad de concebir la historia desde otra perspectiva, para poder comprender no sólo su realidad sino la del otro.

CAPÍTULO II:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

En el contexto del "Seminario de Investigación I" y la "Práctica Formativa I" de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", nos encontramos con una práctica pedagógica que fortalece nuestros procesos académicos, formativos e investigativos. Este espacio nos posibilita preguntarnos sobre nuestro propio quehacer docente, pero también, en torno a las diversas problemáticas o falencias que encontramos alrededor del escenario educativo, dentro de un proceso crítico y reflexivo de situaciones que acontecen dentro y fuera de la vida escolar.

Es por esto que en séptimo semestre (2015-III) llevamos a cabo el proceso de observación participante en el Colegio Rural "José Celestino Mutis", donde pudimos evidenciar cuáles eran aquellas problemáticas que generaban descontento dentro los procesos educativos y las relaciones sociales y afectivas que se tejen alrededor del mismo. Además, poco a poco fuimos visibilizando aquellas conjeturas que nos llevaban a interesarnos en las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje, la relación entre infancia y territorio, cuerpo y memoria, y escuela y poder, como institución reguladora de prácticas y conocimientos.

La escuela como una institución que entreteje un sin número de prácticas, invisibiliza el cuerpo en su totalidad, para brindarle mayor relevancia a la razón y al intelecto. Los niños y niñas no construyen nociones o apropiaciones de su ser mismo y de lo que lo configura. Por ello, podemos referirnos a una escolaridad que no tiene en cuenta al otro ni al propio ser, que no lo reconoce dentro de su corporalidad distinta y diversa, dentro de unos cánones de construcción de vida

particular. Si la escuela no abre los espacios para el reconocimiento de sí y del otro, difícilmente se podría llegar a hablar de un cuerpo situado, reflexionado e identificado.

El cuerpo sigue unas prácticas rutinarias, una invisibilización de sus propios instintos, de esas formas de concebirse múltiple y heterogéneo. La familia y la escuela, precisan unas reglas que son producto de una organización social para que el sujeto actúe, piense y se desarrolle conforme se ha condicionado. La razón y la verdad, se han instalado como el camino afamado por el que se configura el conocimiento; canales como el cuerpo, son tachados como mediadores para la realización plena de los sujetos.

Situando el cuerpo como uno de los ejes centrales del proyecto investigativo, no podíamos dejar de lado la memoria como parte consustancial de la apropiación de territorios e historias de vida, pues el sujeto se construye en su propia existencia, en la relación con su pasado, presente y futuro. La historia que se enseña hace parte de una historia general, una memoria configurada y pública que deja de lado cada una de las memorias particulares que se consolidan gracias a una corporalidad, a unas experiencias propias, a una relación directa con otros cuerpos insertos en diferentes territorios.

Con lo anterior, la hipótesis de este proceso investigativo, plantea que el cuerpo se convierte en el primer territorio de experiencia del sujeto, por el cual aprende y reconoce su lugar en el mundo, se configura como el punto central de las vivencias de un sujeto que está en constante relación con otros sujetos, objetos y espacios que le van perfilando unas memorias particulares. El cuerpo del sujeto se convierte en parte fundamental para entender su constitución presente, sus formas de ser,

actuar y sentir su realidad, lo que implica vincular todas las dimensiones de sí, su afectividad, su constitución social, cultural, histórica y física, como un cuerpo completo y múltiple.

La escuela, en vez de ser una institución de reclusión, debe ser un espacio en el que prime la experiencia corporal, como un campo fundamental para la construcción de conocimiento, de otros saberes, de relaciones entre distintas subjetividades y diversas formas de pensamiento, no sólo de una, homogénea, constante y definida. Esta institución debe dejar libre las expresiones de los sujetos que asisten a ella, no se puede convertir en una prisión o en una reguladora de intereses y necesidades, al contrario, debe fortalecer sus vinculaciones con la vida, con los cuerpos y las identidades que confluyen allí.

La memoria debe entrelazarse con el cuerpo, para que el sujeto pueda asumirse como un ser histórico, individual y colectivo, que se construye conforme sus relaciones y sus visiones de mundo. La magia de recordar, de olvidar, de pensar sobre lo que fue, lo que es y lo que será, da vida y plenitud a la existencia de unos cuerpos que se entretejen en múltiples situaciones. Con lo anterior la pregunta que guía este proyecto investigativo es:

¿Cuáles son esas memorias corporales que construyen los niños y las niñas de grado tercero a cuarto (401 y 402) del Colegio Rural José Celestino Mutis, JT, que permiten una apropiación y reconocimiento de sí mismos, de los otros y de los territorios que habitan?

Teniendo clara la pregunta de investigación, surgen entonces unas preguntas complementarias que entran a alimentar nuestro proceso de investigación, que permiten generar una mayor

comprensión en la búsqueda de hallazgos que resultan de un diálogo entre la experiencia y el conocimiento, entre la oportunidad de confrontar diferentes puntos de vista y la realidad concreta, con el fin de dar respuesta al cuestionamiento pedagógico, que se debate entre varias perspectivas, concepciones y fundamentos.

Siguiendo con el ocultamiento del cuerpo en la escuela y su relación con el poder, nos preguntamos ¿Cómo es concebido el cuerpo en la educación? ¿Por qué las instituciones se empeñan en guiar y dirigir los cuerpos hacia intereses y construcciones que se encuentran establecidas? ¿Cómo se concibe el territorio? ¿La construcción de identidad en los niños y las niñas se encuentra determinada por cada uno de los territorios que habita? ¿Cómo hablar de una normalización de los cuerpos?

En cuanto a la memoria planteamos interrogantes como ¿Cuáles son las apropiaciones que la escuela hace y ha hecho de los procesos de la memoria? ¿Por qué en los escenarios educativos sólo se habla de una historia oficial? ¿Por qué la escuela ha invisibilizado la historia de vida de los niños y las niñas? ¿De dónde proviene ese interés? ¿Cuál podría ser la función de la memoria en la escuela y dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas?

Lo anterior, nos lleva a plantearnos unos objetivos que dirigen y estructuran de manera más ordenada los propósitos e intenciones que el proyecto investigativo busca desarrollar. Para la solución de cada uno de los interrogantes y las hipótesis, se propone:

Objetivos

a) General

Evidenciar y reconocer las diversas memorias corporales que construyen los niños y las niñas de grado tercero a cuarto del Colegio Rural "José Celestino Mutis", JT, para apropiarse de sí mismos, de los otros y de los territorios que habitan.

b) Específicos

- Propiciar espacios de diálogo y participación para que los niños y niñas se reconozcan a sí mismos y reconozcan al otro como pares en igualdad de condiciones de ser, actuar, relacionarse y comprender el mundo.
- Visibilizar cómo se dan los procesos de apropiación por parte de los niños y niñas respecto a los diferentes territorios que habitan.
- Establecer el vínculo existente entre el cuerpo y la memoria como campos complementarios que dan sentido a la construcción del sujeto.
- Mostrar la relación que se establece entre las memorias individuales y colectivas que permiten la configuración del ser social y cultural.

CAPÍTULO III:

ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO III: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

3.1 Marco de referencia o antecedentes

El ejercicio del estado del arte, nos permitió identificar textos, proyectos y propuestas que han desarrollado algunas nociones con respecto al trabajo del cuerpo, la cartografía, la memoria y el poder. De esta forma, encontramos los antecedentes que nos dan una primera perspectiva frente a los trabajos de grado o proyectos investigativos de estudiantes de pregrado y posgrado, que han abordado estas categorías a partir de apuestas pedagógicas y didácticas, que intentan generar renovadas prácticas de acción y reflexión dentro y fuera del escenario educativo.

3.1.1 Cuerpo como territorio

En esta categoría, encontramos proyectos de investigación como "Pintar la sensación" del estudiante Efrén Horacio Torres Rocha (2011) de la Especialización en Desarrollo Humano con énfasis procesos afectivos y creatividad, de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Donde el estudiante investigador tiene como fin incorporar las prácticas artísticas para el despliegue del cuerpo en sus múltiples configuraciones sensibles, y potenciar las diferentes prácticas de creación y el desarrollo humano desde el descubrimiento y el fortalecimiento de la afectividad, la identidad, el sentimiento, la cognición y la creación, otorgando un nuevo lugar al mensaje, al cuerpo, al movimiento, al sonido y al deseo.

Dentro del proyecto de investigación, no se hace evidente una metodología específica, sin embargo se puede inferir que se encuentra dentro de una investigación cualitativa, ya que sus intereses se encuentran definidos por la construcción de principios o lenguajes artísticos subjetivos. Así mismo, este estudiante propone una participación activa dentro del proceso, pues es quien guía el trabajo a realizar, así como la propuesta de creación que fundamenta el trabajo investigativo.

"Los cuerpos en espacios de la escuela" (2007) de los investigadores Adriana Benítez, Mercedes Cano, Luz Marina Fuentes, González Freddy, María Puentes, Maruja Puentes, Adriana Puerto, Beatriz Rodríguez y Eugendry Uribe del Convenio Administrativo de Cooperación del Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico – IDEP - y la Escuela Normal Superior Distrital "María Montessori", quienes desarrollan un proyecto dentro de la línea de investigación *cuerpo y subjetividad*, estableciendo tres modos de trabajo que desarrollan etapas teóricas y prácticas importantes.

En dicho proyecto, se encuentran conceptos en torno al territorio como parte fundamental de la experiencia, desde allí encontramos un trabajo que sitúa el cuerpo como un territorio cargado de ordenamientos culturales, sociales y de existencia. Rescata una reflexión interesante en cuanto define el cuerpo desde la fenomenología como una experiencia vivida, la expresión de la subjetividad, la vía de acceso a las cosas, como un órgano de percepción, como el punto cero a partir del cual se organiza el mundo, un órgano transformador de la realidad y de reconocimiento, comunicación y socialización con el otro.

El equipo de investigación trabaja a partir de la metodología de investigación acción – participativa desde la que proponen unos ejercicios importantes ligados al desarrollo de una investigación cualitativa que tiene como fundamento la apropiación y la construcción desde el sujeto como un ser social. El proyecto se desarrolla no sólo con la participación de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje sino con los mismos investigadores que se involucran de manera activa dentro del mismo.

Desde otra perspectiva, "El cuerpo, territorio de significación en las culturas de la globalización" (2005) de Rubiela Arboleda Gómez, articulo de Educación Física y Deporte, aborda la temática del cuerpo, a partir de la transdisciplinariedad de los conceptos de globalización y comunicación, en el sistema mundo desde la modernidad reflexiva, en la medida en que brinda una serie de adjetivos que han calificado la transformación de las pautas orientadoras, para habitar e interpretar el mundo. Se propone la idea del cuerpo descolocado que pierde su anclaje en la naturaleza, mostrando un cuerpo fragmentado, fracturado, medido, objetivado, despedazado de la modernidad.

Como parte del territorio, hallamos varios trabajos de grado que abordan este concepto, entre ellos "Proyecto pedagógico, la complejización de la mirada del territorio que habitan los niños y niñas a través de las narrativas" (2014) de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas": Katherin Burbano y Leidy Ortega, que nos cuentan un poco sobre su experiencia en una institución de Usme en la que construyen un libro de tejidos de las diferentes miradas del territorio como el espacio que se habita y se apropia cotidianamente. Las estudiantes tocan temáticas referentes a la territorialidad como una extensión

espacial específica y la cartografía, como un recurso pedagógico que permite la representación de dicho territorio.

Las estudiantes exponen dentro de su trabajo que dirigen su investigación hacia el modelo cualitativo en pro de resignificar las experiencias y los conocimientos de sus estudiantes no sólo en el espacio del aula sino también fuera de él, pues encuentran en este modelo una oportunidad para establecer nuevas estrategias de intervención y acción dentro del sistema educativo. A su vez, exponen que precisamente fue la investigación acción educativa uno de las bases para su proyecto, ya que este permite establecer nuevos roles, estrategias y metodologías tanto pedagógicas como formativas.

Así mismo, encontramos "Pensando el territorio desde la cartografía social" de Ángela Marcela Gutiérrez y Carlos Didier Quintero (2007) de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", en la que se evidencia una preocupación por la forma de abordar el espacio geográficamente. El objetivo de dicho proyecto investigativo, consiste en reconocer las dinámicas sociales que se establecen en un territorio con la intención de hacerlo más subjetivo, en cuanto se convierte en un espacio que se siente, se comprende y se interpreta. La cartografía aparece como una herramienta que permite la participación, el auto-reconocimiento y el análisis individual y colectivo.

"El cuerpo como territorio. Un espacio para ocupar y un lugar para ser habitado" (2012) de la estudiante Raquel Martínez López, del Máster Universitario en producción artística de Valencia, recoge en el título características determinantes del cuerpo y el territorio como lugar y espacio,

planteando como campo semántico el "cuerpo-territorio" basándose en un simple mecanismo: codificación y descodificación del mensaje a partir de la construcción de un campo semántico a través de la variedad de códigos perceptivos: imágenes y palabras referidas al mismo concepto. Trabaja a partir de una investigación teórico-práctica, en cuanto a la creación de referencias que se van encaminando entre las obras artísticas de las artes literarias, plásticas y visuales.

Los investigadores Jorge Alberto Palacio Castañeda, Nelson Muñoz Sánchez, Alberto Ayala, Manuel Roberto Escobar, Jhon Jairo Uribe Sarmiento, Constanza del Pilar Cuevas, Omar Chaves Pulido y Nina Cabra (2015) nos presentan el libro "Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema" del Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), siendo una compilación de los textos realizados por este, que tiene como hilo conductor el cuerpo, unas veces como eje central de la propuesta investigativa y otras, como elemento relevante desde su relación con distintas dimensiones.

El trabajo se lleva a cabo con un equipo de profesionales que aplico herramientas de indagación definidas en el diseño, a saber: cartografías sobre el cuerpo, el colegio, el micro territorio y el territorio; observación no participante en el colegio, en el territorio y análisis documental. El segundo capítulo "Reflexiones sobre el cuerpo. Conciencia, experiencia, vivencias" de Mauricio Muñoz (s.f) expone los elementos presentes en las prácticas corporales entendidas como acciones pedagógicamente intencionadas, dirigidas al logro de ciertos propósitos. El ser humano es una manifestación de sus vivencias, incluyendo sus vivencias corporales y esa manifestación corporal, tiene que ver con la conciencia, en tanto que "vivimos" el cuerpo, de una u otra manera podemos resignificarlo.

3.1.2 Memorias corporales:

Esta categoría tiene algo particular, pues algunos trabajos que abordan este campo, lo hacen desde la memoria del conflicto o la violencia, tema que se sale un poco de la perspectiva y los objetivos que queremos trabajar con los niños y las niñas. Sin embargo, tenemos dos trabajos de investigación, uno de ellos realizado por el estudiante Carlos Andrés Lozano (2012) de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas, titulado "Proyecto pedagógico: Reconoce tu legado cultural".

Dicho proyecto apunta a la descolonización de los contenidos escolares que se encuentran enmarcados por posiciones eurocéntricas, para situar la memoria y la identidad como punto de partida para la reivindicación de prácticas y saberes ancestrales de pueblos invisibilizados. A su vez, menciona la memoria a partir de un enfoque de memoria colectiva, que configura una subjetividad inscrita dentro de un entramado social que construye unas visiones de mundo concretas.

Por su parte, "Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema" (2015) de Jorge Alberto Palacio Castañeda, Nelson Muñoz Sánchez, Alberto Ayala, Manuel Roberto Escobar, Jhon Jairo Uribe Sarmiento, Constanza del Pilar Cuevas, Omar Chaves Pulido y Nina Cabra, libro del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - se constituye como una recopilación de estudios y procesos de cualificación en el ámbito de subjetividad, diversidad e interculturalidad. En esta categoría nos interesamos por el tercer capítulo del libro "El cuerpo de la memoria. Políptico de mnemotecnias" donde Alberto Ayala, explora la relación entre el cuerpo

y la memoria, donde se entiende esta última como una capacidad de recordar, de preservar en la mente, pues la memoria se asocia con lo pasado, aquello de lo que hay testimonio.

Lo anterior entendido como el acto de volver sobre lo pasado para destacarlo en el presente, es decir, para hacerlo presencia renovada y apuntar a ese acto que restituye ya no solo la "historia de vida". Se le confiere cuerpo a la memoria, de tal modo que la sensibilidad se ve pulsada con elementos que se destacan por su riguroso acento en la investigación científica, histórica, e igualmente en el de la estética, presente en la escritura. Se amplían así espacios y recursos para que la memoria tome cuerpo, y tome los cuerpos, a partir de lo que observamos y celebramos como una confluencia de propósitos.

3.1.3 Poder disciplinario

Dentro de los antecedentes sobre esta categoría, encontramos un trabajo de grado de la Universidad Distrital correspondiente a la maestría en Investigación social disciplinar, titulado "Dispositivos de poder en las estudiantes de Artes Plásticas y Visuales y Licenciatura en Pedagogía Infantil del III semestre de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas" (2015), en el que la estudiante Sandra Bibiana Sánchez Lugo, se interesa por visibilizar el cuerpo como un campo que entreteje testimonios de los componentes hegemónicos de la sociedad capitalista para la configuración de una subjetividad blanca que está a merced de la solicitud del mercado y la belleza.

De esta forma la estudiante se vale del enfoque cualitativo para encontrar interpretaciones de técnicas como encuestas, cuestionarios y cartografías sociales que evidencian la percepción y la

proyección de las corporalidades de las estudiantes (de las dos carreras en mención), donde el cuerpo acompañado de su lenguaje, manifiesta la apropiación de un modelo identitario hegemónico, en cuanto son cuerpos o existencias que se sitúan dentro de la sociedad del poder que configura a la mujer como una consumidora, una productora y un producto.

Por la misma línea, encontramos el trabajo que realiza el estudiante Oscar David Suarez Bejarano "Tercer cuerpo. Un cuerpo mediador entre las pulsiones y la represión" del proyecto curricular de artes escénicas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2015), quien a partir de su experiencia personal crea una propuesta que pudiera revelar su cuerpo reprimido, descubriendo con esto que el movimiento nutre la manera de expresarse. Revisa sus memorias de la infancia, junto con sus experiencias pasadas y presentes que han limitado las pulsiones del ser humano y reconoce un tercer cuerpo que subyace bajo las demandas externas de una sociedad.

Como propuesta metodológica maneja la danza como construcción social que permite valorar el reencuentro consigo mismos trabajando siempre desde una reflexión personal, a partir de una serie de relatos y experiencias, elaborando un taller que consistía en un entrenamiento y una investigación a dueto, para luego realizar dos talleres pilotos donde puso a prueba la metodología que además de un fin metodológico proyecta un fin creativo.

Las demás investigaciones destacan las relaciones de poder dentro del escenario educativo, como por ejemplo la tesis del estudiante José Bernardo Barragán titulada "Relaciones de poder, conflicto y acoso escolar en el grado sexto del colegio El Porvenir I.E.D" (2016) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de la maestría de Comunicación - Educación que busca

describir los tipos de relaciones de poder que predominan dentro del conflicto y el acoso para generar una intervención pedagógica que modifique dichos patrones culturales.

El estudiante investigador se ha valido de un estudio descriptivo y del modelo de dos etapas: cuantitativo y cualitativo, para especificar las propiedades, las características y las manifestaciones del fenómeno del poder que se genera entre un juego de influencias e imposiciones jerárquicas que se tejen en la relación de maestros - estudiantes y entre estudiante - estudiante que se configura en niveles microfísicos, interpersonales e intergrupales y en una territorialización de los espacios escolares.

Con relación a esta investigación, Pedro Mencía con su trabajo "Las relaciones de poder entre docente - alumnos y alumnas en una aula urbana de 5to grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana" (2009) del doctorado latinoamericano de educación de la Universidad Estatal a Distancia, en el que a través de una investigación cualitativa mediante entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis de documentos, logra establecer el reconocimiento del aula de clase como en espacio de relaciones verticales, represivas y controladas que tiene razón en la consolidación de un currículo que tiene relación con mecanismos de poder, que orientan, dirigen y restablecen contenidos y prácticas educativas.

"Jóvenes infractores, inclusión educativa y crisis escolar. Un acercamiento crítico" trabajo realizado por Ricardo Solano Corredor del Magíster en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2015) tiene por objetivo establecer las representaciones sociales de los jóvenes infractores respecto a su lugar en el mundo escolar

analizando las brechas entre ellos y las normatividades que pretenden apoyar las políticas de inclusión.

Como metodología el estudiante trabaja una base de análisis e investigación que posibilita analizar los hallazgos, acompañado de una observación participante y el trabajo con grupos focales, concluyendo que esta investigación le permite apreciar la fuerza de los sujetos en su ubicación como colectivos por encima de la poca importancia que le dan a las normas que pretenden ubicarlos dentro de un margen de funcionalidad. Precisando un reconocimiento juvenil que provea escenarios de conocimientos y prácticas vinculantes a intereses, talentos y potencialidades de los mismos jóvenes.

Otro trabajo que apreciamos es el de la estudiante Christi Johanna Sabogal Bermúdez "La micropolítica en la escuela. Una mirada a las relaciones que configuran el entorno escolar. Características de la micropolítica existente en las interacciones de docentes y estudiantes en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía" en la Maestría en Educación con énfasis en Educación Comunitaria y Cultura Democrática de la Universidad Pedagógica Nacional (2015) trabajo que se orienta específicamente en analizar las interacciones en el entorno escolar de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° permitiendo visualizar cómo influye el proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo y fortaleciendo la toma de decisiones junto con la participación.

Se enfoca en las relaciones que surgen de las interacciones entre educandos y educadores, evidenciando que hay una falencia en el empoderamiento de los estudiantes por generar verdaderas relaciones de poder en las cuales haya condiciones de igualdad y consideración a las opiniones de

los niños y niñas. Utiliza una metodología de orden cualitativo con un enfoque etnográfico que busca estudiar la forma de vida del grupo social.

3.2 Justificación

Este proyecto investigativo surge de la necesidad de poder comprender y entender cómo se dan las diferentes apropiaciones de los territorios por parte de los niños y las niñas a través de su cuerpo como un medio o eje de acción importante que les permite conocer, relacionarse y construir memoria. Partimos de la premisa de muchos territorios, pues es evidente que cada uno de ellos configura unas formas de ser, estar y sentir; los niños y las niñas se constituyen a partir de estos y es así cómo van construyendo unas identidades sociales y culturales particulares. En este corto apartado de la justificación, se desarrollarán rápidamente unas especificaciones en cuanto al porqué y para qué del proyecto, lo que nos permitirá brindar una mayor atribución a los conceptos y situaciones problémicas que proceden y originan el mismo.

Dentro de nuestra participación e intervención como estudiantes y docentes en formación en instituciones formales e informales del sistema educativo, hemos podido evidenciar que la enseñanza y el aprendizaje en torno al conocimiento, se encuentran muy ligada a pedagogías tradicionales y metodologías teóricas y prácticas científicas. Esto quiere decir, que la escuela se ha encargado de seleccionar y configurar unos saberes específicos y esenciales, subordinando otros saberes que también son significativos y que cumplen una función importante en el desarrollo de todas las dimensiones del sujeto. Es así como el desarrollo humano queda relegado a un segundo plano o en muchos casos ni siquiera se tiene en cuenta, pues este es considerado como algo no

trascendental.

Este proyecto sería fuente de nueva inspiración para cambiar algunas prácticas educativas, los docentes en formación y los que están ejerciendo su labor actualmente, tendrán la posibilidad de hallar nuevas rutas metodológicas y estratégicas que sitúen nuevas formas de encontrarse con el conocimiento y con el ser, todo enmarcado desde el reconocimiento y la apropiación de sí mismo y del otro, como el nuevo fundamento de una escuela que no es homogénea, ni jerárquica, sino corpórea y diversa.

El campo de la Pedagogía Infantil necesita un nuevo fundamento y junto con ello, nuevas reflexiones frente a la escuela constituida actualmente, por ende ¿por qué no brindarle un espacio a esa formación humana que nos ofrece unos saberes distintos que enriquecen las dinámicas educativas? Si reconocemos las infancias de las escuelas como sujetos particulares, diversos y únicos, nos daremos cuenta que la escuela, específicamente el aula de clase, se convierte en un espacio de diálogo de mil formas de ver, pensar y entender la realidad. Los procesos educativos no pueden desligar o fragmentar la relación entre el cuerpo y la razón, pues los saberes pasan por el cuerpo y se vuelven significativos en la medida que el sujeto los apropia y construye sus propias nociones, perspectivas y conceptos de ciertos fenómenos.

Si atendemos a esta diversidad nos referimos entonces a la constitución de miles de cuerpos, que se configuran a partir de unas relaciones específicas en ciertos territorios. No es lo mismo un sujeto que se desarrolla y apropia unas discursividades y formas de pensamiento en un territorio rural, a como lo haría un sujeto citadino. El contexto, ligado a un tiempo y a un espacio particular

influye en la apropiación y construcción del cuerpo como un territorio que determina unas formas específicas de actuar, relacionarse y comprender el mundo.

Justo aquí, es donde nace nuestra necesidad, deseamos que la escuela ofrezca espacios de reconocimiento propio y del otro, de esos saberes y memorias que se entretejen alrededor del cuerpo como percepción y conocimiento. Es muy diferente que llenemos de información a unos sujetos que consideramos "vacíos" o "ignorantes" que van a recibir contenidos estandarizados y homogéneos, a establecer unos nuevos procesos de articulación de saberes, de experiencias y de construcciones propias sobre lo que se fue, lo que se es y lo que será. La renovación o rehabilitación de una parte de la dinámica escolar es nuestra apuesta, poner el cuerpo como el centro del proceso de aprendizaje, de relaciones, de construcción de identidad.

La vinculación a la línea de investigación *Naturaleza, Memoria y Poder*, nos permite el trabajo de unos conceptos importantes que se relacionan con la memoria, el territorio, la apropiación y el reconocimiento de las mismas. Estas categorías como fundamento esencial de la línea, nos van a permitir reconocer unos contextos y territorios particulares que configuran unas nociones específicas en cuanto a la construcción y apropiación de un territorio corporal, situado en otros territorios que le permiten al sujeto construir memoria colectiva e individual.

El cuerpo como territorio, se convierte entonces en el eje central del proceso investigativo, pues da cuenta del desarrollo del sujeto como un ser colectivo y social. Las categorías que integran la línea de investigación, nos llevan a hilar una relación y articulación entre ellas, es decir, ninguna prospera o crece de manera propia, pues inevitablemente necesita de la otra para fundamentarse.

Es así que unimos dos categorías esenciales, el cuerpo ligado a la naturaleza de la experiencia y el territorio como un espacio que se habita.

Las nociones o categorías de *naturaleza* y de *poder* están presentes, ya que es importante mencionar que el colegio y los estudiantes de Mochuelo construyen su territorio desde unos contextos particulares, dados desde lo urbano y lo rural, lo que genera unas relaciones y apropiaciones diversas. El poder regula todo tipo de conductas, comportamientos e ideales, así como las formas de situarse y establecerse en determinado territorio. Todo ello va alimentando la conciencia del cuerpo y su misma configuración, determinada por los estímulos del medio.

Este proyecto nos permitió trabajar frente a unas relaciones de poder dentro y fuera del contexto educativo, unas experiencias específicas y unas memorias individuales y colectivas. Todo ello sin dejar de lado el desarrollo humano y los objetivos planteados en un principio para el trabajo con los niños y las niñas, en el que a través de todas las intervenciones logremos un cambio sustancial respecto a las nociones y relaciones de poder, respecto a las apropiaciones de territorio y el reconocimiento de sí mismos y de los demás, como sujetos heterogéneos y activos en los procesos formativos.

Ahora bien, consideramos que nuestro proyecto investigativo realiza un aporte significativo a la Licenciatura en Pedagogía Infantil en cuanto proponemos transformar la concepción que se tiene del cuerpo en el proyecto curricular, ligado únicamente a la subjetividad de cada uno de los sujetos, comprendiendo que también entran a conformar unas nociones diferentes las que se relacionan con diversos aspectos, territorios y memorias que configuran a los niños y las niñas.

Nuestra apuesta es hacer evidente que el cuerpo aparte de estar relacionado con la subjetividad, cumple un papel fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerándolo como ese primer territorio que habitamos, pero también como la construcción de una serie de tramas discursivas, de experiencias, de recuerdos y memorias que configuran a los actores sociales. La contribución entonces, viene dada hacia la transformación y el cambio de la concepción del cuerpo como territorio de la memoria, como un territorio temporal, histórico y político.

De igual forma, puede considerarse como un proyecto innovador que busca propiciar espacios para el reconocimiento de aquellas memorias corporales que conforman las historias de vida de los niños y las niñas, haciendo la aclaración de que no trabajaremos en torno a aquellas memorias traumáticas, sino que por el contrario buscamos ese rememorar y reconocer recuerdos e historias agradables, chistosas y significativas que construyen ese otro tipo de historia, que se sale de la tradicional, de la contada y la hegemónica. Se trata de buscar nuevos horizontes, de darle voz a aquellos cuerpos que se han mantenido silenciados y oprimidos.

En cuanto a nuestra formación, es importante recalcar que el proyecto nos aporta en dos grandes aspectos, el personal, en cuanto nos permite situarnos y confrontarnos con nuestras propias fortalezas, debilidades y visiones respecto al campo educativo y la realidad concreta, una realidad social, cultural, económica y política determinada. A su vez, nos posibilita el encuentro con una población admirable, en un espacio donde convergen un sin número de prácticas, saberes e intereses, es el encuentro perfecto para dejar de lado la academia y darle espacio al encuentro humano y al reconocimiento de sí y del otro.

Por otra parte, el profesional, en la medida que nos sitúa en el contexto educativo, específicamente la escuela, como institución socializadora organizada. Entrar dentro de las dinámicas del colegio rural "José Celestino Mutis", nos permite estar más cerca de la vida escolar, de sus necesidades, problemáticas, coyunturas y tensiones. Es el espacio para vislumbrar las potencialidades y debilidades de una escuela que se encuentra en disputa con recientes métodos y metodologías de enseñanza y aprendizaje que cambian un poco sus intencionalidades y propósitos. De igual manera se nos brinda la oportunidad de encontrar colegas y poder llevar a cabo una interlocución de experiencias y ejercicios pedagógicos con los docentes que llevan en ejercicio bastante tiempo y que han adoptado un discurso y unas prácticas determinadas.

Todos los escenarios nos proponen aprender, cuestionarnos y generar nuevos ambientes para enriquecer la vida profesional, personal y educativa. La reflexión y la apropiación parten de cada espacio, intervención, diálogo, observación y de todas aquellas experiencias individuales y colectivas. Entrar en el campo de la docencia, es sin duda alguna, el acercamiento a un mundo lleno de vicisitudes, sensibilidades, regocijos y satisfacciones permanentes, es una labor que trasciende barreras para convertirse en un escenario de desarrollo social y cultural.

3.3 Marco Teórico: Una aproximación conceptual al cuerpo, la memoria, el poder y las infancias; sus particularidades y especificidades.

Partiendo de la pregunta de investigación y de las categorías que de ella emergen, se propone considerar los postulados de varios autores que han trabajado algunas nociones con relación a los conceptos de cuerpo, memoria, poder e infancia (ya que esta última, se convierte en una categoría

importante para entrar a plantear la propuesta pedagógica). Los planteamientos del siguiente marco teórico, se formulan como un primer abordaje conceptual, para entender las definiciones y caracterizaciones que hacen de cada una de las categorías un sistema particular, que en términos más precisos terminan encontrándose disciplinariamente.

3.3.1 Definición del concepto de infancias para la comprensión de la práctica pedagógica y el proceso investigativo

Teniendo en cuenta que el proyecto investigativo se desarrolla con la población infantil, se hace necesario definir las concepciones que se tienen respecto a esta, pues en la medida en que se concibe, se fijan unas formas de ser, actuar y relacionarse con ella. Para el pedagogo infantil es importante tener claro cuáles han sido los devenires, las fluctuaciones y las apariciones que han hecho de la infancia un nuevo campo de cuestionamiento, problematización e investigación. Antes de entrar a plantear un proyecto "es preciso preguntarse de antemano qué es el niño, qué representa la infancia, qué significación tiene la infancia" (Claparede, s.f, p. 144).

Es claro que comprender dicho campo no es un asunto sencillo, pues confluyen un sin número de perspectivas, hipótesis y teorías que han intentado dar vida a estos nuevos conceptos de infancia, niñez, niño y niña. Su reconocimiento es un asunto reciente, pues si hacemos un poco de memoria, sus definiciones se caracterizaban por entenderlos como seres idealizados, adultos en miniatura, engendros o demonios, que no lograban controlar sus impulsos y conductas, seres que no tenían identidad propia, que vestían como adultos, que servían funcionalmente al mundo del trabajo y la entretención.

El concepto de infancia carecía de fuerza y trascendencia, en tanto se consideraba sólo como un momento en la vida de las personas y no precisamente el más importante. Para algunos pensadores como Descartes y San Agustín la infancia era como la edad del pecado o como la edad del error, ya que tenían una imagen negativa y se avergonzaban de la niñez. Pero esta imagen no solo fue asunto de los intelectuales, puesto que las mujeres manifestaban desagrado e indiferencia ante sus hijos, recurriendo a las nodrizas para que se encargaran del cuidado de ellos (Noguera, 2003, p.77).

Solo hasta el siglo XVIII, la infancia entraría a ocupar un lugar privilegiado dentro de la sociedad, pues, antes había una ausencia en cuanto a la indumentaria particular de esta, que le otorgara una especificidad a los niños y niñas. Es por esto que la humanidad comienza a dar muestras de una particular sensibilidad y preocupación por aquella etapa tan frágil de la vida humana (Noguera, 2003, p.78). No es un acontecimiento rezagado, sino una invención que tuvo que vencer muchos obstáculos y por encima de las consideraciones del error y el pecado.

La modernidad cambia las perspectivas que la Edad Media y el Renacimiento habían constituido, pues la conformación de la economía industrial, la vinculación laboral de la mujer, las transformaciones de la familia y el surgimiento de la escuela como espacio institucionalizado específico para los niños y las niñas y las ideas pedagógicas de la época, permite el surgimiento del término infancia para definir este momento u etapa específica de la vida, reconociendo sus necesidades, características y distinciones particulares (González, s.f, p. 3).

Ya en el siglo XX, considerado el siglo de la niñez se abre paso a una educación nueva y a la pedagogía activa en los diferentes discursos médicos, educativos e higiénicos, donde la niñez empezó a ocupar un lugar destacado. Se ve la infancia como una población vulnerable y desde una perspectiva asistencial dándose una preocupación por generar mecanismos de asistencia y apoyo con diferentes congresos de protección y declaraciones como un compromiso moral de la humanidad.

La contemporaneidad comienza una reivindicación con una niñez invisibilizada y excluida. Los cambios en las prácticas de crianza, cuidado, protección y educación enmarcan unas nuevas prioridades, una niñez particular, un momento de la vida que no puede pasar desapercibido, que no se limita a ser simplemente una etapa de consolidación de la etapa adulta, que se ha caracterizado por ser más importante, de realización plena, completa y productiva. El avance ideológico de la contemporaneidad, nos invita a hablar de un sujeto, específico, claro y característico, un sujeto político, con derechos, situado y determinado por un contexto y una realidad concreta.

Precisamente, esta última perspectiva contemporánea es la que define el trabajo con los niños y las niñas del proyecto investigativo, es la que dirige nuestras propias construcciones sobre lo que significa la infancia hoy. Siguiendo los postulados de Rousseau, citado por Claparede (s.f,) la entendemos como un periodo de aprendizaje indispensable, de juego y ejercicio, de maneras de ver, pensar y sentir que le son propias y esenciales. Ya no se hace referencia a una infancia en singular, sino en plural, “infancias”, que en palabras de Juan Carlos Amador (2012)

> (...), Se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura. El planteamiento invita a superar su anclaje naturalizado a la escuela y la familia como únicos escenarios en los que es posible gestionar la vida y construir las subjetividades (p. 80).

Las infancias ya no están sujetas a simples cambios que se originan en unas etapas de desarrollo, el niño y la niña recrean su mundo, lo vive, lo asimila, lo interpreta y lo reconstruye. Este proyecto investigativo tiene en cuenta esta diferencia, el paso de nombrar una infancia a reconocer muchas, una diversidad en el aula y en la vida social. Así mismo, tiene presente la forma en la que estas infancias se configuran dentro de las conjeturas de un mundo globalizado, epistemológicamente constituido, un mundo lleno de verdades que establecen un orden social, cultural, económico, político y académico, que invisibiliza otras posibilidades, otros conocimientos, otras miradas y otras realidades.

Es así que al hablar sobre el cuerpo, este proyecto se interesa en considerar cada subjetividad como un mundo nuevo, desconocido, diferente y particular; la memoria, a pesar de que se construye colectivamente, es corporal, propia y personal. Las infancias tienen la posibilidad de situarse como centro de su propio aprendizaje, de tener sus propias necesidades e intereses, de decidir y de pensar por sí mismos, ya no corresponden a sujetos-objetos sino que

> (...), De acuerdo con estas consideraciones, se observan dos transformaciones marcadas: una, la emergencia de sujetos-otros, quienes están asumiendo un lugar distinto al sujeto-

> objeto que debe ser guiado, dada su presunta inferioridad e inmadurez naturalizada; y dos, el surgimiento de experiencias infantiles nuevas, que trascienden las prácticas de encauzamiento de la escuela moderna y sus tecnologías de formación (Amador, 2012, p. 85).

3.3.2 Categoría de cuerpo como territorio

3.3.2.1 Aproximaciones a una definición del territorio y su relación con el cuerpo

Si ponemos sobre la mesa las categorías que dirigen este proyecto investigativo, nos encontramos con dos ideas significativas que necesitan ser abordadas de manera individual para poder entender la gran unidad categorial que conforma el cuerpo como territorio. Por ello, este primer apartado resume un poco algunas definiciones y concepciones respecto al cuerpo y al territorio como conceptos diferentes pero totalmente complementarios.

Por un lado, tenemos el territorio, que podría ser definido desde dos perspectivas. La primera de ellas como espacios físicos, que no se limitan a ser conceptos estáticos, ya que se vinculan con la diversidad y el desarrollo social. Por su parte, como segunda perspectiva, tenemos el territorio como un entramado de significaciones y apropiaciones de los sujetos, que se establecen como parte consustancial del mismo, pues le dan sentido y comprensión. En ese orden de ideas podríamos decir que la primera complementa a la segunda, en la medida que:

> (...), el territorio, se define como el espacio que se habita y en el que se generan unas dinámicas sociales particulares, las que se desarrollan en espacios temporales específicos,

> que permiten la construcción de imaginarios y de relaciones afectivas de los sujetos hacia su medio. Territorio como una porción de espacio delimitado, dominado, controlado, defendido y apropiado recrea las relaciones sociales (Burbano y Ortega, 2014, s.f).

Al ser el territorio un espacio lleno de procesos y relaciones plurales, se configura como una realidad dinámica en la que confluyen elementos materiales e inmateriales, pues el territorio "no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado" (Montañez y Delgado, 1998, citado por Rodríguez, 2010, p. 7). Los territorios al ser reales, vividos, pensados, legales y posibles nos abren una amplia perspectiva en cuanto permiten ser descritos, perceptivos, explicados, prescriptivos, predictivos y propositivos, que dejan ver entre dicho una serie de sistemas de acciones, organizaciones e interacciones que lo redefinen constantemente (Bozzano, 2009).

El territorio como una dimensión social en la que se recrean los encuentros y relaciones de unos sujetos particulares, que sienten, viven, experimentan e interpretan el espacio vivencial en el que se mueven cotidianamente, genera unas relaciones afectivas en la medida que se recrean espacios grupales e individuales, imaginados y reales, homogéneos y heterogéneos que constituyen la configuración, organización, reconocimiento y apropiación del territorio como un espacio socialmente construido por múltiples conocimientos y procesos, pues como lo menciona Velásquez (2012) "el territorio es objeto de representaciones múltiples, pues múltiples son los actores que desde sus visiones, interpretaciones e intereses le atribuyen determinadas características, potencias, significados" (p. 10).

La territorialidad surge de la manera en que el sujeto que habita y vive el territorio genera procesos de apropiación, afectividad, pertenencia y representación para construir su identidad, en

palabras de Velásquez (2012) “territorialidad es, entonces, la relación, el dominio y la apropiación del territorio que afectan su representación, su organización y el ejercicio de poder que lo configuran” (p.20). La territorialidad opera bajo todos los territorios, y se da en diferentes niveles de significación y relación, por ejemplo, un niño pequeño al que no le gusta ir al colegio, puede tener una significación territorial diferente respecto a los espacios que si le gustan, o con los que se siente cómodo, como la casa, el parque, etc.

Cada sujeto establece para sí límites, fronteras, posibilidades y oposiciones con los territorios, es quien transita de diferentes formas sobre ellos, los cruces de las realidades le permiten comprensiones más completas y propias. La territorialidad, teje sentidos, comportamientos, colectividades, intenciones, corporeidades, apropiaciones, permanencias, poder, delimitaciones, materialidades, simbolismos, relaciones y espacios vivenciales, que lo redefinen como una construcción social.

Si hablamos de una visión holística del territorio, entonces tendremos un panorama más amplio sobre la diversidad de territorios que existen. El cuerpo, como el primer espacio que habita el sujeto, se convierte en un territorio en cuanto se trata de una territorialidad subjetiva, de una relación interna y proyectiva de un conjunto de percepciones sobre sí mismo y sobre la realidad. Entendiendo el concepto de cuerpo, como ese lugar sobresaliente en el cual quedan inscritas todas aquellas prácticas, tramas y experiencias que atraviesan la vida del sujeto, se perfila como una extensión de sentidos, un conjunto de sistemas que configuran y construyen la subjetividad de los sujetos.

El cuerpo, resulta entonces una condición propia de los seres humanos que asegura y permite una existencia, una presencia, un lugar en el mundo. El cuerpo se construye como un territorio que no es fijo, sino inestable, cambiable y móvil, pues se vincula con otros territorios para construir sus propias identidades, significaciones, sus propios sentidos y afectividades que sirven de puente en las relaciones y acciones particulares con los diferentes espacios y grupos sociales que frecuenta.

3.3.2.2 Representaciones del cuerpo y su relación con la escuela

Para poder entender el cuerpo, se hace necesario revisar primero todas aquellas concepciones y representaciones que la escuela y la sociedad tienen del mismo, pues esto es lo que le permite situarse dentro de los marcos culturales y sociales de las realidades de los sujetos. En ese sentido, si el proyecto se encuentra encaminado al reconocimiento de las memorias corporales como un territorio que se habita, y junto con ello la transformación o reestructuración del escenario educativo, se hace indispensable identificar todas aquellas características que se le atribuyen al cuerpo en la construcción y relación con el conocimiento.

Como primera medida es importante rescatar los postulados que los primeros pensadores han construido respecto a la antropología del cuerpo, es decir a su constitución y orígenes. Estas representaciones suponen un encuentro con un dualismo que comienza a fragmentar toda la corporalidad, pues cuerpo y alma, desde un principio, son entidades diferentes que desarrollan o tocan aspectos diversos, la primera relacionada con el desarrollo del pensamiento y la segunda, vinculada con lo sensible que no tiene trascendencia alguna.

La verdad, lo tangible y lo cognoscible por el sujeto se dispone como un acertijo existencial, pues se ve sumergido en un debate que dispone el alma como un campo fundamental para la apropiación e interpretación del mundo con relación a un cuerpo que la encierra y no la deja fluir de forma libre, en otra palabras "(...), en el siglo VII a.C. concebían la oposición entre un alma inmortal y divina ligada al intelecto, y un cuerpo sensible que era su cárcel y tumba, y del cual sólo se liberaría luego de una larga expiación purificadora" (Citro, 2011, p. 20).

Para nadie es un secreto que la escuela, como institución que nos compete, aún sigue fomentando un ideal del cuerpo como un campo en tensión, que necesita ser disciplinado, mientras se privilegia y se da mayor relevancia a la configuración de un razonamiento fuerte y estabilizado. Lo anterior nos lleva entonces a plantearnos el interrogante sobre el surgimiento de esta, pues este es en sí mismo un acontecimiento que trae consigo unas consideraciones puntuales del control, la vigilancia y el gobierno social.

La escuela no nace como una posibilidad para la convergencia de los saberes, sino como una alternativa para el ordenamiento de las poblaciones, reglas y normas que solo buscan agrupar y configurar un tipo de ciudadanía y nación. De este modo, se configura una institución que tiene como objetivo o necesidad educar el cuerpo. La vida del estudiante se ve fragmentada, su cuerpo se ve distribuido y sus dimensiones limitadas. Este sujeto que asiste a la escuela no puede realizar mayores acciones, las disciplinas y los lineamientos que ésta impone regulan en gran medida las formas de ser, actuar y sentir de cada uno de ellos. Es por esto que la:

> (...), escuela se presenta como una institución radicalmente racional, que niega el cuerpo como posibilidad de conocimiento y reproduce la dicotomía cuerpo-razón, en la que esta

> última es concebida como facultad superior que puede guiar al individuo en su búsqueda del saber y en su constitución como sujeto. (Cabra y Escobar, 2014, p. 150)

Dentro de nuestras experiencias propias, como estudiantes y como practicantes, evidenciamos que la reflexión del cuerpo en la escuela es inexistente, no toma el valor que le corresponde y por ello es que requiere de una nueva formulación. En la medida que se ha consolidado una naturalización de las prácticas educativas, que de hecho son intencionadas y determinadas, podemos decir que la corporalidad de la escuela, se encuentra únicamente ligada al desarrollo y potenciamiento de la razón y el control en cuanto al sometimiento y obediencia de patrones conductuales.

En los primeros años de vida del sujeto encontramos que su relación con lo sensible, con todas aquellas experiencias estéticas que le brinda el entorno y los sujetos con los que se relaciona, le van brindando elementos que toma para dotar su existencia de sentidos y significaciones. Cuando ingresa a la escuela se genera una ruptura con ese cuerpo que ha podido construir el niño y la niña atravesado por prácticas de crianza, ideologías, conductas y demás, pues se introduce en unas dinámicas completamente nuevas y diferentes que sitúan su cuerpo en un plano lineal. Por lo anterior, citando a la autora Zandra Pedraza (2010), tenemos que

> (...), el pequeño alumno es expuesto a experiencias que se disponen en función de un uso más activo de los sentidos: texturas, sonidos, colores, ritmos y movimientos ocupan las actividades que deben desarrollar las habilidades para poder adquirir conocimientos. En pocos años, la intensidad horaria de estas actividades decae, aumenta la quietud y se hace evidente que el aprendizaje obtenido hasta entonces no es un verdadero conocimiento. Van desapareciendo los elementos lúdicos y somáticamente significativos. Correr, arrastrarse,

> saltar, jugar y moverse se convierten en educación física y deporte. Las actividades espontáneamente expresivas (cantar, pintar, modelar, danzar, contar cuentos) se convierten en historia del arte, de la música, en apreciación musical, crítica literaria (p. 55).

La escuela como una institución que regula, selecciona y codifica los conocimientos y las prácticas sociales que deben enseñar los docentes, se olvida de las necesidades e intereses de aquellos cuerpos que se encuentran siendo partícipes (pasivos) de este proceso. Por ende, desde esta regulación, se han implantado unas tradiciones epistemológicas que construyen vínculos entre los modelos escolares educativos y las comprensiones del cuerpo como una circunstancia ajena al saber. El orden epistemológico logocéntrico es el que ha venido a apoderarse de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello es importante "comprender en qué medida nuestra particular tradición epistemológica está anclada en un uso específico de los sentidos" (Pedraza, 2010, p. 47), uso que delimita y establece la escuela, la cual eleva la racionalidad como la mayor expresión del pensamiento y desarticula por completo las experiencias subjetivas y la sensibilidad de los sujetos y sus cuerpos que se han construido en escenarios diferentes y que tienen algo que decir, algo que contar y aportar, experiencias que se traducen en memorias, y por lo tanto, en saber, un saber situado y territorializado, que no está para nada descontextualizado de la realidad del sujeto.

La escuela como el dispositivo de construcción epistemológica y como eje de la reproducción social, tiene la tarea de educar, pero, ¿educar qué? ¿A quiénes? ¿Por qué? ¿Bajo qué criterios? No es un secreto que la escuela reproduce no sólo conocimientos universales y absolutos, sino que también construye corporalidades homogéneas con formas de sentir, pensar, actuar y conocer

definidas e iguales. La escuela se encarga de producir cuerpos que van a configurar la ciudadanía, una ciudadanía que trabaja y que responde a unos intereses sociales particulares.

3.3.2.3 El cuerpo dentro de su carácter histórico, cultural, simbólico y subjetivo

Luego del desarrollo teórico y conceptual que sitúa al cuerpo dentro de unos marcos de estandarización y ocultamiento en la formación dimensional del sujeto, podemos decir que esta categoría se ha visto permeada por una transformación importante que redefine su papel dentro de las dinámicas sociales y culturales de un sujeto que se encuentra en constante enriquecimiento. El cuerpo se ha convertido en un objeto de investigación, en tanto es transversal en todas las áreas y disciplinas del conocimiento, por ello es que podemos hablar del cuerpo desde su carácter histórico, cultural y simbólico.

Entender el cuerpo, es entenderlo en su totalidad, no por partes sino como un todo que recoge cada una de las experiencias de un sujeto que se construye consigo mismo y con el otro. Reconocer el cuerpo dentro de su carácter histórico, es evidenciar los procesos, tensiones y particularidades a las que se ha visto enfrentado, de todas aquellas definiciones que se le han atribuido a lo largo de los años en tiempos y espacios diferentes que conforman su carácter epistemológico y práctico. Por ejemplo, como lo menciona la autora Zandra Pedraza (2009, p. 148), la "orientación de la Antropología Histórica como principal línea de fuerza, entiende el cuerpo como el núcleo de la condición humana".

Ahora bien la potencia del cuerpo dentro de su historicidad, posibilita entender que como sujetos somos mucho más que un simple organismo fisiológico y biológico, pues al encontrarnos inmersos en una comunidad se nos dota de modelos, estrategias y experiencias que entran a cobrar y tomar forma en cuanto la concepción del cuerpo, las prácticas y las memorias corporales, "el cuerpo es un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento socio-histórico" (Cabra y Escobar, 2014, p.54).

Es el cuerpo quien sufre unas modificaciones que lo atraviesan y le permiten una comprensión intrínseca vinculada a aquellas tramas discursivas que se viven y se construyen en la interacción con una cultura, con unas prácticas de crianza, unas prácticas educativas y unos imaginarios sociales que definen las experiencias del cuerpo, en este caso un cuerpo situado, sentido y propiamente construido. Todo ello va alimentado la memoria de un cuerpo que va más allá de "un conglomerado de partículas, órganos y elementos cuantificables y analizables con precisión y objetividad" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 60), pues se sitúa como un referente simbólico para darle sentido a la existencia.

Al hablar entonces de una historicidad del cuerpo, nos referimos a una subjetividad histórica y cultural que se construye a partir de esa interacción e inmersión de sentidos, saberes y significados que orientan y constituyen la manera como se perciben y viven cada una de las experiencias de la vida, de la propia realidad. El cuerpo histórico implica referirse a un despliegue de tensiones, relaciones y escenarios insertados en una serie de tramas que entran a mediar y a reconocer que, como sujetos somos múltiples y diversos, y que a través de cada una de las particularidades que nos constituyen, nos hacemos partícipes en el mundo.

Y para poder entrar a conceptualizar el cuerpo dentro de su historicidad, es importante entender la subjetividad como parte fundamental de la construcción de una existencia particular. El carácter histórico del cuerpo y la subjetividad histórica, se conectan en una existencia corporal donde la subjetividad pasa a ser entendida como el "proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto […], que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas por organización de una conciencia de sí" (Foucault, 1999, p.390, citado por Zuleta, 2010, p.69, citado por Cabra y Escobar, 2014, p. 53).

Al hacer referencia a un cuerpo-sujeto histórico, comprendemos que como sujetos nos construimos y configuramos histórica, social, política y culturalmente, tratando de dar cuenta y entender cómo el cuerpo y la subjetividad emergen entonces de ese reconocimiento singular y plural, demarcados desde un modelo de identidades múltiples que nos llevan a la idea de unas experiencias corporales que se convierten en memorias, como una fuente importante en la construcción de una mismidad, pero también, de ese reconocimiento por lo otro, lo diferente y lo desconocido, viabilizando una circulación de factores que superan la superficialidad y la materialidad de los sujetos.

3.3.2.4 El cuerpo en la escuela

Desde esta perspectiva encontramos autores que guían nuestro proceso de investigación ligados a la noción del cuerpo como ese territorio y/o instrumento que se encuentra dentro de la escuela como un elemento invisibilizado, que no genera ningún tipo de prácticas pedagógicas, pero que luego de ser estudiado y concebido como un objeto de investigación importante, se revela ante la

escuela y ante la vida misma como un sustento para entender todos aquellos procesos que vive el sujeto.

Es por esto que teniendo en cuenta el planteamiento del autor David Le Breton (2000) quien menciona que "el niño se abre al mundo del sentido y de las sensaciones, aprende con todo su cuerpo" (p.42) nos invita a reflexionar cómo este se vincula dentro los diferentes procesos educativos, reconociendo con esto, la importancia de propiciar y posibilitar espacios en los que el niño aprenda y se relacione con su cuerpo, con los demás, con los objetos, con el contexto y con la cultura que lo acoge.

Este autor hace referencia a uno de nuestros ideales investigativos que tiene que ver con la transformación de la concepción del cuerpo dentro de la escuela, pues esta se ha encargado de delimitar, señalar y configurar los conocimientos y las formas en las que los sujetos aprenden, se desconoce los saberes previos del estudiante y por ende las posibilidades de sus corporalidades. No se tiene en cuenta que el cuerpo posibilita la labor de relacionarse e interactuar, de hacerse y construir una identidad, un estilo propio, se convierte en un punto de anclaje a través del cual se viabiliza una circulación de intervenciones que lo llevan a ir más allá de la superficialidad y a configurar una subjetividad que despliega todas las experiencias y espacios en los cuales este habita y se relaciona.

Es fundamental cimentar el ideal del cuerpo para la comprensión que hacemos del mundo y las relaciones que establecemos con los demás. Reconocemos que el cuerpo es el mediador por excelencia del desarrollo de cada una de las dimensiones del sujeto. Y es aquí donde el aporte del autor David Le Breton (2000) entra a fijar una base sólida pues, indica que

> (…), es por medio de las relaciones sociales, que el niño satisface poco a poco, cómo se produce el aprendizaje del hecho de vivir. Sin la mediación estructurada del otro, la capacidad de apropiación significante del mundo por el hombre es impensable, su cuerpo se abre por sí solo a la inteligencia de los gestos o de las percepciones que le son necesarias (p.37).

Lo anterior, nos permite abrir la mirada y comprender que la educación no se trata de una transmisión, ni de la acumulación de una cantidad de contenidos, la educación es ante todo un proceso humano que se da durante toda la vida del sujeto, así pues, se dice que

> (…) La condición del hombre sigue siendo el inacabamiento, una aptitud infinita de conectarse en cada momento al mundo. La más bella adquisición del niño no es la de almacenar conocimiento, sino la de no ignorar que el mundo jamás le será dado en su totalidad, y que no acabará nunca de aprender (Le Breton, 2000, p. 42).

Ahora bien, en palabras de la autora Clara Inés Cuervo Mondragón, el cuerpo es aquel que nos permite situarnos, entrelazarnos y tejer en conjunto y en colectivo, permite formarnos y transformarnos, respetarnos y construir humanidad, por ello es que se ha percibido como una amenaza y se le ha encarcelado, silenciado y reglamentado. Situar al sujeto con su corporalidad, implica reconocerlo como un sujeto activo en la construcción y configuración de unas experiencias que le van brindando sentido y significado a su propia existencia, ya que "(…), en la experiencia no existe distancia, ni ausencia" (Cuervo, 2011, p. 3).

La experiencia no puede percibirse como un suceso que pasa de manera superficial por el cuerpo del sujeto, tiene que ser una afectación directa y significativa, de presencia, huella y conmoción, reiterando la idea de que "(…), todo lo que vivenciamos, conocemos o nos constituye pasa por y en el cuerpo" (Cabra y Escobar, 2014, p.53) proyectándose en proporción a ideas, emociones, pensamientos, sensaciones y relaciones, siendo evidente que el cuerpo se sitúa como el principal mediador desde el que se entretejen unos sentidos y unos significados específicos de la realidad.

A este respecto, para Pedraza (2009) "(…), el cuerpo resulta aquí no un medio sino la condición propia del ser humano" (p. 151), ya que construye nociones de práctica, experiencia y acción, que va más allá de ser una materialidad biológica, encontrándose mediado por conocimientos, lecciones, vivencias y emociones, que lo llevan a ser un agente de conocimiento que no es ahistórico y universal sino que se encuentra cultural y simbólicamente situado.

Situar el cuerpo en la escuela como canal y medio de conocimiento, expresión y reconocimiento individual y colectivo, supone replantear las dicotomías que lo han fragmentado, el cuerpo como una totalidad, debe tejer nuevos discursos y prácticas que hagan libre aquellas voces y movimientos que se han limitado y condicionado,

> Quizás en esta propuesta de apertura a la escuela a partir de la complejidad del cuerpo, pueda promoverse una transformación profunda de la educación en nuestro país. Además, tal vez desde esta mirada de la educación como acción de los cuerpos que se alteran y se reinventan, podamos construir formas de conocer, investigar, explorar y pensar más consecuentes con nuestras realidades, y más consideradas con la pluralidad de la vida y de la sociedad contemporánea (Cabra y Escobar, 2014, p. 166)

3.3.3 Categoría de memorias corporales

3.3.3.1 Problematización de la memoria dentro del escenario educativo

Consideramos la memoria como una de las categorías (eje) que nos permiten articular el trabajo con el cuerpo, pues indiscutiblemente, si nos referimos a unos sujetos sociales, dinámicos e integrales, nos estamos refiriendo a unos sujetos corpóreos históricos, esto quiere decir, con un pasado, un presente y un futuro que se ha construido para darle sentido a su existencia. De esta forma, en un primer momento nos parece importante reconocer cuál es el trabajo o el lugar que se le ha delegado a la memoria en la escuela, pues como hemos podido observar en los espacios de la práctica e incluso en nuestra misma formación, se construye una memoria pública, pero muy pocas veces se reflexiona en una propia.

En esta categoría, relacionamos la memoria con lo educativo al considerar que la escuela no reconoce, ni ha reconocido jamás, la historia de vida de los sujetos que se encuentran en ella, lo que genera una fragmentación o desarticulación con la realidad del niño o la niña que netamente aprende, de sus necesidades, intereses, deseos y conocimientos que ha construido a lo largo de su vida. Por ello, nace la necesidad de reconceptualizar la memoria como un pilar fundamental para la construcción de una escuela polifónica, que reconoce las diferentes voces de los actores que influyen en ella y no sólo del docente que transmite conocimiento.

Elizabeth Jelin (2004) quien presenta unos postulados bastante interesantes en relación al papel de la educación en la sociedad, explica lo anterior como el *currículo oculto* que se refiere precisamente a esa desarticulación o división entre las prácticas y experiencias de la vida cotidiana del sujeto y las intenciones o experiencias que le brinda la escuela, pues son completamente

antagónicas. La escuela como una institución que cada vez más se aleja de la realidad propia de cada estudiante, es una institución que se aleja del reconocimiento de ese otro que habita un espacio, una familia y una historia que involucra una serie de prácticas, valores y conocimientos.

En ese sentido, podemos referirnos a una escuela que intenta construir interpretaciones del mundo de forma homogénea y junto con ello modela un mismo tipo de hombre que se debate entre una historia y una cultura general, hegemónica, pública y oficial. Pero ¿qué sucede con esa otra historia que se invisibiliza? realmente es inexistente y por ende el cuerpo del sujeto se convierte en un elemento carente de identificación y narratividad propia, así como el lenguaje, pues es también, sin duda alguna, un lenguaje funcional desprovisto de una práctica real.

La crisis de la memoria, es resultado de una crisis de la cultura moderna, pues el lenguaje, la burocracia y la tecnología se han encargado de construir un abismo entre el sujeto y su realidad concreta, de organizar estratégicamente el orden social que se rige por los principios de racionalidad instrumental, mundos objetivos y producciones económicas, rápidas y eficientes (Mélich, 2000). Lo anterior se liga a la construcción de una memoria del momento o del instante que no reconoce al sujeto como un ser histórico, que no sólo se configura de un presente uniforme.

Desde allí, es que podemos referirnos a una crisis de la memoria en la escuela, de una institución que se reconfigura por un orden social desligado del capital humano y que sólo sitúa al sujeto en un presente y en un futuro ya creado, vacío, sin sentido. ¿Pero qué sucede con su pasado, con esa historia que le permite construir una identidad y una corporalidad propia? es invisible y el sujeto, tan inmerso en esas dinámicas de la sociedad normalizada no es consciente de ello.

El ropaje de la historia tiene que ver con la aceptación por parte de los docentes de un currículo que se encuentra atado, de un pasado represivo que no sale a la luz de su propio contexto. Esto sitúa al docente dentro de unas dinámicas homogeneizantes en su propia práctica pedagógica, pues debe seguir la reproducción de unas temáticas y generalidades establecidas (Jelin, 2004). Hablar del docente es hablar de la escuela misma, de sus reproducciones, pues es el docente quien se encarga de ser ese transmisor de la cultura o el que construye nuevos sentidos de la misma, es quien recrea herramientas para recordar y también para olvidar.

3.3.3.2 La memoria como categoría individual, colectiva, ética, política y afectiva

La memoria se configura como un proceso de construcción de disputas sociales y de la pretensión de una "verdad", una categoría social a la que se remiten unos actores específicos, un uso (social y político) y unas conceptualizaciones y creencias del destino común. La memoria entonces "involucra recuerdos, olvidos, narrativas actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes pero también hay emociones y hay también huecos y fracturas" (Jelin, 2002, p. 17).

Desde este enfoque es importante tener presente que los procesos de la memoria no se dan en sujetos aislados, sino que por el contrario, son sujetos insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas, debido a que quienes recuerdan y tienen memoria son los seres humanos, seres que establecen relaciones y junto con ello procesos de construcción individual y colectiva que permiten recordar o rememorar el pasado, recrear un presente y proyectarse un futuro, tiempos desde los que se generan procesos relativos y progresivos de la memoria.

De esta forma, y ligando esta categoría a los marcos sociales, existe una importante relación entre la memoria individual y colectiva, pues como lo plantea Maurice Halbwachs (2004, p. 11),

se da en término de un acción que recuerda a partir de la interacción con el otro, "el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y (…), la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales". En ese sentido, entendemos la idea de la memoria del niño y la niña inscrita en una matriz grupal, donde es compartida y toma sentido gracias a una serie de interacciones múltiples, diálogos, marcos sociales y relaciones de poder.

Siempre hemos entendido la memoria como un proceso de mismidad, sin embargo no es posible partir únicamente del individuo, pues como lo mencionan las autoras Zuluaga y Díaz (2006) "(…), los recuerdos que se elaboran mediante la relación con los miembros del grupo al que se pertenece, así como con los objetos, documentos y dispositivos que contribuyen a evocarlos, definen una forma de identidad e identificación colectivas" (p. 70). Reconocer la relación que se entabla entre la memoria individual, colectiva, social e histórica, implica concebirla como (1) la experiencia vivida que involucra conocimientos históricos, sociales y culturales que los individuos, grupos y clase, aprehenden al vivir la vida, y (2) la experiencia percibida que comprende los elementos históricos, sociales y culturales, que se toman de los discursos políticos, religiosos y filosóficos.

> La experiencia surge "espontáneamente" en el ser social, pero ella no brota sin pensamiento; surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo; dentro del ser social se produce una serie de cambios que dan lugar a la experiencia transformada; dicha experiencia produce presiones sobre la conciencia social, generando nuevos y mejores cuestionamientos (Thompson, 1981, pp. 16-65).

La memoria involucra una serie de procesos enmarcados por diversas teorías y prácticas, en las que se profundiza el reconocimiento de sí mismo y de la identidad personal, que plantea un diálogo

y una triangulación entre subjetividad, memoria e historia, en los que se favorece una reflexión crítica, desde la que se analizan los procesos sociales de la memoria, debido a que al estar con los otros se construye comunidad y se dan procesos de identificación. Se hace importante establecer y evidenciar una relación mutua entre la memoria y la identidad que trabajan por sí mismas, en una labor de coherencia y unidad.

Al hablar o hacer referencia a este término, abordamos las memorias corporales de los niños y las niñas, donde es indiscutible pensar y trabajar el cuerpo como el territorio privilegiado para la inscripción de esa serie de signos, marcas, experiencias y memorias que lo constituyen y configuran como motor de este proceso. "El cuerpo es un lugar privilegiado para ser asignado con las tramas discursivas del poder. Allí se inscriben los intentos del borramiento, envilecimiento y degradación de los sujetos, de las solidaridades y de los vínculos sociales" (Aranguren, s.f, p.7).

3.3.3.3 Reconocimiento y vinculación de la memoria dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje

El trabajo con la memoria nos ha permitido reconocer al niño y a la niña como sujetos que se construyen individual y colectivamente, esto quiere decir que se trata de un desarrollo integral y dimensional, donde el contexto incide continuamente y particularmente en cada una de sus vidas. Hemos construido procesos de reflexión en torno a los conceptos, definiciones e imaginarios que configuran la memoria como un campo que va definiendo al sujeto. En ese sentido, el trabajo a partir de la proyección de un muñeco autobiográfico y la ubicación de las memorias de sus manos y pies resitúan al niño en un proceso de autoanálisis que se entreteje con un reconocimiento del otro como un ser que también se construye progresiva y subjetivamente.

Partiendo de esta problematización y haciendo una articulación con nuestras proyecciones a nivel pedagógico, reconocemos al hombre como un ser integral en cuanto

> (...), el ser humano es un ser inevitablemente cultural. Y la cultura es una forma determinada de dominio (simbólico) de la naturaleza. Este dominio del mundo natural, la cultura, resulta siempre, también, desde el punto de vista antropológico, un dominio inevitablemente simbólico. Pero tampoco puede olvidarse que toda cultura es una cultura concreta. Esto significa que la universalidad simbólica de los seres humanos debe siempre particularizarse en una historia, en un contexto determinado. De ahí que responder a la pregunta antropológica fundamental, ¿qué es el hombre? signifique situar al ser humano en una cultura, es decir en un tiempo y en un espacio, en una tradición simbólica (Mélich, 2000, p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior y aterrizándolo con los niños y niñas de la práctica confirmamos estas postulaciones, y por ende intentamos reconocerlos, como lo menciona Mélich, como seres culturales que pueden interpretar, crear y recrear su realidad, su pasado, presente y futuro. Nuestra apuesta gira en torno a verbalizar la experiencia y a narrar cada uno de los escenarios y situaciones en los que los niños y niñas han sido participes y que les han permitido construirse como lo que son ahora.

Por ende la transición de una memoria tautológica o griega a una memoria alternativa o judía, se convierte en uno de nuestros objetivos, pues deseamos que ese recordar lo que ya se sabe, se vincule e incorpore con la trascendencia a una historia abierta y subjetiva, pues esta última "(…), como categoría ética, mira al pasado como categoría política, como fundamento de una teoría de la justicia" (Mélich, 2000, p. 13). Transformar la crisis de la memoria, supone transformar la

cultura moderna en la que se encuentra inscrita la escuela, una cultura que es enemiga de la memoria y que no cuestiona la existencia como un campo de interpretación, rememoración y anticipación constante y holístico.

El trabajo de campo que venimos desarrollando reconfigura también las nociones de los conceptos de esperanza, utopía y progreso, pues ante todo, la memoria y el reconocimiento de un sujeto histórico, considera que estos sean principios o finalidades humanas que no se limitan a intereses o particularidades individuales, al contrario, recupera las diferentes voces de los sujetos dentro de su lugar de enunciación e identificación. Imaginar la educación supone considerarla como una responsabilidad pues "una educación sin memoria es una educación en la que no se tiene en cuenta al otro, y por lo tanto, es una educación sin tiempo" (Mélich, 2000, p. 18).

Es importante realizar entonces una reflexión que gire en torno, a uno de los aspectos relevantes en cuanto a la inmersión de la memoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo que ver con el reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos, tienen de las prácticas educativas y formativas de la cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social. Partiendo de la premisa, de que como sujetos nos encontramos inmersos, desarrollados y construidos a partir de nuestra relación con el otro y con la colectividad, llevándonos a reflexionar en la importancia del otro como sujeto activo e interlocutor válido al momento de construir y recordar la historia.

3.3.4 Categoría de poder

3.3.4.1 El poder disciplinario en la estructuración de redes y relaciones jerárquicas de control

La disciplina como un método que surge para la regulación de la norma y la estandarización de técnicas, procedimientos, sistemas de vigilancia y manipulación del orden económico, social, cultural y por supuesto educativo, nos va a permitir entender, de manera más eficaz, las dos categorías anteriores, en cuanto mencionamos que se han caracterizado por ser campos controlados y definidos por una realidad que, desde hace varios años atrás, modela y estipula unas formas específicas de ser corporal e históricamente.

Para entrar en materia, es importante reflexionar por un momento sobre las prácticas que se han venido desarrollando durante décadas atrás, desde el siglo pasado, tiempo que se ha visto permeado por un mismo funcionamiento, un ordenamiento particular y constante. Entender las razones y la manera en que nos hemos convertido en un cuerpo social homogéneo, que realiza las mismas actividades laborales y académicas, en lugares y tiempos determinados, nos permitirá hacer comprensiones más profundas sobre nuestro lugar en un sistema que utiliza el cuerpo como un canal para ejercer el poder disciplinario.

La disciplina según Foucault (2002), se refiere a los métodos por los cuales se obtiene el control de las actividades del cuerpo, de sus fuerzas, para corregirlas y volverlas maleables y útiles. La retórica corporal no es la misma, la disciplina busca manipular los cuerpos dóciles para obtener de ellos el mayor beneficio. Se hace evidente que el cuerpo entra a una nueva adscripción política

donde se sitúa como el banco de un poder que lo desarticula, que lo pone en nuevas confrontaciones con su ser, su pensar y su actuar, el cuerpo comienza a ser controlado y por ende transformado, es un cuerpo útil, obediente, sometido y ejercitado, en otras palabras,

> (...), formase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone (p. 126).

Se empieza a exigir individualmente para que en un futuro sea un gran cuerpo social el que responda a las exigencias de un mundo productivo, que busca el progreso y una realidad racional. Se educa el cuerpo desde lo más pequeño, desde las pequeñas acciones, de las conductas más comunes pero que tienen gran incidencia en la forma en que se percibe la existencia propia y colectiva. Se le asigna al cuerpo un lugar, un espacio, una actividad, una forma de comportarse, de verse, vestir, hablar, caminar e incluso pensar.

El cuerpo se clausura en su forma más espontánea y libre, se especifica, se hace más preciso y detallado. La distribución como uno de los principios del poder disciplinario entrará a configurar unas nuevas nociones del espacio y el tiempo, que implica un orden y una ubicación funcional para definir actividades y ocupaciones, en términos de Foucault (2002) “se está formando un nuevo objeto; lentamente, va ocupando el puesto del cuerpo mecánico, del cuerpo compuesto de sólidos y sometido a movimientos (...) es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos” (p. 143).

3.3.4.2 La escuela como una institución que reproduce el poder disciplinario

Es necesario conocer, entender y comprender las dimensiones y condiciones que implica el poder disciplinario dentro de la escuela y el aula de clase, pues este se da a partir de una serie de relaciones que establecen unas normas y reglas que están implícitas en el juego social que recrea la escuela, un juego lleno de significación e interacción, donde se vigila y se controla para regular el comportamiento y de esta manera cumplir con unos estándares deseados.

Foucault (1988) el poder no es solo una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia (p.4) tanto en docentes como en alumnos, dado que la escuela como institución educativa y disciplinaria ha naturalizado cada una de las prácticas de poder y comportamiento que atraviesan la vida cotidiana de cada uno de los sujetos que allí se encuentran inmersos, imponiendo formas de dominación en el disciplinamiento de conductas, deberes y normas que tienden a tener continuidad, que reproducen y recrean ciertos valores e intereses sociales, puesto que

> (...), las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta. (Foucault, 2002, p. 161)

El ejercicio de poder de la escuela, consiste en una especificidad de concordancias a través de las cuales se clasifica y forma a los sujetos, teniendo en cuenta sus resultados y comportamientos mediante un proceso de ajuste constantemente controlado, en el que la escuela como institución socializadora tiene por objetivo, distinguir las aptitudes y/o comportamientos que se desarrollan

por medio de reglas, comunicaciones reguladas y unos procedimientos de poder que actúan sobre el otro o los otros.

Los modos en que se evidencian las relaciones de poder y control en la escuela, se inscriben en los métodos y los puntos de aplicación que se utilizan sobre los sujetos, pues se integran directamente en el proceso de formación, el cuerpo y las prácticas que habita quedan expuestas, anuladas y reducidas a

> (...), la utilización exhaustiva del tiempo para medir el progreso de las sociedades y la génesis de los individuos; el uso de técnicas de imposición de tareas repetitivas, diferentes y graduales de complejidad creciente, y a la suma de fuerzas elementales para lograr una fuerza productiva (Mallarino, 2013, p. 97)

Situar la escuela como institución que reproduce el poder disciplinario, implica entenderla como una red de vínculos en los que se entretejen una serie de imaginarios, concepciones, intereses y necesidades que no provienen directamente de los sujetos en quienes recae la labor educativa, sino de aquellos que dirigen y organizan el sistema social, cultural, político, económico, etc. las instituciones que están a su favor, buscan desarrollar

> (...), un control interior, articulado y detallado -para hacer visibles a quienes se encuentran dentro; más generalmente, la de una arquitectura que habría de ser un operador para la transformación de los individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa sobre su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, ofrecerlos a un conocimiento, modificarlos (Foucault, 2002, p. 159).

3.3.4.3 Prácticas escolares que son ejemplo del ejercicio del poder disciplinario

Dentro de las dinámicas de la escuela, encontramos prácticas que definitivamente se encuentran inscritas en el sistema del poder disciplinario, que ejercen no solo un control de la tarea educativa, pues implican también toda una organización interna en la que se establecen una serie de relaciones, rutinas, procesos y estructuras de funcionamiento disciplinar y académico que sitúa al alumno y al maestro en unos ejercicios concretos. Por ello, a continuación, enunciamos algunas situaciones que son recurrentes en el escenario escolar y que pueden complementar la necesidad de tener presente esta categoría en el proyecto investigativo.

Para empezar, encontramos que la escuela se caracteriza por distribuir a cada uno de sus alumnos un espacio específico, un puesto, un sitio dentro de; lo cual lo ubica en unos lugares para la realización de ciertas actividades o rutinas. Encontramos espacios para comer, bailar, gritar, e incluso para utilizar equipos tecnológicos. De esta forma el aula de clase, estará destinado para el desarrollo del conocimiento, el patio como la única zona para que los niños y niñas jueguen en su hora de recreo, las canchas para la clase de educación física, entre otros.

Esta fijación supone entonces establecer mecanismos de control de las funciones que los espacios fijan para romper cualquier conducta inapropiada y relaciones no deseadas que perturben la realización de las actividades impuestas, se cumple con "el principio de localización elemental o de la división en zonas. A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo" (Foucault, 2002, p. 131). El sujeto tendrá su propio puesto dentro del aula de clase, algo tan elemental como un pupitre determinará una nueva posición del cuerpo, una manera de sentirse y

de ser dentro del escenario educativo.

A su vez, la escuela instala unas relaciones jerárquicas que se generan a partir del establecimiento de rangos, hábitos y sucesiones que se deben cumplir en cada uno de los espacios señalados anteriormente. El orden clasificatorio en que se encuentran los estudiantes, es resultado de la estructuración de unos rangos, desde el estudiante que es aplicado hasta el que no cumple con las normas y los trabajos propuestos, los sujetos son colocados en listados con notas altas y bajas, son denominados con calificativos por el docente, quien tiene poder sobre el alumno y sobre el conocimiento, es quien opera, dirige, regula y controla el acontecer.

Siguiendo estas orientaciones, el ejercicio pedagógico también se ve interrumpido por unas técnicas detalladas que estipulan dinámicas para enseñar y aprender. La imposición de procedimientos, la regulación de contenidos, la selección de las edades que los alumnos deben tener para estar en cierto curso (teniendo en cuenta habilidades, capacidades y aptitudes), el tiempo que fragmenta las actividades y reorganiza las eventualidades y el examen como una forma de vigilar y calificar el desempeño y la normalización de la conducta y el conocimiento son algunas de ellas.

Por último, la escuela instaura otra realidad frente a la labor pedagógica, la sanción al alumno, quien debe cumplir con las tareas disciplinares y académicas, de ser así recibirá una recompensa, si no, un castigo, que funciona como un elemento esencial para dar orden a lo que no se ajusta a la regla, es un correctivo de la conducta, de las desviaciones que pueden presentarse en sujetos que se desarticulan al "(...) tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), la actividad (falta de

atención, descuido, falta de celo), la manera de ser (descortesía, desobediencia), la palabra (charla, insolencia), cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), la sexualidad (falta de recato, indecencia)" (Foucault, 2002, p. 165).

3.4 Perspectiva del modelo pedagógico y didáctico del proyecto

Teniendo en cuenta que el proyecto se llevó a cabo en una institución educativa, se hizo necesario definir la perspectiva que guio las orientaciones de todo el cuadro del plan de intervención pedagógica. De esta forma, el proyecto investigativo se sitúa en el modelo de la pedagogía dialogante, la cual tiene un proceso interestructurante, en la que no se generan jerarquías ni relaciones verticales, en tanto que el estudiante como el docente, son sujetos activos dentro del proceso formativo, trabajan en pro no sólo del aprendizaje sino de la humanización del ser humano, de sujetos que se construyen en la mediación cultural para potenciar sus pensamientos, afectos y acciones.

Este proyecto, al generar una reflexión en torno a las prácticas escolares, propone el trabajo de este modelo para generar otro tipo de acciones, para desarrollar la inteligencia intra e interpersonal de un sujeto que puede construir una compresión humana más amplia, en el reconocimiento de sí mismo y de los otros, es decir:

> "(…), individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela incluya dentro de sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes y que dote de competencias afectivas a sus estudiantes para

> que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás" (De Zubiría, 2006, p. 221).

Teniendo en cuenta que esta pedagogía tiene como propósito garantizar el desarrollo de la comprensión humana, hemos decidido vincularla con el enfoque didáctico del aprendizaje experiencial, el cual tiene presente el papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, en este caso de un sujeto sensible que percibe y procesa una gran cantidad de vivencias que ocurren en su cotidianidad. En la medida en que el sujeto tiene experiencias concretas hace reflexiones sobre ellas, para luego construir conceptualizaciones y probarlas en la misma práctica, en sus realidades futuras (Gómez, 2007).

El modelo pedagógico y el enfoque didáctico se complementan, en cuanto el sujeto entra a configurarse como un ser socioafectivo, que percibe y apropia la realidad no sólo desde el desarrollo de la razón, sino desde la intersubjetividad, de sus propias interpretaciones que entran a dialogar con las interpretaciones de otros, de sujetos que también son sensibles y que generan construcciones interesantes frente a sus propias existencialidades.

CAPÍTULO IV:

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

4.1 Consideraciones generales respecto al diseño metodológico

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro proyecto investigativo, que finalmente se podría traducir en un ejercicio propositivo que intenta oxigenar un poco la escuela que reconocemos y enfrentamos actualmente, se hace importante establecer claridades frente a la lógica teórica que dirigió nuestra práctica investigativa. Por ende, en este apartado se esboza de manera general o a grandes rasgos la corriente metodológica que nos instala en una línea transversal de un accionar claro y situado.

Para empezar, es importante situar esta investigación dentro de los marcos del *paradigma cualitativo*, pues debemos reconocer, en un primer momento, que nuestras intencionalidades no se inclinan a la recolección de datos estadísticos y numéricos. Más bien se trata de un ejercicio que trabaja con el componente humano, con el mismo ser del sujeto, sus sentires y su corporalidad. Por ello, la información de este trabajo investigativo son experiencias individuales y colectivas específicas de un grupo particular, que serán aterrizadas con análisis interpretativos y reflexivos.

En ese sentido y para contextualizar un poco esta claridad, citamos a la autora Alicia Gurdián quien desde un principio nos permitió ordenar nuestro ejercicio investigativo gracias a su componente medular, que organizó el tema (¿qué vamos a investigar?), los objetivos (¿por qué y para qué lo vamos a investigar?) y el método (¿a quién y cómo lo vamos a investigar?). Desde esta autora es que comprendemos el paradigma cualitativo como un proceso epistemológico que

involucra al investigador y al contexto mismo en una relación comunicativa de encuentros, relaciones y conocimientos que enriquecen a ambos actores.

Nuestro proyecto de investigación se plantea a partir de la *investigación acción - reflexión*, pues nos permite diseñar una lógica de trabajo que guía la práctica, en cuanto a escenarios de enseñanza y aprendizaje se refiere, además de garantizar una buena labor dentro del proceso de intervención en el aula. Es por esto que dentro de este marco, se evidencia una articulación y conexión de la práctica, la teoría y la realidad circundante, donde se construye "un espacio para aprender, reflexionar, observar, interpretar, experimentar, comprobar, deducir cosas nuevas, ha de convertirse en una fuente permanente de conocimientos" (Penagos, 2003, p. 117).

Por lo anterior, es importante reconocer que es una corriente muy completa, pues trabaja a partir de la integración de la realidad del contexto educativo y las prácticas que se fundamentan en la teoría y el saber del docente. En ese sentido, encontramos una fuerte conexión con esta proposición, pues partimos de la observación de una problemática que no sólo se evidencia en la institución actual donde realizamos el trabajo de campo, sino que se ha venido complejizando en la medida que hemos compartido otros escenarios de vivencia escolar. En ese sentido la práctica con la ayuda de unos supuestos teóricos y de la experiencia misma en relación a dicha problemática se enriquece.

Hablar de una investigación acción reflexiva implica abrirse a la incertidumbre, a las posibilidades y al asombro de todos los progresos, hallazgos, dificultades y tensiones que el mismo ejercicio va aportando y resignificando. Esta investigación nos invita también a una transformación

parcial o completa, a un cambio estructural, una (des)acomodación de lo que estaba establecido, de eso que nos incomodaba o nos generaba duda, de eso que se convertía en pensamiento constante. Pensarnos en una acción, es decir, en procesos dialógicos, dinámicos y participativos, nos lleva a establecer vínculos que se desligan un poco de lo académico para construir nuevos ambientes educativos que se vinculan fuertemente con la realidad.

> La investigación-acción como base de la enseñanza, es actualmente un fenómeno mundial (Ebbutt y Elliott, 1985) porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo institucional, del aula, de la profesión y de la formación de nuevos profesionales (Penagos, 2003, p. 118).

Tomando algunos elementos de la **fenomenología**, se convierte en una perspectiva importante, pues es la que permite orientar la mirada del problema investigativo. De esta forma, podemos decir brevemente que a diferencia de otras perspectivas, el conocimiento lo construye propiamente el sujeto implicado "el cual ya no es mirado en su unicidad sino como una intersubjetividad donde se hace posible el conocimiento del objeto, en su esencia" (Tezanos, 1998, p. 33). Las visiones de los actores y su subjetividad son fundamentales para comprender la esencialidad de las cosas, de la forma en la que el sujeto siente, vive y apropia su realidad. La experiencia vivida brinda nuevas connotaciones de lo que se nombra y percibe en la existencia del sujeto en el mundo.

Por lo antes expuesto, la **etnografía** entra a complementar el trabajo de la perspectiva metodológica en cuanto puede definirse como la descripción de un grupo poblacional específico que se establece en el encuentro real entre los sujetos y los investigadores. Se convierte en un nuevo marco de comprensión y análisis de la vida humana (Sandoval, 2002), de un sujeto que está

inserto en una cultura específica, en nuestro caso, la cultura escolar, que trae consigo unas dinámicas particulares en cuanto a la configuración de memorias corporales.

De esta forma la etnografía nos abrió las puertas a la relación directa con el contexto estudiado, que evidentemente es un contexto social, en el que se recrean unas correlaciones entre sujetos, territorios, afectividades, culturas, y demás. Es de hecho un "análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales" (Sandoval, 2002, p. 62).

Lo que significa que se trata de una forma de investigación social de la interpretación de prácticas, expresiones y valores de una cultura, que se encuentra inmersa en un espacio específico que experimentan unas relaciones humanas en una dimensión temporal concreta, el presente, el aquí y el ahora de la constitución de los sujetos que se apoderan de la existencia. El trabajo de campo se define como la develación e interpretación de dichas conexiones que configuran costumbres, creencias, prácticas y visiones de mundo. De esta forma,

> (...), la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que se encuentran: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa (Álvarez, 2008).

El investigador etnográfico dará cuenta del movimiento social, en nuestro caso, de las relaciones que se establecen entre las corporalidades de los niños y las niñas con los territorios que habitan y todas aquellas memorias que los configuran como seres históricos. La etnografía supone

una descripción fehaciente de todo lo que pasa en el contexto social, teniendo en cuenta los significados que los sujetos atribuyen a cada una de las situaciones de su realidad.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.2.1 Observación participante

La observación participante nos permitió percibir y evidenciar lo que sucede en torno al lugar y los sujetos con los cuales realizamos nuestra práctica, siendo necesario entender, comprender, interpretar y explicar la información que percibimos. Ahora bien, la observación participante, tiene un valor cualitativo, en la medida que nos convoca a estar inmersos en el campo del trabajo investigativo, pues el ideal es que interactuemos con los otros miembros del contexto social al que nos enfrentamos "compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad" (Bonilla & Rodríguez, 1995, p.119).

Por lo anterior, el instrumento que enriquece esta observación participante es el diario de campo que nos proporciona un panorama reflexivo - analítico mucho más amplio y profundo, pues se describe, se interpreta y se proponen unos nuevos marcos de acción frente a las situaciones tensionantes de cada intervención, donde todo va conectado con unos referentes teóricos que sustentan y retroalimentan el trabajo realizado.

4.2.2 Entrevistas semiestructuradas

Con el propósito de lograr evidenciar las nociones que tienen los diferentes actores educativos en cuanto al concepto del cuerpo como territorio de la memoria y su inmersión dentro del contexto escolar, es que decidimos trabajar las entrevistas como instrumentos de recolección de datos, pues a partir de ellas establecimos una estrategia dialógica para visualizar las nociones que ellos manejan frente a la subcategoría del "cuerpo en la escuela". En ese sentido, nos interesa "captar lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender cómo ellos comprenden" (Castro, & SEHK, 2005, p. 158)

Sin embargo, es importante mencionar que, aunque queríamos entablar un dialogo con los estudiantes, los docentes y administrativos del Colegio Rural José Celestino Mutis, sólo logró cumplirse con algunos niños y niñas, pues con los otros actores no fue posible realizarlas. Esto se debió a una negación y una resistencia por parte de ellos para entablar y acercarse a una comunicación más profunda respecto a las temáticas del proyecto investigativo.

4.2.3 Estrategias artísticas para la recolección del corpus de información

A pesar de que el proyecto no tiene como fin desarrollar procesos artísticos en los niños y las niñas, sí se vale de unas herramientas artísticas específicas que se consolidan como mediaciones metodológicas de indagación del campo investigativo. Es necesario reconocer que el arte nos abre un mundo lleno de posibilidades por cuanto nos permite explorar sus mundos interiores, la manera en la que ellos conciben y representan su propia realidad, su cuerpo y sus experiencias.

La experiencia artística y sensible se vuelve fundamental, por cuanto se convierte en un ejercicio creativo, en un proceso de reconocimiento de sí mismo y del otro, de todas aquellas vivencias que hacen de la identidad algo único y particular. "El arte, en ese sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño" (Palacios, 2006, p. 16).

Si reconocemos que el cuerpo es el elemento básico por el que el sujeto puede percibir y construir conocimiento, es también el medio por el cual se expresa y revela sus sentimientos e ideas, es un territorio de enunciación. En la medida en que el niño y la niña dibujan, se proyectan y realizan procesos de escritura propia, podemos comprender lo que los constituye, lo que los hace ser seres socialmente reconfigurados, sujetos estéticos, que pueden reescribir su propia vida.

4.2.3.1 Cartografías corporales

Las cartografías corporales se han perfilado como la ruta metodológica que dirigió nuestros procesos de intervención con los niños y las niñas. Sin embargo es importante hacer la salvedad que se trata de un concepto reciente dentro del campo educativo, pues bajo esta caracterización que une dos conceptos diferentes pero complementarios entre sí, no encontramos proyectos pedagógicos en aula que se refieran a este dualismo. Por este motivo describimos o conceptualizamos la cartografía desde un enfoque social que tiene como fin reconocer e interpretar los territorios que habita el sujeto, en este caso un territorio poco explorado por la escuela, el

territorio corporal.

Desde esta perspectiva tomamos algunos referentes teóricos que la definen como una herramienta muy completa, por permitir dentro de las investigaciones, el análisis reflexivo, la acción y la participación del reconocimiento territorial por parte de los sujetos que lo habitan,

> (...), la comunidad es partícipe de la investigación, aporta sus saberes y experiencias al tiempo que recibe de los demás. Consideramos que los mapas se adecuan y favorecen la cultura de los narradores orales y además que la construcción colectiva de mapas permite la reactualización de la memoria individual y colectiva (Carvajal, 2005, p. 6)

La cartografía como un proceso de organización, encuentra en sí mismo análisis multitemporales, la ubicación de las representaciones sociales y espaciales de un territorio diverso en cuanto a diferencias culturales, empoderamientos políticos, apropiaciones y exaltaciones subjetivas. En ese sentido la cartografía se constituye como un recurso pedagógico que, a través del dibujo, nos permitió recuperar historias individuales y colectivas que se entretejen en un intercambio de saberes donde se toma un rol protagónico en la construcción e interpretación de la misma.

Esta es una herramienta que ha venido enriqueciendo los escenarios educativos para reconocer las problemáticas de los territorios cercanos a los estudiantes y emprender acciones que transformen dichas situaciones. Se convierte en un eje fundamental para nosotras, en la medida que nos permite encontrar los sentidos y significaciones que los niños y niñas le van dando al cuerpo, a su cuerpo, un territorio que se construye gracias al encuentro consigo mismo y con el

otro.

4.2.3.2 Relatos y narrativas

El relato abre la oportunidad de conocer el mundo interior del sujeto, en este caso todas aquellas percepciones y concepciones de los mundos particulares de cada uno de los niños y niñas con los que compartimos y que tienen un sin número de experiencias que van construyendo su identidad. El relato es sin duda alguna, uno de los elementos o herramientas importantes para la recolección de la memoria, de su evocación y reestructuración.

Partimos de la reflexión que hacen las autoras Flor Alba Santamaría y Martha Helena Barreto (2007) en cuanto "los maestros sabemos muy poco de lo que hablan los niños entre ellos, porque cuando hablan lo hacen durante el recreo porque la escuela, en últimas, tiende a ser una escuela del silencio" (p. 101) El relato no es parte de la vida educativa de los niños y niñas, creemos que una de nuestras mayores críticas se encuentra relacionada precisamente con el silenciamiento e invisibilización de ese cuerpo que quiere hablar, que siempre tiene algo que decir, que aportar.

Abrirse a lo sensible es abrirse a la escucha, a la lectura del cuerpo del otro, el relato "(…) es una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento; que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo porque la lengua precisamente es eso que se deja deformar en función de cada niño, de cada sujeto" (Santamaría y Barreto, 2007, p. 85). El relato permite situarnos dentro de nuestra realidad, pero a su vez, permite encontrarse con esas otras realidades (variables y diversas), con las interpretaciones y percepciones de unos sujetos

particulares y diferentes.

Se hace necesario verbalizar las experiencias, la vida y la existencia misma, que es sin duda alguna, un entramado de conocimientos que enriquecen la vida educativa, pues la escuela se está perdiendo de todas aquellas memorias que construyen el pasado, presente y futuro de los niños y niñas, que comienzan a reconocerse a partir de sus voces como sujetos históricos activos en el lenguaje.

4.3 Plan de intervención pedagógica

Luego de especificar la metodología del proyecto, se hace pertinente contar que el proceso que se llevó a cabo, con los niños y las niñas de los cursos 401 y 402 del Colegio Rural José Celestino Mutis, tuvo una duración de 4 semestres donde la intervención pedagógica, estuvo dividida en tres momentos específicos. El primero de ellos que se da en séptimo semestre (2015-3), tiene que ver con una fase de acompañamiento en el que la observación participante nos permitió identificar las principales problemáticas y necesidades de estas poblaciones para centrar el interés investigativo que se relaciona con el silenciamiento del cuerpo como un territorio en el que reside el aprendizaje, la experiencia y la memoria.

Luego de esta formulación del problema, viene otro periodo (octavo y la primera mitad de noveno semestre, 2016-1 y 2016-3) en el que decidimos establecer un trabajo riguroso respecto a la categoría de cuerpo como territorio, para evidenciar y describir las concepciones, imaginarios, definiciones y configuraciones que los niños y niñas tenían sobre su propia corporalidad. Toda la

labor estuvo acompañada de cartografías corporales, algunas entrevistas semiestructuradas y la construcción de muñecos autobiográficos para el reconocimiento de sí mismos y del otro.

En la segunda mitad de noveno semestre y todo el ciclo de décimo (2016-3 y 2017-1), situamos el trabajo con la otra categoría del proyecto que tenía que ver con la identificación de memorias individuales y colectivas para relacionarlas con el cuerpo que ya había sido explorado. En este proceso utilizamos algunas cartografías que se complementaban con relatos e historias de vida que entraban en diálogo con lo que fundamenta la memoria en su relación con diferentes territorios, sujetos y emociones.

Por su parte, la categoría de poder estuvo inmersa en todo el proceso, por cuanto fue identificada en la implementación de todas las técnicas de recolección. Sin embargo, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas nos arrojaron mayores datos para comprender las manifestaciones y las implicaciones de los mecanismos de poder dentro de los escenarios familiares, educativos y sociales que van configurando las corporalidades de los niños y las niñas.

4.4 Cronograma de intervención

La intervención dentro de los espacios del colegio, se caracterizó por el desarrollo de 20 sesiones prácticas con una serie de actividades y talleres que se pueden sintetizar por los meses y periodos en que se desarrollaron. Por consiguiente tenemos:

Tabla 1: Cronograma de intervención

Fecha/N° de sesiones	Tema	Objetivo	Estrategia
Marzo 2016 (3 sesiones)	Acercamiento a las corporalidades	Reconocimiento de los niños y las niñas, de sus necesidades, intereses y de las primeras proyecciones de sí mismos.	- Construcción de la biografía por medio de hojas de vida y árboles genealógicos, en las que se situaron algunas convenciones. - Cartografía corporal por medio del dibujo. - Entrevistas entre ellos mismos para entender sus propias identidades.
Abril 2016 (3 sesiones)	Sensibilización de los sentidos del cuerpo	Apropiación de cada uno de los sentidos para la configuración de diferentes experiencias.	- Socialización de los árboles genealógicos. - Ambientación del salón con diversas texturas, olores y sonidos. - Elaboración de cuentos o historias. - Ejercicio de reconocimiento corporal propio y del otro.
Mayo 2016 (2 sesiones)	Sentidos y territorios corporales.	Reconocer el cuerpo como un lugar de encuentro y desencuentro, en relación consigo mismo y con otros territorios que habita.	- Ruleta de los sentidos para identificar olores, sonidos, sabores e imágenes que son recurrentes en sus hogares. - Cartografía corporal para plasmar sus gustos, disgustos, intereses, sentimientos y emociones. - Uso de convenciones para determinar sentidos de filiación y desagrado con algunas partes del cuerpo.
Agosto 2016 (2 sesiones)	Construcción de conocimiento colectivo	Establecer relaciones interpersonales para la búsqueda de nuevos aprendizajes.	- Carta de invitación para taller de padres.
Septiembre 2016 (2 sesiones)	Realización de los muñecos autobiográficos	Proyección de las corporalidades de los niños y las niñas.	- Taller de padres para la construcción de los muñecos autobiográficos. - Exposiciones y presentaciones orales de los aspectos fundamentales de las historias de vida de los muñecos.
Marzo 2017 (3 sesiones)	Trabajo sobre el concepto de memoria.	Reconocimiento de las concepciones y definiciones que los niños y niñas tienen sobre la memoria.	- Memorias fotográficas para situar al sujeto como un ser histórico. - Trabajo en grupo para la solución de interrogantes y la producción de mapas mentales.
Abril-Mayo 2017	Memorias individuales y	Relación del cuerpo con la construcción de la memoria,	- Escritura de relatos que recopilan varias memorias en diferentes

(4 sesiones)	colectivas	como un dispositivo que le permite al sujeto vivir unas experiencias particulares.	territorios que los niños y las niñas consideran significativos.
Julio 2017 (1 sesión)	Cuerpo y memoria	Aproximación a definiciones que los niños y niñas tienen con relación a las categorías investigativas.	- Entrevistas semiestructuradas.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1 Consideraciones generales

Al finalizar el trabajo de campo, iniciamos la transcripción de los datos recolectados con la intención de entender y analizar los elementos que componen el trabajo investigativo basándonos en una estructura más formalizada y ordenada en el proceso de teorización, revisando y reflexionando en torno a cada uno de los ejercicios que permitieron una mayor y mejor comprensión de todo el proyecto, pues como lo propone Martínez (2013): "(…), el proceso completo implica la categorización, la estructuración individual y general, la contrastación y la teorización propiamente dicha" (p. 259).

En el desarrollo y consolidación de la categorización, revisamos el material escrito, las entrevistas, los diarios de campo, los relatos y las cartografías de los niños y niñas, ya que "(…), se debe realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización" (Martínez, 2013, p. 266), emergiendo de estas las unidades de análisis del corpus que tienen presente los objetivos.

Luego de familiarizar el material recolectado con los objetivos, asociamos y construimos la estructuración del sistema de categorías ilustrando y sintetizando el trabajo de campo, por tanto expone Martínez (2013) "(…), los procesos de estructuración y teorización se constituyen como el corazón de la actividad investigativa" (p. 273). Luego de esto se dio paso a la contrastación de los datos, revisando y comparando la información recolectada con las teorías expuestas en el marco

teórico “triangulación”. Para concluir, realizamos una reconstrucción del proceso de investigación, integrando los hallazgos y los resultados obtenidos.

5.2 Consolidación y análisis del marco categorial

Luego de concluir el trabajo de campo con los niños y las niñas de la institución, iniciamos la consolidación del marco categorial, en cuanto emergen unas subcategorías a partir del cruce de las tres categorías principales del marco teórico y los datos de la práctica. Estas son el núcleo del análisis y la interpretación del trabajo realizado para localizar hallazgos y conclusiones del proyecto investigativo:

Tabla 2: Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Cuerpo como territorio	El cuerpo inscrito en otros territorios
	Cuerpo subjetivo y social
	Reconocimiento de la propia corporalidad y del cuerpo del otro
	Cuerpo como territorio estético, de encuentros y desencuentros
Memorias corporales	Memoria como un concepto polifónico
	Cuerpo que relata desde lo individual y lo colectivo
	Memorias del gusto y el disgusto
	Memorias afectivas y emocionales
	Rutinas y prácticas escolares

Poder disciplinario	Cuerpo como territorio de exigencias y obligaciones

Fuente: Elaboración propia

5.2.1 Cuerpo como territorio:

El cuerpo como territorio se hace presente en cada una de las cotidianidades de los niños y las niñas, pues se configura en la medida que se relaciona con otros territorios que generan vínculos sociales, culturales, históricos, estéticos y afectivos. Esta categoría se enriquece con 4 subcategorías que nutren las formulaciones de los objetivos propuestos, por cuanto el cuerpo se convierte en un mediador para la interpretación de unas realidades construidas individual y colectivamente, en el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

5.2.1.1 El cuerpo inscrito en otros territorios

Para hablar de la vinculación del cuerpo en otros territorios partimos de una reflexión que hemos construido y que define un poco la noción del cuerpo como territorio:

> (…), por cuerpo no solo nos referimos a un contorno asociado al ser humano, ni un espacio interior que habitamos sino que es un organismo vital, un espacio interior, un tejido exterior, un ente cambiante. Mediante el cuerpo sentimos, en él habitamos, en él nos comunicamos, por él respiramos, con él nos cubrimos, nos movemos, por él sentimos que estamos vivos y por ello, ocupamos un espacio. Por otro lado el territorio, no es solo una parte de la superficie terrestre en la que residimos, ni es simplemente un espacio en el que nos refugiamos, el territorio es marcado por la huella de quien lo habita, es redefinido y

transformado (Suárez, Diario de campo nº 10)

Considerar que los sujetos son seres sociales y culturales por naturaleza, nos lleva a la idea de que hacemos parte de un contexto que regula la conducta en cada uno de los actores sociales. Por esto hacemos referencia al cuerpo como el primer territorio que habitamos y que se encuentra inmerso en una red de territorios que configuran unas formas de ser, pensar, sentir y comportarse, pues como lo mencionan Milstein y Mendes (2013)

> (...), los cuerpos de los individuos-biológica, social y culturalmente construidos en las condiciones existenciales, en las relaciones sociales y en la historia de los grupos y de los individuos- existen, a su vez, en espacios materiales y simbólicos que conforman los distintos «submundos sociales», «esferas de la vida social» o, simplemente, «espacios sociales»" (p.144).

Al encontrarnos con las relaciones que establecen los niños y niñas con sus territorios encontramos implícitas unas definiciones de los mismos, en cuanto son y se configuran a partir de unos procesos y unos sujetos particulares, que se encuentran vinculados de manera consciente e implícita en la vida de los niños y las niñas, tal y como lo podemos evidenciar en el ejercicio de los árboles genealógicos, donde al proponerles la actividad, surgieron interrogantes como "¿Podemos colocar en nuestro árbol a toda nuestra familia?, ¿Si algún familiar ya no está, igual lo podemos colocar?, ¿Nuestras mascotas también puede ir dentro del árbol genealógico?, ¿Les podemos contar a nuestros compañeros alguna historia de nuestra familia?" (Fandiño, Diario de campo n° 6)

Esto hace evidente que en la medida en que ellos se sitúan en un territorio, comparten con un grupo de personas; los niños y niñas al elaborar su árbol genealógico sitúan a las personas que viven con ellos, los que se encuentran en su casa, en su territorio. De esta forma, percibimos que el territorio se encuentra configurado por colectivos, sujetos que permanecen continuamente allí, no es lo mismo hablar del territorio del hogar en el que ellos ubican a sus padres, madres, hermanos, abuelos, tíos, primos, etc. y el territorio escolar donde el colectivo social es diferente, pues se situarán sujetos como profesores, amigos, celadores, coordinadores, entre otros.

En cuanto el niño y la niña van identificando que el territorio se hace diferente por los sujetos que lo componen, también encuentra una estrecha relación con las afectividades que van surgiendo en la territorialidad de vínculos más estrechos y firmes. Esto se evidencia en la socialización de los árboles genealógicos donde surgen relaciones sólidas que los niños y niñas entablan con las personas y mascotas que viven junto con ellos.

Figura 4. Árbol genealógico de Samuel



Figura 5. Árbol genealógico de Laura



Fuente: Registro propio

Cuando los niños y niñas hablaban sobre sus familias plasmaron a las personas que más querían y eran más significativas en su vida, como es el caso de Samuel (figura 4) quien al mostrar a sus compañeros su dibujo, les cuenta la historia de la muerte de su abuelita y cómo a pesar de ella ya no estar viva el aun la sigue queriendo. Laura (figura 5) por su parte, dibujó a ciertas personas de su familia, quienes aunque no vivan con ella tienen un grado de cercanía muy fuerte con ella, pues, la quieren mucho y ella a ellos igual.

Figura 6. Árbol genealógico de Felipe

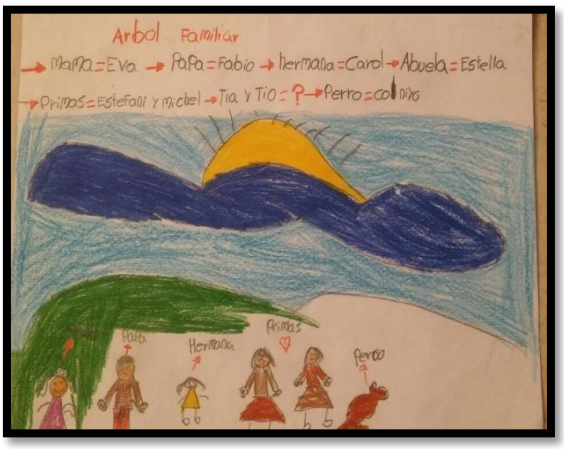
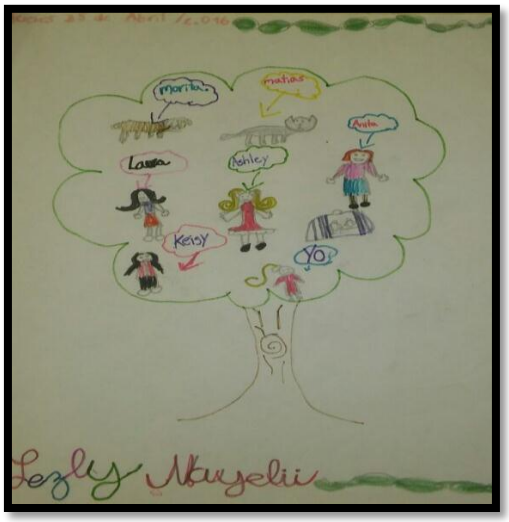


Figura 7. Árbol genealógico de Carlos



Figura 8. Árbol genealógico de Lesly



Fuente: Registro propio

Por otra parte en la medida que construyeron sus árboles genealógicos[1] también se establecieron relaciones de afectividad no solo con sus familiares sino también con sus mascotas, como es el caso de Felipe, Carlos y Lesly (figuras 6, 7 y 8) quienes los rescataron e incluyeron en su núcleo familiar como partes esenciales en sus vidas, ellos consideran importante el hecho de situar todos los integrantes con los que tienen experiencias cotidianamente.

Finalmente, encontramos que el territorio se configura por espacios y lugares específicos que están cargados de significado gracias a las relaciones y los acontecimientos que se establecen allí. En este caso es importante entender la descripción de estos dos conceptos, pues son complementarios, se construyen mutuamente. El lugar se hace espacio en cuanto es relacional e histórico, en otras palabras, hablamos de un lugar que es practicado y que se convierte en un espacio existencial (Merleau Ponty, 1945 y De Certeau, 1990 citados por Auge, 2005).

Lo anterior, lo podemos observar en la cartografía colectiva del colegio (ver figura 9) realizada por los niños y las niñas, que se enriquece con la escritura de unas memorias particulares, donde se evidencia el territorio escolar como un entramado de espacios y lugares que se construyen individual y colectivamente:

[1] Para ver más construcciones de los niños y las niñas, remitirse al Anexo 8. Ejercicios que enriquecen el análisis de los árboles genealógicos.

Figura 9. Cartografía colectiva del colegio



Fuente: Registro fotográfico propio

De esta forma, los círculos señalan los espacios que los niños y las niñas consideran, más importantes y representativos (los que se reiteran en las cartografías individuales). Encontramos un alto índice en espacios que son concurridos colectivamente, donde el cuerpo ha sido testigo de situaciones que dejaron huellas, marcas y memorias, esto demuestra la manera en que estos se van cargando de significado, en que se van apropiando de ellos por la frecuencia en que son habitados, tal y como lo muestran sus memorias:

Tabla 3: Memorias del territorio escolar

Comedor	Plazoleta	Canchas	Preescolar
"Un dia yo estaba en el comedor y me dormí y todos se rieron" (Laura, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)	"Un día yo en la plazoleta yo y Edwin jugamos fútbol y Edwin se cayó y me puse a reír" (Camilo, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)	"En la cancha estábamos jugando fútbol y me hicieron caer y el profesor pitó la falta y lo sacó del partido de fútbol porque es una mala jugada del partido" (Edwin, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)	"En preescolar, me fui con unas amigas y había una coordinadora y casi nos meten en problemas" (Melany, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar, 2017)
"Un día en el comedor me tiraron una papa" (Santiago, Sesión: "Cartografía de la	"Me ocurrió que estaba jugando futbol y iba a meter el gol pero un niño me boto al piso y me totie	"Lo que me ha pasado en la cancha es que no me dejan jugar porque dicen que no se jugar" (Juan	"Un día estaban Zulay, Daniela, yo, Yecika, Melany y fuimos a preescolar y estaban los

memoria escolar", 2017)	el labio" (Nicolás, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)	Guillermo, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)	celadores y yo, Daniela y Yecika corrimos y yo me caí" (Laura, Sesión: "Cartografía de la memoria escolar", 2017)

Fuente: Elaboración propia

Pero así mismo como encontramos estos espacios, registramos otros lugares que no son tan frecuentados, que son pasajeros o transitorios, "los no lugares", aquellos que están allí pero que no han llegado a ser espacios de identidad o de relaciones de afectividad e historia (Marc Augé, 2005). En este caso podemos poner de ejemplo los pasillos, la entrada y salida de la institución, las escaleras, el basurero, entre otros, que se convierten en caminos o pasajes que llevan a otros lugares y/o espacios, que no tienen aún una significación.

Descubrir la multiplicidad de los cuerpos y los diferentes territorios que acompañan la formulación y configuración de los mismos implica leer, entender y reconocer que el cuerpo se comporta de maneras diversas dependiendo los territorios que frecuenta, que tiene conductas cambiantes y se relaciona de maneras distintas obedeciendo a las reglas, normas y sujetos que forman parte del contexto, presentando una ruptura y no linealidad entre los espacios que habita.

5.2.1.2 Cuerpo subjetivo y social

Teniendo en cuenta que el sujeto se construye subjetivamente, es decir dentro de unos marcos de constitución propia, también es necesario concebirlo dentro de unos escenarios de relación constante con su medio, que va alimentando la configuración de un ser dimensional y completo. Los cuerpos como entidades particulares se estructuran en la medida que se entreveran con

diferentes territorios que tejen discursividades, prácticas y vínculos que poco a poco definen las formas en que dichos cuerpos aprecian, viven y reinterpretan la realidad.

Los procesos de socialización son la base fundamental para la reconfiguración de los diferentes territorios que los sujetos frecuentan, pues es a partir de allí y a su relación con el otro que conocen, experimentan, se vinculan y se construyen. Es en la socialización donde se adquiere una cultura, una base sólida para que el cuerpo goce y guarde significados y sentidos propios del mundo, de su mundo. En palabras de Jiménez e Infante (2008), quienes complementan esta idea de un cuerpo subjetivo y social, tenemos que

> (...), la socialización prepara al sujeto, desde el ámbito individual, familiar y cotidiano, para la inserción en la vida colectiva o en comunidad que cada día se nos presenta más situaciones que pueden ilustrarnos lo mismo. En cierto sentido permite la reproducción del sistema y de sus instituciones sociales que, como la familia, la escuela y los medios de comunicación, hacen parte de una realidad que se reproduce constantemente en el plano cotidiano del sujeto (p.52).

Teniendo en cuenta esto, durante el trabajo con los niños y las niñas hemos evidenciado tres espacios de socialización claros, que les permiten situarse frente a unos territorios y unas dinámicas sociales y culturales bastantes particulares y que son fundamentales para la constitución de sus corporalidades. A continuación una breve descripción de estos:

Tabla 4: Territorios de socialización

Territorio familiar	Como la primera institución socializadora, es el escenario de relaciones afectivas en las que se aprenden los primeros valores y las primeras referencias culturales con las que el sujeto va a enfrentar la realidad exterior. La familia estipula las primeras conductas corporales, es decir, los modos de comportarse en un entorno más social.
Territorio escolar	En la que se establecen otra serie de normas y en la que se continúa con el proceso de enseñanza y aprendizaje del sujeto que se coordina con un entramado de conocimientos disciplinares.
Territorio social	Que puede estar relacionado con el barrio, la ciudad y los medios de comunicación que estipulan unas nuevas formas de entender la realidad y la existencia.

Fuente: Elaboración propia

Cada uno de estos territorios es importante en la medida que brindan la posibilidad de encontrarse con diversas experiencias que enriquecen la configuración corporal de los niños y las niñas. Un abrazo, un grito, un regaño, una caricia, una regla y hasta un programa de televisión van consolidando la manera en que se proyectan, en que se apropian de sí mismos y se definen en un tiempo presente y en un tiempo futuro. Para entender esta consideración veamos los siguientes ejemplos, tomados de una sesión práctica.

Figura 10. Representación corporal de Yerman



Figura 11. Representación corporal de Jarol

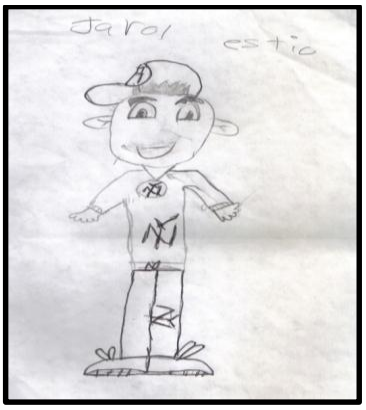


Figura 12. Representación corporal de Erick

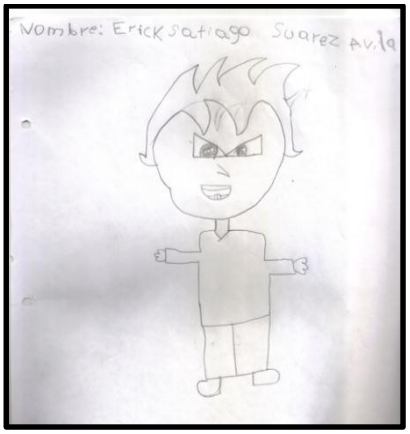


Figura 13. Representación corporal de Melany

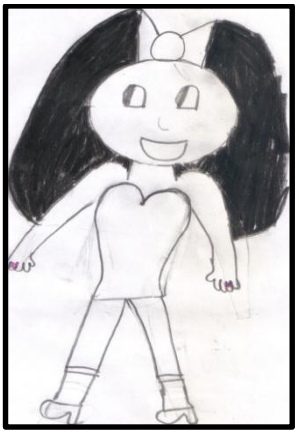


Figura 14. Representación corporal de Hilary

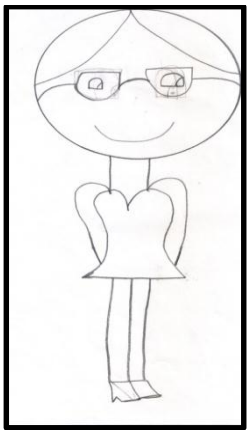


Figura 15. Representación corporal de Valentina



Figura 16. Representación corporal de Iara



Fuente: Registro propio

En el caso de las 3 primeras figuras, que son realizadas por niños, notamos que hay elementos sociales reconocibles, como es el tipo de ropa, los peinados y las actividades que estos realizan. Al preguntarles por el significado de los mismos, ellos manifiestan que en el caso de Yerman (figura 10) quiere verse como "James Rodríguez" (futbolista de la selección Colombia), por ende se hace el peinado, el uniforme y dibuja el balón para concretar su deseo por ser futbolista en un futuro. Por su parte, Jarol (figura 11) expresa que la ropa que usa hace parte del género rap, música que escucha frecuentemente. Adicional a ello, expone que las marcas son importantes pues esto es lo que define el estilo y la moda de este género, las zapatillas, los collares, el pantalón y la camisa, son prueba de ello.

En el caso de Erick (figura 12), Iara (figura 16) y Valentina (figura 15) encontramos elementos referentes a programas de televisión. Erick, se dibuja como el personaje de Goku (del programa Dragón Ball Z), con la mirada y el peinado que tiene este personaje, mencionando que le gustaría

ser como él y tener sus poderes. Por su lado, Iara se representa como una muñeca de anime lo que hace que se dibuje unas orejas de gato y un cabello bastante largo, Valentina se dibuja una corona la cual relaciona con las princesas que ve diariamente en el canal Disney Channel.

Las otras tres representaciones tienen que ver con la idealización del cuerpo femenino, por cuanto Melany (figura 13) y Hilary (figura 14), se dibujan con escote, vestidos cortos, tacones y busto pronunciado. Al preguntarles por el significado de ellos, manifiestan que así se ven sus madres, sus hermanas o las modelos que aparecen en la televisión o en las revistas, lo cual nos proporciona otra perspectiva de los cuerpos estereotipados.

Estas representaciones corporales[2] tienen características singulares que nos permiten comprender la manera en que la relación con el territorio y con los espacios de socialización que mencionamos anteriormente, influyen en la configuración de unas corporalidades específicas. Los niños y niñas hacen evidente que se construyen en la mediación cultural y social que influye de manera persistente en sus subjetividades; sus cuerpos son el resultado de unos procesos de resignificación de códigos y significados que van haciendo propios.

5.2.1.3 Reconocimiento de la propia corporalidad y del cuerpo del otro

Ya que la escuela no reflexiona sobre las particularidades y las capacidades de los cuerpos, que van más allá del disciplinamiento y la homogeneización, nos involucramos con ejercicios que permitieran el reconocimiento de las propias corporalidades para poder entablar unas relaciones

[2] Para ver más ejemplos, remitirse al Anexo 9. Elaboraciones de las representaciones corporales de los niños y las niñas.

más amenas con los otros cuerpos, que se reconfiguran constantemente. El reconocimiento como un proceso, requiere que primero el niño y la niña se reconozca como un sujeto corpóreo, con unas necesidades y unas particularidades que puede reconocer e identificar en otros cuerpos, que se establecen de una manera particular en el mundo.

La construcción de los muñecos autobiográficos fue el inicio de un reconocimiento propio, encontramos que los niños y las niñas encontraron la posibilidad de proyectarse no solo físicamente, sino también de proyectar sus gustos e intereses, de crear distinciones sobre su forma de vestir, de resaltar las partes del cuerpo que más les gustaban, ellos recrearon sus corporalidades para darle sentido a su propia configuración, a lo que los hace ser únicos y diferentes. A continuación, algunos ejemplos de estas elaboraciones[3]:

Figura 17. Muñeco autobiográfico de Saray

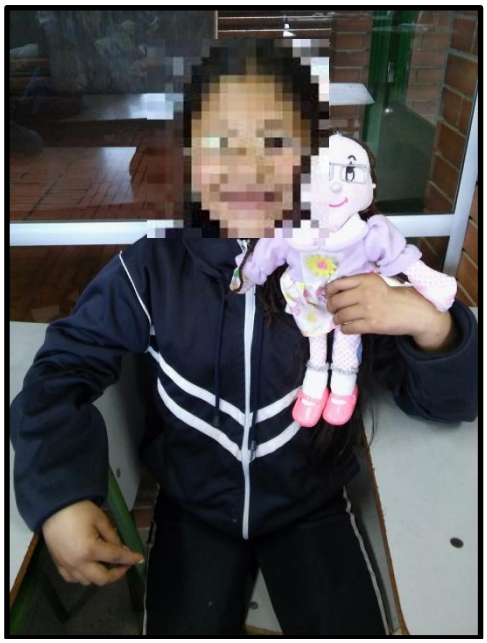


Figura 18. Muñeco autobiográfico de Laura



[3] Para ver más ejercicios de los niños y las niñas, remitirse al Anexo 10. Construcciones de los muñecos autobiográficos.

Figura 19. Muñeco autobiográfico de Nelson



Figura 20. Muñeco autobiográfico de Julián



Figura 21. Muñeco autobiográfico de Nicol



Figura 22. Muñeco autobiográfico de Melany



Fuente: Registro propio

Gracias a los ejercicios de estos seis niños, es que podemos hacer referencia a una reflexión detallada de la corporalidad, ellos hicieron un ejercicio fiel de introspección para poner en sus muñecos aspectos que coincidieran consigo mismos. De esta forma, el ejercicio de Saray (figura 17) es un retrato maravilloso de sí misma, pues recalcó su tono de piel, sus ojos, nariz, gafas y

aretes. Así mismo, el ejercicio de Nelson (figura 19) y de Julián (figura 20), destacan la manera en que ellos se peinan y la expresión de su rostro refleja una de sus emociones constantes, la alegría.

Cuando los niños y niñas hablaban sobre el sentido de sus proyecciones, comentaban que había sido importante encontrar las telas, los colores y los demás materiales lo más parecido a ellos, pues no podían hacer un muñeco moreno, cuando en realidad ellos eran blancos, o que su cabello, no podía ser mono cuando eran de cabello castaño u oscuro. En cuanto a la personalidad muchos nos contaban que la ropa y los accesorios les permitían identificarse respecto a otros compañeros, pues elementos como las gafas, moñas o ropa, manifestaban sus gustos y singularidades.

En la medida en que construían sus muñecos, los niños y las niñas establecieron relaciones con sus padres, como en el caso de Nicol (figura 21) y Melany (figura 22), quienes hicieron una elaboración colectiva. Mientras trabajaban en ello surgían historias sobre algunas etapas de la vida, como el embarazo o situaciones en que las niñas eran protagonistas, como alguna pataleta o incluso la ropa que algunos de ellos guardaban de sus hijas cuando eran más pequeñas, como es el caso de Laura (figura 18) y Nicol (figura 21) quienes la utilizaron para sus creaciones, lo que daba un toque autobiográfico y propio a sus ejercicios.

Así mismo los niños y las niñas establecieron relaciones con sus mismos compañeros, pues en la medida en que iban elaborando cada una de las partes que componían sus cuerpos, recibían comentarios respecto a lo que debía ir y lo que no, los niños y niñas al tener un vínculo más estrecho entre ellos, reconocen cuerpos diferentes, que se caracterizan por unas peculiaridades y que no solo se desligan de aspectos físicos sino también de lo que constituyen sus subjetividades,

como lo menciona Sebastián “cada cuerpo es diferente, cada uno tiene sus defectos y fortalezas” (Sesión: “Entrevistas”, Junio 2017) (Entrevista N° 2)

Lo anterior lo vemos reflejado en uno de los ejercicios de la sesión “Entrevistas entre los niños y niñas” (2016) en las que ellos se distanciaron de sí mismos para identificar elementos importantes en cuanto a la constitución personal del otro. El resultado fue un sin número de cualidades y defectos entre los que encontramos la inteligencia, el juicio, la responsabilidad, el desorden y el mal comportamiento (en cuanto a las actividades académicas), el mal genio, la alegría (en cuanto a emociones) y alguna actividad o destreza que cada uno podía realizar de manera completa, como montar patineta, patines o jugar muy bien fútbol u otro deporte.

Esto demuestra que existe una conciencia corporal del otro, de las maneras en que estos cuerpos están y son en determinadas situaciones y contextos. Bien lo dice la autora Zandra Pedraza al decir que “el cuerpo es lo que la sociedad ve de éste y lo que sugiere el saber decantado en los refranes sobre su comportamiento y apariencia” (2013, p. 21), pues la mismidad se construye en la otredad en una autoexploración y en una exploración del otro, en una interpelación de experiencias, de sentidos y de significados que hacen de la corporalidad algo particular.

De esta forma, puede concebirse el cuerpo como un territorio elemental para poder relacionarse y conocer de la mano de ese otro que me construye y reconstruye constantemente. Se trata entonces de descentrarse de sí para poder conocer y reconocer las prácticas y saberes que los otros cuerpos me ofrecen, de sacudir el cuerpo para generar escenarios en los que se pueda sentir, pensar y actuar conforme a su espontaneidad.

5.2.1.4 Cuerpo como territorio estético, de encuentros y desencuentros

Los niños y niñas se encuentran inmersos en una relación de cuerpo y territorio, en la que se configuran una serie de experiencias diversas y multisensoriales que enriquecen la construcción de saberes individuales y colectivos, pues son cuerpos situados espacial, temporal, cultural y socialmente, lo que permite rescatar y reconfigurar ciertas prácticas que definen sus modos de ver, sentir, expresar y pensar.

Es en el cuerpo donde se genera una relación estética que va reconfigurando la corporalidad que se construye a partir de la propia sensibilidad. Este placer sensible, da vía a la cercanía con ciertos territorios, objetos, y sujetos que llevan a los niños y las niñas a dar voz, a comunicar y a interpretar con su cuerpo. En palabras de Hoyuelos (2013) la estética

> (…), se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos (p.15).

Es por esto que teniendo en cuenta los ejercicios realizados con los niños y niñas, pudimos evidenciar cómo ellos sienten mayor afinidad hacia las actividades en las que se les permita descubrir, admirar, emocionarse y sentir de manera libre, tal como lo menciona Nicol quien hace saber que las actividades que más le gustan son las “chéveres” y que implican un juego con el cuerpo:

> **Docente:** y en el colegio, ¿cuáles son las actividades que más te gustan? O las que más recuerdes
> **Nicol:** las del colegio que más recuerdo, son las actividades que los profes nos hacen, pero actividades chéveres como la profe nos mostró ayer, como hacer actividades de ranas, pasarla chévere, reírnos, jugar y así, esas actividades me gustan mucho! (Sesión: "Entrevistas" Julio, 2017) (Entrevista N° 1)

El juego con texturas, ejercicios de reflexión y el encuentro con entornos y experiencias sensibles les permitieron eliminar tensiones y displaceres, articulando intereses, emociones y sentidos que construyeron nuevos espacios importantes para los estudiantes. Uno de los ejercicios en los que los niños y niñas se involucraron corporalmente y realizaron un reconocimiento de experiencias sensibles respecto a prácticas o rutinas diarias, se pudo hacer con la sesión de "La ruleta de los sentidos", en la que identificamos los siguientes elementos:

Tabla 5: Generalizaciones del ejercicio de "La ruleta de los sentidos"

Sentido de la escucha: Gritos, voces, bulla, nombres, música, carranga, salsa, vallenato, rap, reggaetón, bachata, aullidos de perros, ollas, pájaros, sonidos del televisor, abejas. **Sentido del olfato:** Comida, huevos, leche, galletas, agua, sopa, carne, pan, aguacate, jugo, fruta, perfume, pañitos o pañales, tierra, aire, flores, mal olor, caños y baños, ropa limpia o lavada. **Sentido del gusto:** Comida, arepas, helados, fruta, carne, lentejas, frijoles, cereales, arroz, huevos, papa, vegetales, dulces, chocolate, pasta, papilla, pollo, empanadas, bebidas, jugos, gaseosa, agua. **Sentido de la vista:** Carros, cielo, sol, peluches, paisajes, niños, luz, rosas, carteleras, huecos, montañas, árboles, parques, casas, hoteles, computador, xbox, televisión.

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior, podemos reconocer que todo lo que los niños y niñas ven, escuchan, huelen, saborean y sienten, los ubica en un territorio concreto, en unas relaciones y unas acciones que atraviesan de manera implícita sus cuerpos. El sujeto se convierte en un ser que contempla y se fascina con lo que pasa a su alrededor, por ende los elementos de la tabla son una fiel prueba de los gustos de sus experiencias vitales, de las realidades o fenómenos físicos que pueden ser expresados o comunicables.

Los niños y las niñas no colocaron situaciones desagradables, por el contrario, reflexionaron sobre los elementos que les producen un placer estético, en la manera en que gozan al ver un programa de televisión, jugar un juego que les produce una diversidad de emociones, fascinarse con los paisajes que constituyen sus barrios, ya que al ser una zona rural se encuentran con las maravillas de las montañas y algunos animales; en cuanto disfrutan del olor de la ropa limpia, de la comida, de probar diferentes alimentos, de escuchar las voces de sus madres o las canciones de los ritmos musicales que más les gustan.

Es así como el cuerpo va siendo consciente de sus impresiones sobre la realidad, de las maneras en que interpreta su mundo. La estética establece relaciones existentes y simbólicas entre un hecho real y algo que puede ser imaginado o reemplazado por medio de lo sensible, como fue el caso de la propuesta de un ejercicio diferente de reconocimiento corporal desde el otro, como un sujeto que posee cuerpo y del cual se desligan unas texturas interesantes. El resultado quedó inscrito en uno de los diarios de campo:

> Recuerdo un caso en el que un estudiante relaciona el cabello con la pasta, sus compañeros gritaron que no era posible porque la textura de la pasta era más dura y el cabello se caracterizaba por ser suave. Dentro de las relaciones encontramos las siguientes:
> La plastilina la relacionaron con la piel, por ser suave y estirarse.
> La esponjilla con el cabello, por parecer cabello enredado y tener unas que otras tirillas delgadas.
> Las pastas con las orejas, gracias a la firmeza del material.
> Las tapas estuvieron relacionadas con los ojos por su forma, y a los huesos por su consistencia. (Suárez, Diario de campo n° 4)

De esta forma, la estética del cuerpo de los niños y las niñas cambió completamente, su cuerpo ya no era simplemente carne y piel, habían logrado relacionar texturas de su vida cotidiana, experiencias que les permitían identificar elementos suaves, ásperos, lisos, compactos o frágiles

con partes específicas de sí mismos. Esto evidencia que el ser sensible conecta su sensibilidad con las cosas o acontecimientos de su existencia, para generar una emoción interior, una confrontación y una crítica de la experiencia misma que traspasa los límites de lo racional y lo legítimo.

El cuerpo se sitúa como un territorio estético en la medida en que se vive, se explora, se ve, se escucha, se siente, se expresa, se comunica y se relaciona con la realidad, es estético en cuanto exterioriza, sus gustos, disgustos, angustias, miedos, alegrías, tristezas, enfados, ambigüedades, placeres y descontentos. El encuentro con los niños y las niñas nos permitió encontrar cuerpos curiosos, activos, que se asombran por lo nuevo y lo desconocido, a pesar de que la escuela les ha cerrado esa posibilidad y los ha convertido en cuerpos lineales.

Por otra parte, en la medida que avanzábamos en el encuentro con la propia corporalidad, surgían momentos en los que los niños y las niñas manifestaban que no se sentían bien o cómodos consigo mismos, ya fuera por comentarios que recibían respecto a su físico o por algunas relaciones que se establecen con la funcionalidad del cuerpo. La autoexploración acompañada de la reflexión, nos posibilitó encontrarnos con unas presencias y ausencias corporales.

El cuadro que se muestra a continuación responde a las siguientes figuras, que son el resultado de los ejercicios de los niños y las niñas para situar partes del cuerpo con las que se sienten más identificados y otras con las cuales prefieren tener un vínculo más distante:

Tabla 6: Generalizaciones del ejercicio de "Banderines corporales"

→ La cara, las manos y los pies son las partes del cuerpo que tanto a niños y niñas más les gusta. → Algunos de los rasgos de sus rostros conforman las partes del cuerpo que más los representan. Entre ellos los ojos y la boca, aunque también encontramos los pies y las manos. → En algunos de los niños (hombres) la parte del cuerpo que no les gusta tiene que ver con los pies. En dos casos particulares encontramos las orejas y la boca. → En tres niñas también encontramos que no les gustan sus pies o sus manos. → Los casos de los banderines de color verde fueron muy pocos. Las partes del cuerpo que encontramos les gustaría eliminar fueron: las rodillas (Karol Valentina) y las manos (Sirleny Andrea) → Los casos de los banderines de color amarillo se presentaron en su mayoría en las niñas y estos se encontraban ubicados en el cabello. En dos casos encontramos que les gustaría cambiar sus brazos o piernas. → En el caso del banderín naranja, que correspondía a la(s) parte(s) que les gustaría agregar a su cuerpo, encontramos en su mayoría las alas. En algunos casos, las niñas ubicaron este tipo de banderín en su cabello.

Fuente: Elaboración propia

Figura 13. Banderines corporales de Jarol



Figura 242. Banderines corporales de David



Figura 25. Banderines corporales de Karol



Figura 26. Banderines corporales de Melany



Fuente: Registro propio

Lo anterior propicia dos interpretaciones, por un lado que los encuentros corporales se encuentran definidos por la funcionalidad que los niños y las niñas asignan a dichas partes del cuerpo, pues al preguntarles por las que más resaltaban decían que era las que más utilizaban, con las que se podían expresar más fácil y las que les permitían hacer muchas acciones. Por ello es que partes como los ojos, la boca, las manos y los pies tienden a ser mucho más caracterizados y distinguidos.

Por otro lado, encontramos que las niñas y los niños varían sus encuentros estéticos corporales acorde a lo que se ha designado como propiamente masculino y femenino, de esta manera las niñas tienen un encuentro diferente con su cabello, las uñas, la boca y los labios (figura 25 y figura 26), por cuanto mencionan que son partes características que la mujer tiene respecto a los hombres, que

[4] Banderín rojo: partes del cuerpo que nos gustan. Banderín azul: partes del cuerpo que no nos gustan. Banderín morado: partes del cuerpo que más nos representan. Banderín amarillo: partes del cuerpo que quisieran cambiar. Banderín verde: Partes del cuerpo que eliminarían. Banderín dorado: ¿Qué otra parte agregarían al cuerpo?
Para ver más ejemplos, remitirse al Anexo 11. Ejercicios que enriquecen el análisis de los banderines corporales.

tienen un encuentro corporal con sus brazos y manos como sinónimos de fuerza y los pies como una oportunidad para jugar fútbol, el deporte que más practican (figura 23 y figura 24).

El desencuentro viene a darse en la medida en que el sujeto construye de manera dividida su corporalidad, por cuanto se establecen trabajos para cada una de las zonas del cuerpo, como por ejemplo, que la boca es la única que puede comunicar o que los manos son las únicas que pueden generar experiencias perceptibles del mundo, en cuanto a tocar y sentir se refiere. El cuerpo se fragmenta y por ello es que se privilegian unas partes sobre otras, los niños y niñas exaltan sus sentidos y desatienden lo que ha quedado en segundo plano.

Así mismo, otra posibilidad de desencuentro está relacionada con el desajuste de lo que es diferente, lo que genera en los niños y niñas una ausencia y quizá una ocultación de lo que para los demás es sinónimo de burla, que no se ajusta a los imaginarios y concepciones establecidas, esto retrae un poco la corporalidad del sujeto y junto con ello la desidentificación con su propia corporalidad. Esto lo podemos ver en el caso de Nicol, quien en una entrevista nos cuenta sobre la burla de sus compañeros por ser "gordita":

> **Docente:** y acá en el colegio, ¿cómo es la relación con los profesores?
> **Nicol:** con los profes bien, pero, con mis compañeros mal…
> **Docente: ¿**por qué?
> **Nicol:** más que todo con Felipe!
> Estábamos me parece que antier en la clase y entonces estábamos hablando de los animales, que la carne, que la carne de cerdo y dijeron, ay que la carne de cerdo entonces, el cerdo es Nicol y vamos a quitarle la carne!
> **Profesora:** ¿y tú les dijiste algo?
> **Nicol:** no, yo me quede callada y pues, estaba llorando pero, me tapaba la cara para que la profesora no viera! (Sesión: "Entrevistas". Julio 2017) (Entrevista N° 1)

Por todo lo anterior, es que podemos decir que el cuerpo es un entramado de distinciones, proximidades, incomodidades y desazones con respecto a su propia constitución, a la manera de verse, sentirse y percibirse. Se dio paso a una alianza y empatía inherente entre la sensibilidad, la libertad y la experiencia en los estilos de vida, reconociendo con esto la autenticidad y los gustos que provoca y estimula una actitud estética capaz de originar emociones y placeres diversos que involucran un reconocimiento de sí mismos y sus cotidianidades.

5.2.2 Memorias corporales:

Desde esta perspectiva, la memoria como constructo de la vida, historia y experiencia que se construye corporalmente, se encuentra situada, sentida y significada en la vida de los niños y las niñas, es por esto que de esta categoría se desligan 4 subcategorías que contribuyen a los tres últimos objetivos específicos que tienen como fin el identificar, visibilizar y mostrar cómo se dan los procesos de apropiación en relación al cuerpo y la memoria como campos complementarios en la configuración social y cultural de los sujetos.

5.2.2.1 Memoria como un concepto polifónico

Entender el cuerpo en su totalidad, implica reconocer y evidenciar los procesos, tensiones y peculiaridades a las cuales se ha visto enfrentado, pues el cuerpo "(…), es resultado de procesos históricos y culturales" (Pedraza, 2013, p.15). Los niños y las niñas tienen una construcción histórica propia, una autobiografía, un recorrido temporal, territorial y experiencial, a partir del cuerpo es que pueden construir sus memorias, las que se complementan para dar sentido a su existencia.

Definir la memoria fue un ejercicio interesante para los niños y las niñas, en sus redacciones identificamos que efectivamente se trata de un concepto histórico, que tiene relación con un acontecer, una situación que a pesar de su fugacidad, puede ser evocada en cualquier instante, que tiene sentido y trascendencia. En palabras de ellos, tenemos que la memoria

> (…), nos ayuda a recordar las cosas que hicimos el año pasado", "la memoria es recuerdos del pasado recuerdos del presente recuerdos de la familia, amigos y de nuestros antepasados, cuando vivimos nuestra infancia cuando vivimos los ratos libres con nuestros amigos con nuestros familiares", "la memoria se recuerda al pasado" (Sesión: "Concepciones y representaciones de la memoria", Marzo 2017).

Al definir la memoria como la forma en la que se recuerda algo que ya pasó, nos sitúa frente al cuerpo como un territorio histórico que se habita y que se convierte en el centro del proceso de relaciones y de la construcción de identidad, ya que hablamos de un cuerpo marcado por hechos que ya acontecieron, a una memoria que se construye a partir de experiencias pasadas y que tienen vía en el presente, a un campo histórico cargado de afectividades, objetos, lugares, sujetos, acciones y situaciones.

A la vez, los niños y las niñas sitúan la memoria como un proceso del pensamiento, que se generan en la cabeza, como una rememoración del cruce de experiencias múltiples en las que como sujetos nos encontramos conectados, como una sucesión de recuerdos, teniendo en cuenta que este concepto demanda y engloba una multiplicidad de historias y visiones del mundo por parte de los sujetos, en palabras de ellos:

> (…), “La memoria se construye por pensamientos”, “La memoria se construye en nuestro pensamiento y con nuestra cabeza”, “La memoria es un significado de algo que recordamos o algo que olvidamos y luego recordamos”, “La memoria es el cerebro, se recuerda el pasado, es para soñar”, “La memoria se construye recordando las cosas” (Sesión: “Concepciones y representaciones de la memoria”, Marzo 2017)

Por otro lado nos encontramos con la idea de que la memoria se presenta y se da en sujetos insertos en relaciones sociales y colectivos, se construye con afecto y con los otros, es compartida y se presenta en un diálogo con el otro, en una interpelación que involucra experiencias, sentimientos y conocimientos, como un proceso de construcción afectiva y emocional, que nos conecta de manera directa, como lo menciona un grupo de niños:

> (…), La memoria se construye con amor, con los recuerdos de nuestros seres queridos, con nuestros amigos, con los recuerdos de nuestra infancia, recuerdos de los que ya se fueron a otro mundo o como los que ya se fueron a otro país a estudiar y nos vemos por celular, tablet o computador, así es como se construye la memoria con amor y con pensamiento.” (Sesión: “Concepciones y representaciones de la memoria”, Marzo 2017).

Es importante entender que como sujetos y actores sociales y culturales nos encontramos inmersos en una serie de momentos y/o periodos singulares a través de los cuales construimos sentidos y significados particulares. Cada encuentro en el tiempo y con los otros cuerpos, nos lleva a construir una memoria cargada de historia, donde los procesos individuales, colectivos e históricos crean un puente y una articulación con otros conocimientos, sujetos y aprendizajes, que

entran a tomar fuerza y sentido en la existencia de cada sujeto.

5.2.2.2 Cuerpo que relata desde de lo individual y lo colectivo

El trabajo a partir del cuerpo y el reconocimiento de la memoria, nos lleva a precisar ese reconocimiento y análisis de la memoria y el cuerpo desde lo subjetivo y lo colectivo, enfocándonos en la idea de apropiar y reconocerse a sí mismo y al otro como pares en igualdad de condiciones de ser, estar, pensar sentir y concebir el mundo. Esto se convierte en una base fundamental para el desarrollo de las relaciones, la comprensión y la construcción de conocimiento. Es un proceso que no se puede desarticular de los demás, de las apropiaciones del territorio, de la construcción de memoria, de la posibilidad de saber y conocer cuáles son esas nociones y esas percepciones que los niños y niñas tienen de su realidad, de sus vidas.

Por ello, consideramos que trabajar a partir de la escritura, la lectura y la oralidad abrió la posibilidad de encontrarnos con esos mundos interiores, con esas voces que quizá no han podido ser escuchadas y que tienen unos relatos que enriquecen el ejercicio formativo de cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo. La oralidad se sitúa en el aula de clase como la forma más práctica de verbalizar eso que a la escuela no le interesa, la vida del niño, sus sentires, emociones, experiencias e identidad social y cultural.

El relato por su parte abre la oportunidad de conocer el mundo interior del sujeto, vislumbrando las percepciones y concepciones de los mundos particulares de cada uno de ellos, quienes tienen un sin número de experiencias que van construyendo su identidad. El relato es sin duda alguna,

uno de los elementos o herramientas importantes para la recolección de la memoria, de su evocación y reestructuración, esto lo podemos evidenciar en varios de los relatos de los niños y niñas, historias que nos permiten reconocerlos, conocer lo que ellos sienten, que piensan, y también cómo se da la relación de ellos con sus amigos y familias, como por ejemplo en la entrevista realizada a Angely Nicol, quien al preguntarle cómo era su relación con sus papás y con su hermana, respondió lo siguiente:

> **Docente:** y con tus papás ¿cómo es la relación? ¿Tu cómo te llevas con tus papás y con tu hermana?
> **Nicol:** pues, con mi hermana ahí en veces mal, porque peleamos mucho!
> **Docente:** y ¿por qué pelean con tu hermana?
> **Nicol:** por bobadas, porque digamos, yo estoy haciendo el jugo todos estos días, y ella dice que dé a turnitos, y me toca hacer el jugo cuando le toca a ella, entonces me pongo brava y empezamos a pelear!
> **Docente:** ah, claro! esas son entonces reglas que hay en tu casa!
> **Nicol:** si, es que digamos yo antes hacía el jugo, cuando traíamos limones, yo a mi me gustaba hacer la limonada, entonces, pues, yo decía no ella también tiene que hacer algo, entonces, yo desde un día, hacia todos los días el juego, entonces ella me dijo ay hagámoslo de a turnitos, entonces yo bueno.
> Entonces, pues, le tocaba a ella y al otro día me tocaba a mí, al otro día le tocaba a ella, y dijo no usted hace el jugo y yo le decía a mi mamá: Mami pero, es que yo antes hacia todas las veces el juego, y como voy hacer yo el jugo cuando le toca a ella! (Sesión: "Entrevistas", Julio 2017) (Entrevista N°1).

En cada intervención nos pudimos dar cuenta de que se hace necesario verbalizar las experiencias, la vida y la existencia misma, siendo sin duda alguna, un entramado de conocimientos que enriquecen la vida educativa, pues la escuela se está perdiendo de todas aquellas memorias que construyen el pasado, presente y futuro de los niños y niñas, que comienzan a reconocerse a partir de sus voces como sujetos históricos activos en el lenguaje.

La memoria se posiciona entonces como una construcción tanto individual como colectiva, pues en numerosos ejercicios en los que los estudiantes compartieron sus memorias con sus

compañeros, los demás hacían su propio ejercicio de evocación de recuerdos, ya que a pesar de que no se dan en el mismo tiempo y con los mismos actores, se tejen relaciones de significado ante un mismo hecho, pues "uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares" (Jelin, 2002, p. 20).

Al hablar en términos de ese reconocimiento y la construcción de identidad individual y colectiva, es que podemos hacer referencia a un sentido del otro, y como cada relato y memoria individual se construye de manera colectiva, ya que se tiene en cuenta y ancla a otras personas que ayudan en la construcción de cada memoria, y en esa rememoración de cada historia, esto podemos evidenciarlo en algunas memorias de los niños y niñas:

Tabla 7: Recopilación de memorias

"Cuando yo fui a Pacho Cundinamarca con mi papá fuimos a la finca de mi tío hacia mucha calor habían muchos animales bonitos había atrás de la finca una alberca con mis primos nos metimos hacer competencias el que demorara más en el agua y la finca de mi tío en el lado de arriba hay juegos jugamos pero llovía muy duro y podía dormir" (Paula, Sesión: "Memoria de un viaje", 2017)	"Un día nosotros íbamos en el Sitp nosotros escuchamos algo sonar cuando algo se botó era una cosa del freno entonces se quedó sin frenos y no podía frenar entonces con un muro lo atrancaron así sí pudimos bajarnos llamaron a otro Sitp y nos fuimos para el tunal estábamos papá: Álvaro Sánchez Muñoz Mamá: Patricia Madrigal Hermano: Yirvey Campos Hermanita: Dana Valentina Hermanito: Álvaro José Sánchez. (Cristina, Sesión: "Memoria de un viaje", 2017)	"Mi mamá y papá y yo fuimos a Mesitas por parte de donde trabajaba mi papá, fue en el 2015 de enero, fue un lunes cuatro. Estaban los amigos de mi papá los patrones de mi papá estábamos muy felices porque no habíamos ido a un paseo así gratis y mi papá y mi mamá y yo estábamos muy felices que nos metimos a la piscina, mi papá y mi mamá no sabían nadar. Antes nos fuimos en un bus que nos recogió y el bus paró en una cascada muy bonita que tenía una virgen arriba, después llegamos a la finca que era del patrón de mi papá y mi papá a escondidas cogió un mango y después nos cambiamos y nos metimos a la piscina y como papá no sabía nadar se montó en una colchoneta flotadora y mi papá casi se cae, entonces mi mamá fue a sacar a mi papá de la piscina, después comimos porque hicieron un asado, después nos cambiamos y fuimos a la iglesia y nos devolvimos" (Laura Daniela, Sesión: "Memoria de un viaje, 2017)
"Una vez cuando yo cumplía 1 añito y me lo celebraron a donde mis padrinos y yo comí mucho pastel y se me untó de	"Mi relato es que un día yo destapé un yogurt por un lado y yo estaba tomando por el otro lado y se me regó un	"Me pasó que fui a comprar una dona y el señor me dijo que valía a 300 pesos, pero más tarde fui de nuevo y me atendió una señora y me dijo que eran a 600" (Melany, Sesión: "Memoria chistosa",

pastel la nariz" (Neyired, Sesión: "Memoria chistosa", 2017)	poquito" (Andrés, Sesión: Memoria, 2017)	2017)

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el caso de los niños y niñas encontramos dos situaciones: 1) los niños o las niñas eran los personajes principales de la memoria, en estos eran quienes vivían directamente la experiencia concreta, mientras que (2) en el segundo caso se encontraban como espectadores de una experiencia que le sucede a otro sujeto pero que los implica indirectamente y que de cierta forma se vuelve significativa. Lo cual nos permite identificar que efectivamente hay una relación directa entre el sujeto que recrea una memoria, que se construye subjetivamente dentro de unas redes sociales y compartidas.

5.2.2.3 Memorias del gusto y el disgusto

No podemos desconocer que la memoria como una categoría que se construye de la mano con la experiencia, encuentra unos significados profundos en cuanto el niño y la niña comienza a clasificar todas sus experiencias en positivas y negativas, en otras palabras en memorias del gusto y el disgusto, situaciones que han sido valiosas por un sentido agradable o quizá repulsivo, según sea el caso, pues ante todo es una construcción subjetiva y en algunos casos compartida.

A continuación encontramos tres ejercicios que se trabajaron en la sesión de las "memorias de las manos"[5] para ejemplarizar la forma en que los niños y las niñas van clasificando sus experiencias y junto con ello las memorias que se desligan de estas, pues recordemos que se

[5] Para ver más ejercicios, remitirse al Anexo 12. Memorias de las manos.

presenta una significación concreta que proporciona una razón de ser, una forma de evocar, de seleccionar y quizá de querer olvidar.

Figura 27. Memoria de las manos de Melany

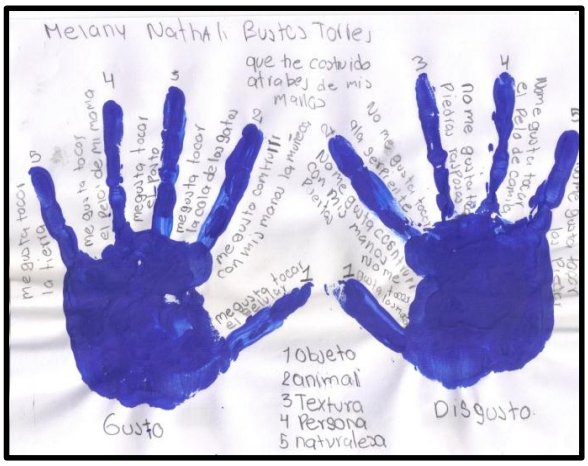


Figura 28. Memoria de las manos de Laura

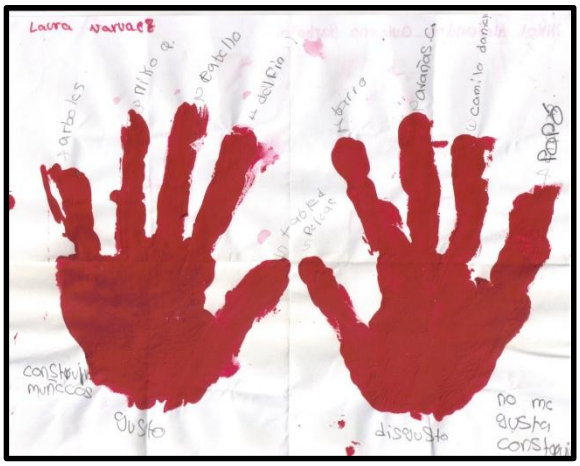
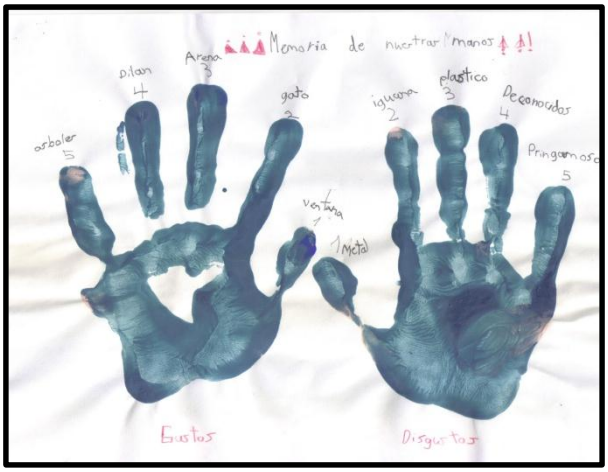


Figura 29. Memoria de las manos de Jhoan



Fuente: Registro propio

Con estos ejercicios, podemos notar que la memoria como elemento sustancial de la configuración del sujeto, se construye a partir de la interacción del cuerpo con el espacio, con los sujetos que constituyen el círculo social y unos objetos determinados. Las experiencias sensibles

del gusto están más relacionadas con objetos tecnológicos, animales o mascotas, texturas que son suaves, uniformes, que tienen buen aspecto y personas que son cercanas a ellos, con los que tienen buena relación.

Los significados que están inscritos en las memorias detrás de estas experiencias, se explican en las sensaciones y las emociones que estas producen, ya que ellos nos contaban que era mejor sentir elementos como la tierra, los árboles, la arena, el pelo de los animales y de sus madres, en la medida que traen a colación hechos en los que su corporalidad se siente confortable, como una tarde en el parque, en la huerta del colegio, en un momento de relación cálida con sus padres, hermanos o compañeros de clase.

Por su parte, las relaciones con el disgusto tienen que ver con unas memorias que no han sido placenteras para los niños y las niñas. De esa forma, lo que tiene aspecto asqueroso, baboso, repugnante y las relaciones que no se encuentran bien consolidadas, generan rupturas en cuanto a que ellos prefieren no traer a colación recuerdos de ese orden, como por ejemplo, una pelea con alguno de sus compañeros, con sus padres, con personas desconocidas, con objetos que tienen texturas rasposas, ásperas o que huelen mal.

Y precisamente, así como las manos guardan una estrecha relación con la percepción y la construcción de una sensibilidad, encontramos también las memorias de los pies que entabla un vínculo más fuerte con el territorio, con esos espacios físicos que el sujeto recorre cotidianamente o que son transitorios y que se llenan de afectividad, de un gusto y de un disgusto por lo que sucede allí, de las experiencias que pueden ser placenteras o no. Para ello, tenemos lo siguiente:

Figura 30. Memoria de los pies de Xiomara

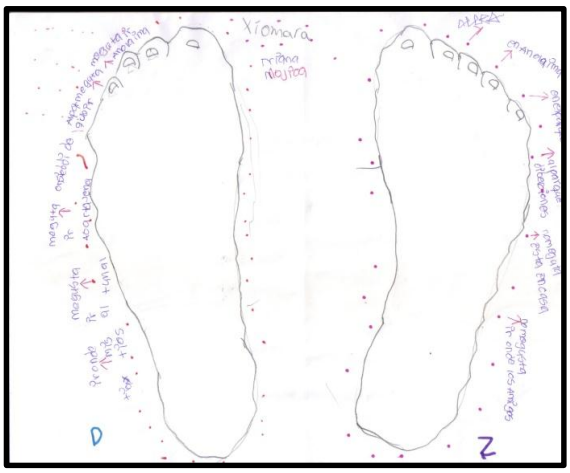


Figura 31. Memoria de los pies de Daniela



Figura 32. Memoria de los pies de Julián

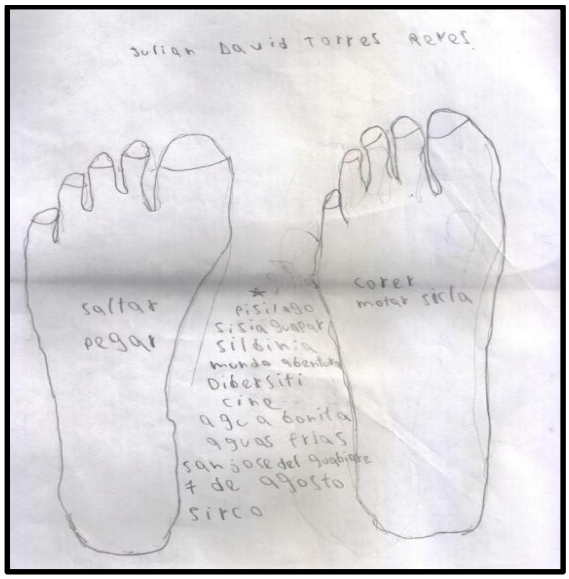
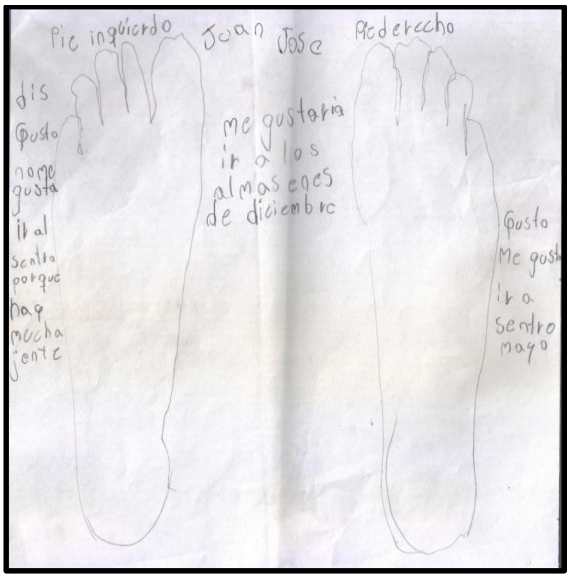


Figura 33. Memoria de los pies de Juan José



Fuente: Registro propio

De esta forma, la mayoría de los casos[6] presentan conexiones de simpatía y correlación con territorios que son atractivos para los niños y las niñas, donde pueden desenvolverse libremente, que producen sensaciones positivas, en el encuentro con sus propias capacidades, habilidades y

[6] Para ver más ejercicios, remitirse al Anexo 13. Memorias de los pies.

que los conecta con nuevas experiencias, amistades y afectividades. En la medida que hay un acercamiento con estos territorios surgen memorias que dan significado a esa aproximación, en el caso de David tenemos la siguiente:

> Visitamos el parque Jaime Duque es un parque muy bonito y grande donde hay muchos juegos para montar y un zoológico donde hay muchos animales. Cuando llegamos no conocíamos muy bien el parque ni a donde quedaba cada cosa hasta que nos encontramos un señor de camisa amarilla que nos dio un mapa del parque y pudimos encontrar más fácil cada lugar. Nos divertimos mucho, montamos en todos los juegos y al final montamos en un tren que recorría todo el parque y nos iba explicando cada cosa. (Sesión: "Memoria de los pies", 2017)

El caso de Juan José y Daniela (figuras 33 y 31) generan una reflexión frente a los territorios con los que se guardan relaciones de conflicto por cuanto los niños expresan que no les gusta ir a la tienda o al centro (por ejemplo), por los encuentros y acciones que deben desarrollar allí. En otros casos encontramos territorios que generan miedo, ansiedad y nervios, (como algunos lugares de la institución educativa y del barrio) que configuran otro tipo de identificación, de persistencia, frecuencia y percepción de los mismos.

En esa mediación del cuerpo con el territorio encontramos entonces territorios personales, es decir, que se dan en un vínculo más personal como la casa, el hogar de un compañero específico, la casa de una vecina o la finca de un familiar. Y por otra parte, encontramos territorios que son reconocidos socialmente, que hacen parte de un conglomerado de espacios que son más habitados y frecuentados colectivamente como Mundo Aventura, Divercity, Salitre Mágico y el zoológico.

5.2.2.4 Memorias afectivas y emocionales

El trabajo en torno a la rememoración de cada historia de vida de los niños y las niñas, nos remite implícitamente a esas memorias cargadas de sentimientos, a esos recuerdos y experiencias, donde la memoria, como nuevamente lo menciona Jelin (2002) "involucra referirse a recuerdos, olvidos, narrativas actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes pero también hay emociones y hay también huecos y fracturas" (p. 17). Memorias que entablan un lazo afectivo en los sujetos, no sólo consigo mismos, sino también con sus compañeros, con los objetos y los territorios que habitan.

Expresar e ir más allá del enunciado, nos remite indudablemente a una serie de sensibilidades y sensaciones que implican a los sujetos en todo su ser. Al contar y plasmar sus emociones respecto a cada memoria nos llevó a encontrarnos con emociones como:

Alegría

Tabla 8: Recopilación de memorias alegres

"Un día fui al parque con mi mamá y mi papá y mi hermanito y yo estaba tan contenta que me subí en el rodadero y me caí y me pegue en el rabito y en vez de llorar reí de la emoción que tenía yo" (Karol Valentina, Sesión: "Memoria chistosa", 2017)	"Una vez llegó mi papá borracho y se acostó a dormir y llegó mi hermanito que tenía 4 años llego y lo trasquiló y le cortó con unas tijeras y le cortó el bigote. Mi papá se levantó y se miró en el espejo se puso bravo y a nosotros nos dio risa y ríanos" (Angie, Sesión: "Memoria chistosa", 2017)
"Yo un día estaba jugando futbol y le di una patada al balón y el pasto estaba resbaloso porque llovió y me resbale y caí y todos mis amigos se reían" (Zulay, Sesión: "Memoria chistosa", 2017)	"Este chiste fue cuando mi amigo que estaba tomando gaseosa y le hicieron cosquillas y le hicieron escupir la gaseosa y me hizo reír mucho" (Santiago, Sesión: "Memoria chistosa", 2017)

Tristeza o llanto

Tabla 9: Recopilación de memorias tristes

"Un día yo fui a donde mi madrina me subí en un árbol había un bicho llamado copa es muy amarillo y un color anaranjado me pico mucho yo me puse a llorar porque me echo un veneno y no volver a subirme a ese árbol a donde había muchas naranjas que me miraban ricas" (Angie, Sesión: Memoria", 2017)	"En un día en la época de diciembre en el 2015 a mi Nicolás me gustaba salir con mis papás a comprar mi ropa de diciembre pero tampoco me gustaba darles la mano entonces ese día ellos decidieron esconderse para darme una lección, y ese día me asusté mucho y llore. Y con lo que sucedió ese día aprendí a siempre darles la mano para no perderme" (Nicolás, Sesión: "Memoria", 2017)
"En la plazoleta un compañero me hizo pegar con el muro y en la plazoleta yo me puse a llorar porque rompió la cabeza me tuvieron que llevar a enfermería y me hicieron curación" (Edwin, "Memoria del colegio, 2017)	"Me caí en la sala de informática y se me burlaron y yo me puse triste" (Melany, Sesión: "Memoria del colegio", 2017)

Rabia o asco

Tabla 10: Recopilación de memorias de rabia o asco

"Era un día muy tranquilo y soleado y de un momento a otro me caí en una popó de perro" (Nelson, Sesión: "Memoria", 2017)	"Cuando yo tenía 9 años me fui al parque del Tunal, estaba mi sobrino, mi cuñado y mi hermana, estábamos caminando y fuimos a comprar helado y a mí me compraron uno, entonces se me derritió y yo me ensucie y me puse brava" (Paula, Sesión: "Memoria, 2017)
"A mí un compañero me hizo regar el jugo y yo me puse furioso cuando me hicieron regar el juego y por un pelo le pego" (Edwin, Sesión: "Memoria del colegio", 2017)	"Fue cuando mi hermano nos llevó al parque Simón Bolívar con mi hermana, mi mamá, mi cuñada, mi sobrina y mi hermano nos dijo que fuéramos al arenero y mi hermano hacía un hoyo hondo y mi mamá estaba mirando como lo hacía y después me dijo que me metiera y el me echaba arena y ya cuando me quería salir no podía porque había mucha arena y me puse a llorar y mi hermano y mi familia se burlaban de mí y después me sacaron y yo me puse brava" (Jennifer, Sesión: "Memoria", 2017)

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos con diferentes hechos que inciden en la construcción de identidad y apropiación de cada sujeto, logrando recopilar sus memorias corporales como una unidad y modos de ser que los configura, reviviendo afectividades y sentidos diversos que se dan en sus múltiples

experiencias, identificando que cada sensación y cada emoción varía dependiendo el contexto y la situación en la que se presentaba. El cuerpo se convierte en un mediador en cuanto nos relacionamos, recordamos y cargamos de sentimiento cada memoria.

En las cortas socializaciones de los ejercicios de los niños y las niñas, descubrimos que la memoria no sólo emociona al sujeto quien la recuerda, sino que atrapa, activa y conmueve al otro o a los otros sujetos que pueden escucharla, que pueden hacerse una idea de algún suceso que enriquece la existencia de un sujeto que es histórico, sensible, social y cultural. El proceso se potencia cuando el sujeto se involucra y se identifica con las realidades de otros, cuando vibra y se reconoce en la narración del otro.

5.2.3 Poder disciplinario:

El poder se constituye como un eje transversal de las categorías y subcategorías anteriores, ya que media la relación de los sujetos consigo mismos, con los otros y con los territorios que habitan. Esta categoría y las subcategorías que la sustentan, configuran cada uno de los objetivos propuestos por cuanto generan otras dimensiones en la mediación social, cultural y territorial de los niños y las niñas inscritos en unas normas, obligaciones y expectativas que circundan sus corporalidades.

5.2.3.1 Rutinas y prácticas escolares

En la medida que nos relacionábamos con la institución educativa, pudimos notar varios de los sistemas disciplinares que constituyen la vida escolar y que han hecho de la práctica pedagógica

un ejercicio de regulación, control y poder que organiza espacios, tiempos, jerarquías y ocupaciones que dirigen y estructuran la práctica formativa, en cuanto a procesos de aprendizaje, enseñanza y conducta se refieren.

El cuerpo se encuentra familiarizado con una serie de acciones que se repiten diariamente y que van fijando unas pautas para actuar, pensar y percibir, pues la escuela como un lugar que se organiza todo el tiempo, implanta unas rutinas y unas formas de encontrarse con el conocimiento, con el otro y con los espacios. Dentro del colegio en el que se llevó a cabo el proyecto investigativo encontramos que:

> La jornada escolar se desarrolla en 4 momentos específicos: (1) el ingreso hacia el colegio y la formación de unas filas para ir a los respectivos salones, (2) el inicio de las tres primeras horas de clase, que se intercalan con la asistencia al comedor, (3) la media hora del descanso y (4) la culminación de la última hora de clase. A su vez, las docentes realizan otras actividades como la oración, el llamado a lista, la revisión de cuadernos, carpetas o tareas que tengan los niños y las niñas. (Fandiño, Diario de campo n° 2)

Lo anterior supone la configuración de una rutina que permite establecer control sobre los alumnos (como el llamado a lista) y sobre el tiempo, ya que se disponen horas específicas para ciertas actividades, como es el paso al comedor (que se hace por cursos), la media hora del descanso, las horas de ingreso y salida de la institución, la duración de las asignaturas o campos de pensamiento según la nominación de la institución, la rotación de profesores, momentos para ir al baño e incluso la dirección del tiempo interno en cada clase para que los estudiantes realicen las actividades asignadas y puedan ser calificados con una nota alta o baja.

La disciplina organiza también los espacios, el estudiante no puede encontrarse en un espacio diferente al de su grupo, no puede divagar por ahí o dar vueltas sin permiso alguno, se encuentra regido por un horario que le dice en qué lugar debe estar y lo que debe hacer allí. El aula de clase, como el espacio en el que pasan la mayor parte del día los niños y las niñas, se encuentra dividido y organizado, pues cada uno ocupa un lugar que no debe abandonar, debe estar sentado recto y con la atención puesta al frente, al tablero o en la docente, quien tiene un puesto aparte donde puede vigilar el curso de las actividades.

Los espacios cumplen su funcionalidad (el comedor se hizo para ir a tomar los alimentos, las canchas para jugar, los salones para estudiar y tomar las clases correspondientes), en cada uno de estos se establecen prácticas comunicativas y conductuales diferentes, los niños y las niñas condicionan su corporalidad para responder a los requerimientos de los mismos. Por lo anterior, Sebastián, uno de los niños que fueron entrevistados, nos cuenta un poco sobre esa relación con los espacios que se encuentra condicionada por la funcionalidad que ya ha sido mencionada:

> **Docente:** ¿Tú crees que tu cuerpo es más libre en el salón o cuando tienes descanso, educación física?
> **Sebastián:** Yo personalmente diría que en el descanso porque la cual la mayoría de las reglas que se forman en el salón no las hago en el descanso, digamos correr si puedo en el descanso en el salón no puedo, gritar acá puedo pero a su nivel también puedo, en el salón no puedo, también estar cerca a otro compañero, digamos si no estamos en grupo y pasarnos la información que no es, eso sí lo podemos hacer en descanso, digamos conocimiento que yo sé que muchos de mis compañeros no saben esos si yo se los transmito en el descanso (Sebastián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 2)

El cuerpo al quedar fijo en unos tiempos y en unos espacios, debe también responder a una organización curricular, a unos contenidos y unas prácticas sobre el conocimiento que determinan si cumplió con los logros establecidos. Hablamos de unas obligaciones académicas, del trabajo

individual, de la evaluación, la calificación y la entrega de boletines. Durante el tiempo en que estuvimos allí, los niños y niñas se encontraban semanalmente con pruebas de estado para medir su saber, pero no un saber apropiado, sino un saber memorístico,

> (...), los saberes no pasan por el cuerpo, no son nada significativos, son simples códigos de información que cumplen el objetivo de llenar con un sin número de conceptos y definiciones específicas y hegemónicas la mente y el pensamiento de cada uno de los sujetos de aprendizaje. Si revisamos fuentes teóricas nos encontramos con que "los saberes son el resultado de procesos de reproducción – producción, de apropiación individual y colectiva, de los imaginarios y representaciones sociales que grupos, sectores o colectividades sociales han institucionalizado como lo real. Los saberes existen como el producto de las estructuras, relaciones e interacciones de la vida cotidiana" (Velásquez, 2015, p. 131)" (Suárez, Diario de campo n° 5).

Las jerarquizaciones también son un punto de tensión dentro de la configuración escolar disciplinaria, los niños y las niñas ven como primera figura de autoridad a la coordinadora, pero se relacionan más con su profesora, quien es la principal gestora de instrucciones, ella es quien da la palabra para que puedan expresarse y manifestar sus opiniones respecto a algún tema, es quien da los permisos para levantarse del puesto e ir a cualquier lugar dentro del mismo salón o fuera de este, es quien tiene el conocimiento que es transmitido y no construido colectivamente.

La docente impone estrategias para que los niños y las niñas se desplacen por el colegio, pues debe ser por medio de filas, divididos por género y por estatura; para llamar su atención utiliza el grito, las palmadas o el llamado por nombres específicos. Cuando el cuerpo se sale de la norma y

no cumple con lo establecido es castigado o reprendido de diferentes formas, las más comunes son las planas, el insulto público, la anotación en el observador (que lleva los registros conductuales) y la citación a padres de familia o acudientes.

Dicho lo anterior, podemos decir que la escuela se convierte en una institución que desliga al cuerpo de todas las construcciones y percepciones de la realidad, limita y estandariza las formas de ser y de pensar, le quita al niño y a la niña la posibilidad de imaginar, de sentir y de relacionarse libre y espontáneamente. Adrián, es un claro ejemplo de ello, pues nos cuenta su paso del preescolar a la primaria y junto con ello, el apagamiento de su curiosidad:

> (…), El preescolar me prohibía todo, yo era en esa época yo era muy curioso me metía a la tarima, subía yo pensaba uy qué pasaría si me tiro nada, es que como yo era muy curioso en esa época entonces me daban ganas de tirarme, me ganaba notas malas y ya cuando llegué al colegio más grande yo me empecé a dejar de ser curioso y me portaré bien, porque un día estaba jugando con unos niños y mi amigo dijo que un niño se trajo marihuana y yo dije ¿Qué, qué? Y así que lo expulsaron del colegio por ese día, por traer cosas que no eran del colegio (Adrián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 3)

El cuerpo al encontrarse en las márgenes de la escuela se escolariza, se adapta e incorpora a una serie de normas, principios y prácticas que buscan naturalizar, regular y producir las mismas conductas en los niños y las niñas, sin dar lugar a las diferencias y a las multiplicidades, en otras palabras "las realidades de las escuelas no tienen en cuenta la diversidad de contextos de los que provienen los niños y las niñas, otra vez caemos en la homogeneización y la estereotipación" (Fandiño, Diario de campo n° 6).

5.2.3.2 Cuerpo como territorio de exigencias y obligaciones

Los niños y las niñas al encontrarse inscritos en múltiples territorios deben responder a unas exigencias sociales y académicas que tienen como fin corregir y homogeneizar sus conductas, sus formas de ver, pensar y sentir para seguir la senda de la normalización, del buen comportamiento y la rectitud. El cuerpo al encontrarse en medio de estas tensiones es reconfigurado, reintegrado y encauzado en unas prácticas estandarizadas que lo dirigen y lo reconstruyen constantemente.

Mientras los niños y las niñas nos contaban historias sobre situaciones que pasaban en su cotidianidad, pudimos darnos cuenta que efectivamente sus cuerpos estaban siendo moldeados, pues, tanto en la casa como en el colegio reciben un gran número de normas y reglas que regulan la espontaneidad de sus cuerpos, se convierten en reglas básicas o en códigos "esenciales", que van formulando unas prácticas cotidianas, clasifican lo que es bueno y lo que es malo, lo que es legítimo en un espacio determinado.

Las reglas instauran un nuevo orden y una disposición del cuerpo frente a ciertas realidades. Los niños y las niñas han generado una conciencia de lo que pueden hacer y lo que no, lo que les genera un castigo y una recompensa, el cuerpo comienza a funcionar en un dualismo persistente, que organiza sus vidas y las maneras en las que su cuerpos se manifiestan, exploran y se relacionan. Esto lo vemos evidenciado en tres de los niños que entrevistamos y quienes nos cuentan sobre las reglas o normas que deben cumplir:

Tabla 11: Percepciones de los niños y niñas sobre las normas

"No pegarles a los compañeros que es una de las básicas por conflictos entre compañeros y eso, no formar peleas, tener cuidado al, ¿cómo es que se dice?, tener respeto por la palabra, tener respeto a las demás personas y cosas de mi alrededor" (Sebastián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 2)	"Las normas son como no hacerle bullying a los compañeros, portar bien el uniforme, no botar la comida, emm digamos cuando estoy con usted entonces mi directora de curso es la otra profesora (tu compañera) entonces pasa algo, entonces, digamos quiero ir al baño, y le digo profe voy a ir donde la otra profesora a pedirle permiso, entonces a la profesora que tengo que pedirle permiso es a la profesora con la que estoy" (Nicol, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 1)
"Si unas reglas que tenemos pegadas a la pared, como digamos cuando nosotros vamos a comer papas de 100 o sea nosotros nos las comemos y yo me acuerdo oiga tenía que hacer algo en la pared y mi hermana y la vemos y ahí dice botar la basura y listo ahí la botamos, pero la que casi no entiendo es que cuando lleguen del colegio hagan las tareas yo casi no la entiendo porque como mi mamá tiene una letra que casi no entiendo bien, ahí yo casi entiendo que hagan las tareas después de tender camas, es que yo primero me demoro en tender camas porque mi hermana es que primero tiene, es que antes yo era como mi hermana, pegada a la Tablet no hacía nada pero ahora mi hermana se pega al celular y ahora yo mejor tiendo las camas y así" (Adrián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 3)	

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior nos sitúa frente a la norma como una estrategia para prohibir e inhabilitar pensamientos y actitudes, que están en relación con objetos, acciones y otros sujetos, el cuerpo de los niños y las niñas responde a unas obligaciones en su casa que están ligadas a las del colegio y que tienen como característica la responsabilidad académica, el cumplimiento de logros, la higiene y el buen comportamiento para evitar conflictos entre compañeros, familiares o desconocidos.

Así mismo encontramos que las corporalidades infantiles responden a expectativas sociales - culturales en cuanto a códigos que dictan disciplinas como la medicina, la sexualidad y la educación. En cuanto a la medicina vemos que se construyen unos discursos referentes al vigor y la vitalidad, al crecimiento y el desarrollo del cuerpo que debe encontrarse en unos intervalos definidos, al no ser así, se designa como deficiente y anómalo. Sebastián, en una de las entrevistas, hace referencia a este hecho:

> **Sebastián:** (...) yo en lo personal no estoy conforme a mi peso porque estoy muy delgado y también a mi estatura, estoy muy bajo para la edad que estoy".
> **Docente:** ¿Y quién te dijo eso el médico o…?
> **Sebastián:** El médico me dijo eso (Sebastián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N°2)

La educación y la sexualidad se vinculan para generar discursos sobre el género y la forma en que se pueden diferenciar las corporalidades, pues nos encontramos frente a una definición particular que hace Adrián y algunos de los niños y niñas al mencionar que "lo que los diferencia son las partes íntimas porque la mujer tiene una parte íntima diferente y el hombre también la tiene diferente, así que eso diferencia el cuerpo humano" (Adrián, Sesión: "Entrevistas", 2017) (Entrevista N° 3)

Este binarismo de género es característico por cuanto impone unas únicas formas de concebir el cuerpo, de distinguirlo y afrontarlo. Los niños y las niñas configuran sus subjetividades y sus identidades en el hecho de ser mujer o ser hombre, que son acontecimientos discrepantes, pues cada uno supone afrontar unas realidades concretas, las niñas están dadas a imaginarios como la ternura, la maternidad, las labores domésticas y el cuidado del encanto y la delicadeza, los niños por su parte, afrontan imaginarios que se encuentran ligados al deporte, la fuerza y la preponderancia intelectual.

Estos imaginarios se ven reflejados en los juegos, lenguajes y prácticas cotidianas de los niños y niñas, pues se establece una división de tareas, mientras los niños hacen actividades de fuerza, participan en campeonatos de fútbol y se relacionan de forma brusca, las niñas realizan actividades menos pesadas, juegan con muñecas, se relacionan con suavidad y hacen barra a los niños. Hablamos de una realidad en la que

(...), la forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, les designa por su propia individualidad, le impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos (Foucault, 1988, p. 7).

5.3 Triangulación y hallazgos de los datos

Tabla 12: Triangulación de los datos

Categoría	Unidades de análisis		
	Cartografías y relatos	**Observación participante**	**Entrevistas semiestructuradas**
Cuerpo como territorio	- Los niños y las niñas reconfiguran sus corporalidades con elementos sociales y culturales que se encuentran dentro de su contexto. - Las cartografías de los territorios que habitan los niños y las niñas reflejan espacios y lugares que han sido o no significados. - Las cartografías corporales son diferentes en la medida que sitúan gustos e intereses particulares. - La construcción de cartografías grupales permitió identificar que los territorios se construyen colectivamente, que hay espacios habitados y lugares pasajeros. - Los niños y niñas expresan gustos y disgustos frente a algunos territorios y frente a algunos sujetos particulares. - Las experiencias sensibles están mediadas por la relación del cuerpo con múltiples ambientes que generan experiencias.	- Los niños hablan, juegan y se relacionan de acuerdo a lo que ven dentro de sus realidades. - El reconocimiento corporal de sí mismos permitió reconocer e identificar los cuerpos de los otros. - Cada territorio en los que los niños y las niñas implica diversas maneras de comportarse. - Hay elementos sociales reconocibles en la forma de vestir, peinarse y comportarse en las actividades que los estudiantes realizan. - Con cada intervención nos damos cuenta que los niños y las niñas son curiosos y se asombran ante lo desconocido. - Proyectan sus gustos, intereses que dan sentido a su identidad, lo que los hace ser únicos y diferentes. - Reconocen el cuerpo como un elemento que les permite relacionarse y construir	- Los niños tienen una consciencia frente a la diferencia de los cuerpos por cuanto tienen especificidades físicas y en las formas de ser. - Se evidencia una gran preocupación por querer cuidar y proteger el cuerpo ya que es importante para la existencia y la permanencia de la vida del sujeto. - Los niños y las niñas reconocen y se sienten a gusto con la mayoría de su cuerpo. - El cuerpo cumple con unas rutinas básicas en diferentes territorios. - Se da una reflexión en torno a las experiencias sensibles respecto a las rutinas diarias.

	- Los niños y niñas tienen preferencias por algunas partes de su cuerpo que responden a la funcionalidad o la apropiación de las mismas.	constantemente en esa interacción con el otro. - A los niños y niñas les gusta realizar actividades que impliquen un trabajo corporal.	
Categoría	**Unidades de análisis**		
	Cartografías y relatos	**Observación participante**	**Entrevistas semiestructuradas**
Memorias corporales	- Dentro de sus relatos, los niños y las niñas relacionaban personas, objetos y espacios específicos. - Los niños y niñas vincularon muchas emociones que hacían de la memoria algo particular. - Dentro de las memorias más comunes encontramos eventos sobre caídas y eventos graciosos. - Los niños y niñas construían sus memorias a partir de situaciones que les habían pasado a ellos, en compañía de otros o que les habían sucedido a otros. - El gusto y el disgusto establece la manera en que los niños y las niñas sienten dicha al recordar o en algunos casos una memoria que prefieren olvidar.	- En la medida que los niños y niñas socializaban sus memorias, suscitaban emociones colectivas. - Las memorias no sólo responden a la escritura de ellas, sino que dentro de las sesiones los niños y niñas relataban algunas memorias de sus cotidianidades. - Verbalizar las experiencias les permite reconocer y rememorar experiencias y conocimientos. - Rescatar las historias de vida y recuerdos permitió que los niños y las niñas sean protagonistas de trabajo llevado en clase. - La memoria se construye en la interacción del cuerpo con el espacio y los sujetos que lo constituyen.	- Los niños y las niñas establecen un vínculo entre la memoria y el cuerpo como mediador de la experiencia y la posibilidad de recordar. - Los procesos de la memoria se relacionan con procesos del pensamiento. - Dar voz a los niños y niñas, les permite situar situaciones y experiencias significativas en la medida que se constituyen. - Los niños y las niñas reconocen que sus memorias se encuentran cargadas de sentimientos. - Se retoma el cuerpo como elemento de evocación de memorias, recuerdos, placeres y displaceres.
Categoría	**Unidades de análisis**		
	Cartografías y relatos	**Observación participante**	**Entrevistas semiestructuradas**
Poder disciplinario	- Los medios de comunicación tienen una incidencia fuerte en el reconocimiento y la construcción de la propia corporalidad. - En los territorios se generan unas relaciones de poder que establecen unas formas particulares de ser,	- En la escuela se establecen un sin número de rutinas que establecen unos hábitos específicos dentro de la institución. - Dentro del aula de clase se evidencian relaciones de poder que configuran un trato vertical entre directivos, profesores y	- Los niños y las niñas deben responder a una serie de normas y exigencias familiares y académicas. - Las disciplinas configuran una serie de discursos para la infancia, para el desarrollo de sus dimensiones. - Se instaura un orden y una disposición del cuerpo.

	comportarse y expresarse. - El reconocimiento del otro está mediado por las correlaciones que se tejen alrededor de la jerarquía y las relaciones interpersonales.	estudiantes. - Las prácticas pedagógicas responden a procesos hegemónicos y disciplinares. - Los niños y las niñas han construido actitudes competitivas entre ellos. - La escuela se consagra como una institución regida por horarios, currículos, leyes, logros y castigos. - Se tiene un control de los alumnos y de los tiempos "un disciplinamiento".	- Se generan castigos, por no cumplir las reglas y normas establecidas. - Existen estrategias de control y disciplinamiento para las acciones del cuerpo. - La escuela no alimenta la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas.

Fuente: Elaboración propia

a. Hallazgos de la comparación entre las cartografías y los relatos con la observación participante

- ➢ El territorio se configura a partir de unos sujetos, unos espacios, lugares, relaciones y unas afectividades, lo que da paso a la construcción de la territorialidad que se construye en la interacción con otros, que genera un sentido de apropiación y significación constante.
- ➢ Los niños y niñas se construyen en la mediación que hacen con su contexto, por ende sus corporalidades están mediadas por códigos que encuentran en la televisión, el internet y su barrio.
- ➢ El reconocimiento como proceso, requiere que primero el niño y la niña se reconozca como un sujeto corpóreo, para poder reconocer e identificar otros cuerpos, que se construyen en la misma interacción.
- ➢ La memoria se construye a partir de la interrelación de cuerpos, territorios y experiencias que van dando significado a hechos o situaciones particulares, que van dejando huella en los sujetos.
- ➢ La memoria no sólo suscita emociones internas, sino que sensibiliza a los que la escuchan,

a aquellos a quienes les es compartida.

- ➢ Las relaciones de poder configuran unas corporalidades que se debaten entre la norma y la espontaneidad de un cuerpo que es interesante, explorador y sensible, que juega y se desarrolla dimensionalmente.

b. Hallazgos de la comparación entre la observación participante y las entrevistas semiestructuradas

- ➢ El territorio es redefinido y transformado individual y colectivamente, pues los sujetos configuran el territorio a partir de su apropiación respecto a las representaciones, interacciones y relaciones que allí se establecen.
- ➢ Los procesos de socialización son la base de la construcción de un cuerpo que es social, cultural y subjetivo. El cuerpo se comporta de una manera diferente atendiendo al territorio en que se encuentre, establece unas conductas, lenguajes y acciones precisas.
- ➢ El cuerpo como territorio de mediación nos remite a esa percepción y construcción de sensibilidad que hacen los niños y las niñas a través de los espacios y los sujetos con los que conviven cotidianamente.
- ➢ Cuando se propician espacios para el diálogo y el reconocimiento del otro como par en igualdad de condiciones, se logra establecer un escenario de encuentro, relación y construcción consigo mismo y con los otros.
- ➢ Los sujetos son históricos, sensibles, sociales y culturales por ende se puede hablar de un cuerpo histórico y un cuerpo estético, que está atravesado por tramas temporales y experienciales.
- ➢ La oralidad y la escritura se constituyen como estrategias fundamentales para verbalizar

las múltiples experiencias que se vuelven significativas.

c. Hallazgos de la comparación entre cartografías y los relatos con las entrevistas semiestructuradas

- ➢ Los intentos por rememorar y cargar de significado cada una de las memorias, espacios y sujetos remite a una reflexión acerca de la pertinencia del cuerpo en la escuela atendiendo a esa multiplicidad y diversidad de cuerpos.
- ➢ Entender las experiencias, los sujetos, los cuerpos y los espacios que confluyen en la escuela nos remite y lleva a mirar, entender, valorar y reflexionar en torno al lugar que ocupan los niños y las niñas junto con sus experiencias vividas y sus cuerpos en los diferentes territorios que se han consolidado.
- ➢ El cuerpo acoge elementos de diferentes territorios, en este caso, el hogar, la escuela y los medios de comunicación, por el que construye una subjetividad y una identidad propia, el lenguaje corporal es el resultado de prácticas de crianza, prácticas escolares y práctica sociales.
- ➢ La memoria se define como un proceso por el cual el sujeto tiene la posibilidad de recordar los tejidos experienciales que van quedando inscritos en su cuerpo, como tesoros que dan sentido a su existencia.
- ➢ El control del cuerpo es, sin duda alguna, una de las principales características de las instituciones disciplinares, que tejen una red de nuevas relaciones con los territorios y los sujetos para normalizar sus prácticas.

CONCLUSIONES

Para culminar el proyecto investigativo, se presentan unas conclusiones que dan respuesta a los alcances del objetivo general y de los objetivos específicos.

- Efectivamente, las memorias corporales permiten la aproximación del sujeto con sus propias concepciones, sentidos y significados, así como también, le permite generar procesos de identificación con otros sujetos que pueden compartir las mismas situaciones, emociones y realidades. De esta forma, se consolidan unos cuerpos territorializados, situados, diferenciados e inacabados.

- El hecho de permitir que los niños y las niñas expresen sus historias de vida, sus memorias del gusto y disgusto, junto con sus afectos y sensibilidades, propició un reconocimiento de sí mismos y de los demás como pares en igualdad de condiciones, en la medida que comparten y hacen visibles las experiencias que los constituyen y configuran, pues es a partir de esa relación de espejo que se confrontaron y fueron conscientes de su mismidad a partir de su otredad.

- En la medida que los niños y las niñas tejen relaciones con diferentes territorios, generan procesos de apropiación que están mediadas por el poder, que establece unas formas particulares de encontrarse con cada uno de ellos, ya que se encuentra delimitado por ciertas pautas y conjeturas; por las relaciones sociales que se entablan entre los sujetos que lo habitan, y la afectividad que está relacionada con las memorias, por cuanto reconstruye

unas experiencias que le dan vida y significado a los mismos.

- La relación entre cuerpo y memoria nos llevó una tener conciencia del cuerpo como el primer territorio que habitamos y cómo este tiene y guarda unas memorias corporales que configuran nuestra relación con el mundo y con los otros, entendiendo que cada experiencia vivida pasa por el cuerpo, permitiendo rememorar y recordar las particularidades de ese cuerpo que somos, habitamos y con el que nos relacionamos.

- El sujeto al constituirse por un cuerpo histórico, construye una serie de relatos o narrativas que se configuran en la mediación de lo que conforma su cotidianidad. A pesar de que la memoria es un proceso subjetivo, no se da en el aislamiento o la mismidad, por el contrario, es un proceso que se da en relación con otros, en la interacción social y en la construcción de experiencias individuales y colectivas.

- Nuestra formación como licenciadas se vio permeada de manera significativa por el proyecto investigativo, en la medida que nos confrontamos como docentes y estudiantes, facilitando el encuentro y el reconocimiento de nosotras mismas y de los niños y niñas como sujetos que nos constituimos a partir de una serie de tensiones, emociones, afectividades, memorias e historias de vida de las que no se reflexiona.

El desarrollo de este proyecto nos permitió poner a prueba nuevas postulaciones educativas, de situarnos en las dinámicas de una escuela que requiere de una reivindicación, nuestra práctica pedagógica se vio transformada significativamente por cuanto fuimos testigas de las implicaciones y los alcances del cuerpo dentro y fuera de la escuela, de la

importancia que tiene este en la construcción de cada una de las identidades de los niños y las niñas; por ende consideramos que se convierte en una perspectiva que no sólo queda plasmada en este documento sino en nuestras vidas, enunciaciones y experiencias que enriquecen nuestra futura actuación profesional.

Por lo anterior, fue relevante generar procesos y experiencias que pasen y traspasen los cuerpos de los niños y niñas, mediados por el placer de aprender, conocer y entender en esa interacción con el otro, siendo capaces de poder dar sentido a su mundo, convirtiéndose así en sujetos activos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, recogiendo huellas y memorias, sintiendo, pensando y actuando en pro de una participación y un encuentro de experiencias sensibles y estéticas donde se dé lugar a la sensibilidad y a la escucha, en el reconocimiento del otro como otro igualmente valido y en la construcción sensible de un territorio de enunciación.

- El proyecto hace un aporte importante frente a la licenciatura y a la construcción de nuevas perspectivas educativas, que sitúan el cuerpo como un territorio y un mediador para la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, podremos incidir en los procesos de transformación de la práctica pedagógica que se encuentra aún encerrada en paradigmas tradicionales heteroestructurantes. Los educadores y educadoras tendrán la posibilidad de generar escenarios que aparte de construir conocimiento disciplinar propicien una formación más humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología. ISSN: 0214-7564, 24 (1), artículo 10*.

Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes, 37*, 73-87.

Arboleda, R. (2005). El cuerpo, territorio de significación en las culturas de la globalización. Artículo. Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia, *Vol.24 (1), pp.73-89 [Revistas arbitradas]*. Medellín, Antioquia. Colombia.

Augé, M. (2005). Los no lugares espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa editorial. Barcelona, España.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación. Vol. 11, n° 2, pp. 59-81*.

Barragán, J. (2016). Relaciones de poder, conflicto y acoso escolar en el grado sexto del colegio El Porvenir I.E.D. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá, Colombia.

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.

Benítez, A., Cano, M., Fuentes, L., González, F., Puentes, M., Puentes, M., Rodríguez, B. y Uribe, E. (2007). Los cuerpos en espacios de la escuela. Proyecto investigativo. Convenio administrativo de cooperación. IDEP y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Bozzano, H. (2009). Territorios: El Método Territorio. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. Italia. 10 p., INTI-International Network of Territorial Intelligence.

Burbano, K y Ortega, L. (2014). Proyecto pedagógico la complejización de la mirada del territorio que habitan los niños y niñas a través de las narrativas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Cabra, N., & Escobar, M. (2014). El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá, DC: *IDEP-Universidad Central*.

Carvajal, J. C. (2005). Territorio y Cartografía Social: Fortalecimiento de las Organizaciones pertenecientes a la Asociación de Proyectos Comunitarios. *Popayán: Asociación de Proyectos Comunitarios*.

Citro, S. (2011). Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos. Editorial Biblos / Culturalia. República Argentina.

Claparede, M. E. (s.f). *Rousseau y la significación de la infancia*. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/

Cuervo M, C. (2011). Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética. Revista Internacional Magisterio Educación Y Pedagogía *ISSN:* 1692-4053 *ed:* COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO *v.*49 *fasc.*N/A p.62 - 68 ,2011.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, *50*(3), 3-20.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores Argentina.

Garcés, L. L. Z., & Díaz, D. L. M. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Educación y ciudad*, (10), 63-86.

Gómez, J. (2007). El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires. Facultad de psicología.

González, J. (s.f). Las infancias desde las perspectivas contemporáneas. (Ponencia). Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Guardián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. PrintCenter. San José, Costa Rica.

Gutiérrez, A y Quintero, C. (2007). Pensando el territorio desde la cartografía social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis, (69), 209-219*.

Hoyuelos, A. (2013). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Ediciones Octaedro.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. *Madrid, Siglo XXI*.

Jelin, E y Lorenz, F. (2004). 1. Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En: Educación y memoria: la escuela elabora el pasado". Madrid.

Jiménez, A e Infante, R. (2008). Infancia y ciudad en Bogotá: Una mirada desde las narrativas populares. Bogotá D.C. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista complutense de educación*, *11*(2), 35-42.

Lozano, C. (2012). Proyecto pedagógico "Reconoce tu legado cultural" Liceo Moderno Celestin Freinet. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Mallarino, C. (2013). Cuerpos escolares y cuerpos sociales: Una historia de encuentros y desencuentros. *Revista Iberoamericana de Educación.* N° 62, pp. 89-105. OEI

Martínez, R. (2012). El cuerpo como territorio. Un espacio para ocupar y ser habitado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Valencia.

Martínez, M. (2013). Capítulo III. Proceso de teorización. En, Ciencia y arte en la metodología cualitativa. 2º Ed. México: Trillas.

Mélich, J. (2000). Memoria y esperanza. Universidad de Barcelona. Asociación de profesores de filosofía.

Mencía, P. (2009). Las relaciones de poder entre docente - alumnos y alumnas en una aula urbana de 5to grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana. Universidad Estatal a Distancia.

Milstein, D., & Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *TEMAS/TEMAS, Revista Iberoamericana de Educación* Nº 62, (p.143-16).

Osorio, H y Rojas, E. (2011). La cartografía como medio investigativo y pedagógico. *Revista de Arquitectura de la Universidad de los Andes. (p. 30-47).* Bogotá, Colombia.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Instituto Nacional de Bellas Artes, México.

Palacio, J., Muñoz, N., Ayala, A., Escobar, M., Uribe, J., Cuevas, C., Chaves, O y Cabra, N. (2015). Cuerpo y educación, variaciones en torno a un mismo tema. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Edición Cooperativa, Editorial Magisterio.

Pedraza, Z. (2009). En clave corporal Conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista Colombiana de Antropología. Volumen 45 (I*).

Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela. *Revista Calle 14. Volumen 4. Número 5.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Pedraza, Z. (2013). Por el archipiélago del cuerpo: Experiencia, práctica y representación. *Revista Nómadas. 39. Universidad Central.* Colombia.

Penagos, R. Á. (2003). La Investigación-acción pedagógica: experiencias y lecciones. Antropos.

Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad.* Vol. 10 No. 3. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *TEMAS/TEMAS*. Revista Iberoamericana de Educación Nº 62, (p.57-68).

Sabogal, C. (2015). La micropolítica en la escuela. Una mirada a las relaciones que configuran el entorno escolar. Características de la micropolítica existente en las interacciones de docentes y estudiantes en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación: Equidad y Diversidad en Educación. Bogotá, Colombia.

Sánchez, B. (2015). Dispositivos de poder en las estudiantes de Artes plásticas y visuales y Licenciatura en pedagogía Infantil del III semestre de la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá, Colombia.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. ICFES.

Santamaría, F y Barreto, M. (2007). Lenguaje y saberes infantiles". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cátedra UNESCO en desarrollo del niño.

Solano, R. (2015). Jóvenes Infractores, Inclusión Educativa y Crisis Escolar Un Acercamiento Crítico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Bogotá, Colombia.

Suárez, O. (2015). Tercer Cuerpo: Un Cuerpo Mediador entre las Pulsiones y la Represión. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Facultad de Artes ASAB. Bogotá, Colombia.

Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Colecciones pedagogía S. XXI. Ediciones Antropos. Santafé de Bogotá.

Torres, E. (2011). Pintar la sensación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Velásquez, J. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. *Revista Educación y Ciudad*. n° 11, p. 119-136.

Velásquez, M. E. S. (2012). Capítulo I: "Una aproximación inicial". En, *Cómo entender el territorio?*. Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landívar.

Zuluaga, O y Marín D. (2006). Memoria activa: Memoria activa del saber pedagógico. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, *Revista Educación y Ciudad*

Nº 10. Memoria, Educación y Pedagogía.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de planeaciones de la intervención pedagógica

Universidad Distrital Francisco José de Caldas **Facultad de ciencia y educación** **Licenciatura en pedagogía infantil** **Naturaleza, memoria y poder** **Estudiantes:** **Práctica formativa II** **Docentes:**
Planeación N° **Colegio José Celestino Mutis** **Grados**
Objetivos (Intenciones formativas)
Campo de pensamiento institucional
Desarrollo de pensamientos en la infancia
Actividades:
Recursos y tiempo estimado:
Observaciones:

Anexo 2. Formato de los diarios de campo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas **Facultad de Ciencias y Educación** **Licenciatura en Pedagogía Infantil** **Naturaleza, memoria y poder** **Práctica Formativa** **Docente:**	
Diario de Campo N°	**Observadora:**
Fecha:	**Población:**
Lugar:	**Título:**

Objetivo - descriptivo	**Reflexivo - personal**	**Propositivo - teórico**
Referencias bibliográficas		

Anexo 3. Formato de entrevistas semiestructuradas.

<table>
<tr><td colspan="2">Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Naturaleza, memoria y poder</td></tr>
<tr><td colspan="2">Entrevista semiestructurada
Colegio Rural José Celestino Mutis</td></tr>
<tr><td>Fecha:</td><td>Nombre del entrevistado:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Preguntas orientadoras:
- ¿Qué actividades o rutinas diarias realizas?
- ¿Qué es el cuerpo?
- ¿Cómo cuidarían su cuerpo?
- ¿Estás conforme con tu cuerpo?
- ¿Qué elementos servirían para guardar memoria?
- ¿Cómo se construye la memoria?
- ¿Por qué existen recuerdos superficiales y profundos?
- ¿Creen que el cuerpo guarda una memoria?
- ¿Cómo es la relación en tu casa con tu familia?
- ¿Cuáles son las reglas o normas que deben cumplir en su casa?
- ¿Cuáles son los castigos que hay en tu casa y en el colegio?
- ¿Cómo es la relación con los profesores y compañeros?
- ¿Cuáles son las reglas o normas que deben cumplir en el colegio?</td></tr>
</table>

Anexo 4. Entrevista semiestructurada N° 1

Universidad Distrital Francisco José de Caldas **Facultad de Ciencias y Educación** **Licenciatura en Pedagogía Infantil** **Naturaleza, memoria y poder**	
Entrevista semiestructurada **Colegio Rural José Celestino Mutis**	
Fecha: 19 de Julio de 2017	**Nombre del entrevistado:** Nicol
Nicol: Mi nombre es Angely Nicol Manjarres Bello , tengo 9 años y estoy en el curso 402 **Docente:** recuerdas todo lo que trabajamos en torno al cuerpo, al árbol genealógico, las manos, las historias… **Nicol:** si pues, más o menos **Docente:** tú podrías definirme o bueno me dirías para ti que es el cuerpo? **Nicol:** no entiendo, como así ósea, que es el cuerpo? **Docente:** si! ¿Cómo definirías el cuerpo? **Nicol:** no se! **Docente:** muy difícil **Nicol:** si **Docente:** bueno, entonces me podrías decir, si estas conforme con tu cuerpo! **Nicol: s**i, si señora **Docente:** cambiarías alguna parte de tu cuerpo? **Nicol:** no, no señora **Docente:** y si pudieras agregar alguna parte a tu cuerpo, no se unas alas, un cuerno, cualquier cosa, ¿Qué sería? **Nicol:** no nada **Docente:** y cuáles son las actividades diarias que haces con tu cuerpo. **Nicol:** caminar y correr, cuando me coge tarde la ruta me toca correr **Docente:** y ¿considerarías que el cuerpo de todos nosotros necesita de un cuidado especial? **Nicol:** si! **Docente:** y ¿cuáles serían esos cuidados? **Nicol:** cómo, cuidarse uno mucho con las comidas **Docente:** y ¿qué más? Haciendo deporte… **Nicol:** deportes, haciendo deportes y como comiendo cosas, ósea no comer tanto dulce sino cosas que a uno le alimenten **Docente:** bueno tú piensas, te voy hacer la pregunta haber que piensas ¿Tú piensas que tu cuerpo guarda una memoria, es decir unos recuerdos, una historia?	

Nicol: alguna vez
Docente: ¿por qué?
Nicol: porque digamos, pasa algo en el colegio que a mí me parece chévere y pues yo al otro día me acuerdo y pues, si es chistoso me empiezo a reír
Docente: tú dirías entonces que guarda memorias, tristes o alegres dependiendo del momento!
Nicol: aja!
Docente: ya que estamos hablando de cuerpo y de memoria, me podrías decir para ti qué es la memoria
Nicol: el cerebro!
Docente: bueno ¿qué más podría ser la memoria?
Nicol: la memoria es como donde uno recuerda cosas, donde… que más… y ya!
Docente: tú consideras que hay objetos, elementos o cosas que guardan memorias, digamos las fotos o los videos…
Nicol: que uno se recuerda
Docente: si!
Nicol: yo solo me recuerdo los videos chistosos… que me hacen dar risa!
Docente: y te gustan mucho los recuerdos alegres y felices!
Nicol: si!
Y ahí veces como mi prima, mi prima, era mi prima preferida, y pues ella para mí también, ella me quería mucho a mí, mi
Ella vivía en el Paraíso, y ella se fue para el Huila, entonces yo hay veces me pongo a recordar todo eso, me da tristeza y me pongo a llorar
Docente: entonces, tú podrías decir que tienes recuerdos a largo plazo, porque ya no estás con tu prima, pero, todavía sigues recordando todo lo que viviste con ella!
Nicol: si, muy chéveres momentos!
Docente: y ¿tú vives acá en Mochuelo?
Nicol: yo vivo, como al pie del caí de la Joya
Docente: ¿ese que barrio es?
Nicol: es que le llaman mucho, le llaman los Surapanes, la María, la Joya! Y muchos nombres más
Esta más abajo del Tesoro
Docente: y ¿con quién vives?
Nicol: con mi mamá, mi papá y mi hermana! Arriba vive mi abuelo, con, ósea la propia mamá de mi mamá no, sino otra… y los hijos de ella
Docente: y ¿cómo se dan las relaciones en tu casa? ¿Es buena, mala o regular?
Nicol: regular
Docente: y con tus papás ¿cómo es la relación? ¿Tu cómo te llevas con tus papás y con tu hermana?
Nicol: pues, con mi hermana ahí en veces mal, porque peleamos mucho!
Docente: y ¿tu hermana es mayor o menor?

Nicol: mayor
Docente: ¿cuántos años tiene tu hermana?
Nicol: 19
Docente: y ¿por qué pelean con tu hermana?
Nicol: por bobadas, porque digamos, yo estoy haciendo el jugo todos estos días, y ella dice que dé a turnitos, y me toca hacer el jugo cuando le toca a ella, entonces me pongo brava y empezamos a pelear
Docente: ah, claro! esas son entonces reglas que hay en tu casa!
Nicol: si, es que digamos yo antes hacía el jugo, cuando traíamos limones, yo a mi me gustaba hacer la limonada, entonces, pues, yo decía no ella también tiene que hacer algo, entonces, yo desde un día, hacia todos los días el juego, entonces ella me dijo ay hagámoslo de a turnitos, entonces yo bueno.
Entonces, pues, le tocaba a ella y al otro día me tocaba a mí, al otro día le tocaba a ella, y dijo no usted hace el jugo y yo le decía a mi mamá:
Mami pero, es que yo antes hacia todas las veces el juego, y como voy hacer yo el jugo cuando le toca a ella
Docente: y ¿tu mamá que decía?
Nicol: ella me apoyaba, decía si es verdad!
Docente: y ¿con tus papis, como es la relación? ¿Es buena?
Nicol: si hay en veces me pongo brava porque me mandan hacer cosas, y digamos estoy en la cama y me da pereza entonces empiezo a pelearles
Docente: y ¿qué te ponen hacer, que reglas hay en tu casa para todos?
Nicol: para todos es como… a ella no le gusta mantener desorden en la casa, ella trabaja, y ella llega de trabajar y si encuentra ve empieza a pelear y yo con mi hermana: "ay empezó la burra al trigo", entonces nosotras la dejamos que pelee por allá con ella misma.
Pues, pelea con ella misma y nosotras no le ponemos cuidado y si nos dice algo somos como si mami, ya, ya!
Docente: y ¿cuáles reglas tú debes cumplir en tu casa?
Nicol: cumplir lo que ella me manda hacer
Docente: y que otras, digamos hacer tareas…
Nicol: tareas, digamos alistar el uniforme, ayudarle a ella hay en veces a las cosas, hacer oficio, a lo que me mande y así
Docente: y con tu papi, ¿cómo es la relación?
Nicol: chévere!
Porque digamos cuando mi mamá me va a pegar mi papá me defiende! Digamos cuando mi mamá me va a pegar porque tengo pereza de venir a estudiar, mi papá me dicen venga, venga y me tapa con la cobijas y me esconde y mi mamá con la correa le pega es a él y a mí no, y a mi papá no le importa que le peguen a él
Docente: ¿y en tu casa te castigan?
Nicol: cuando hago cosas malas si

Docente: y ¿con qué te castigan?
Nicol: Con no dejarme jugar con mis amigos, como la niña del primer piso nosotras somos como si fuéramos hermanas, nosotras no la pasábamos cuando era el paro, todos los días báñeme rápido y baje: puede subir
Y entonces ella subía y eso! Ella me castiga con que no puedo jugar con ella, no puedo salir a la calle, tengo que hacerle las cosas que ella dice! Y eso.
Docente: y acá en el colegio, como es la relación con los profesores?
Nicol: con los profes bien, pero, con mis compañeros mal…
Docente: ¿por qué?
Nicol: más que todo con Felipe!
Estábamos me parece que antier en la clase y entonces estábamos hablando de los animales, que la carne, que la carne de cerdo y dijeron, ay que la carne de cerdo entonces, el cerdo es Nicol y vamos a quitarle la carne
Docente: y ¿tú les dijiste algo?
Nicol: no, yo me quede callada y pues, estaba llorando pero, me tapaba la cara para que la profesora no viera
Docente: y ¿en qué clase estaban?
Nicol: en la de histórico
Docente: y acá en el colegio, cuáles dirías que son las reglas o normas que se deben cumplir?
Nicol: las normas son como no hacerle bullying a los compañeros, portar bien el uniforme, no botar la comida, emm digamos cuando estoy con usted entonces mí directora de curso es la otra profesora (tu compañera) entonces pasa algo, entonces, digamos quiero ir al baño, y le digo profe voy a ir donde la otra profesora a pedirle permiso, entonces a la profesora que tengo que pedirle permiso es a la profesora con la que estoy.
Docente: ¿en tu grupo de amigos… consideras o piensas que hay uno que mande más?
Nicol: si, a mi me da rabia porque digamos cuando estamos jugando con Hilary, ella es como la ushhh que manda a todos, entonces ella a toda hora es mandando a mi prima, y yo le digo que pena, pero, usted no es la mamá de mi prima y me pongo brava.
Ella me dice me dice como ay si! Y me dicen que pero, es que ay no, me gusta jugar con usted porque usted es toda regañona, y yo le dije regañona no, sino que a usted no le gustaría que usted tuviera una prima acá y a cada rato estuvieran regañándola pa' qui, regañándola pa' ya, criticándola y esas cosas.
Docente: y digamos ¿cuál dirías que es tu mejor amiga o amigo en el salón?
Nicol: nadie!
Docente: ¿por qué?
Nicol: porque mi mamá siempre me ha dicho que digamos nosotros, nosotros nunca tenemos amigos! Como alguna vez a mi hermana una niña, supuestamente la amiga y empezó a tratarla mal porque ella era gordita, entonces, empezó hacerle bullying y todo eso!
Entonces mi mamá le dijo ustedes piensen como amigos nunca hay en el mundo, como mi amiga es mi familia, mis perritos que ellos a uno no lo traicionan, las mascotas a uno si no lo traicionan.

Docente: ¿tú tienes mascotas Nicol?
Nicol: no mi mascota se perdió.
Era un perrito labrador, estaba en la terraza entonces una señora abrió y mi papá estaba abajo, mientras que hizo así, el perrito bajo y se fue y como casi no lo sacábamos porque no teníamos tiempo, entonces el perrito se nos fue.
Entonces esa noche era caldo de papa de comida, entonces mi papá me contó todo eso y yo me puse como a llorar y yo con la papa me atoraba de tanto llorar y la carne.
Docente: y de acá del colegio, ¿cuáles son las actividades que más te gustan? O ¿las que más recuerdes?
Nicol: las del colegio que más recuerdo, son las actividades que los profes nos hacen, pero actividades chéveres como la profe hacer nos mostró ayer, como hacer actividades de ranas, pasarla chévere, reírnos, jugar y así, esas actividades me gustan mucho!
Docente: y acá en el colegio que más actividades hacen, digamos así que no sean actividades solo académicas sino que ustedes puedan venirse de particular, bailar, hacer cosas diferentes que no sean de simplemente venir a clases
Nicol: pues, yo no creo que ninguna
Particular es como, cuando digamos hay fiestas, hay compartir, nosotros le pedimos permiso a la profe, le decimos a la profe que hable con los otros profesores para que los otros niños también vengan en particular y no hacer rotaciones entonces hacer eso.
Y también otra actividad que me gusto mucho era un día que me parece que uno tenía que pasar por artos juegos, juego por allá, por salones.
Docente: Listo Nico, muchas gracias

Anexo 5. Entrevista semiestructurada N° 2

Universidad Distrital Francisco José de Caldas **Facultad de Ciencias y Educación** **Licenciatura en Pedagogía Infantil** **Naturaleza, memoria y poder**	
Entrevista semiestructurada **Colegio Rural José Celestino Mutis**	
Fecha: 19 de Julio de 2017	**Nombre del entrevistado:** Sebastián
Sebastián: Me llamo Johan Sebastián Martínez Guarín, estoy en el curso 402, en el grado cuarto y tengo 10 años **Docente:** ¿Vives en Mochuelo, o vives…? **Sebastián:** No, no vivo acá en Mochuelo. **Docente:** ¿Y en qué barrio vives? **Sebastián:** Berona exactamente **Docente:** ¿Primero quiero que nos cuentes para ti qué es el cuerpo? **Sebastián:** Una máquina de función incesante, es decir, digamos el corazón siempre está latiendo, uno no puede controlar eso o pensar también es una gran cosa, una gran actividad que hace nuestro cuerpo sin siquiera quererlo, solo lo hace simplemente. **Docente:** ¿O sea que tú no consideras que tú controlas tu cuerpo o en algunas situaciones tú consideras que si? **Sebastián:** En la mayoría de veces sí, si controlo mi cuerpo, pero técnicamente, internamente no, es decir controlar lo que pasa dentro de mí, controlar como sigue la sangre, controlar el corazón, esa clase de cosas es a las que me refiero que no puedo controlar. **Docente:** Listo Sebas, cuéntame más o menos cuáles son esas actividades o esas rutinas que tú haces cotidianamente con tu cuerpo, tanto en la casa como en el colegio. **Sebastián:** En mi casa es levantarme, desayunar, bañarme, alistarme e ir a que me recoja la ruta, aquí en el colegio normalmente es pensar en el estudio y esas cosas y en el descanso acá mismo en el colegio pues normalmente yo corro a cualquier parte a donde me lleve la corriente, como dice la gente. **Docente:** Y ¿qué cosas te gusta hacer con tu cuerpo? **Sebastián:** Mantenerlo sano también que no contraiga muchas enfermedades, protegerlo de bacterias y esas cosas, etc. etc. **Docente:** Dentro de esos cuidados del cuerpo, ¿tú qué haces para cuidarlo? **Sebastián:** Literalmente no acercarme a lugares sucios donde se pueda contraer infecciones y las bacterias que no son necesarias para el cuerpo humano se contraigan en el mismo cuerpo humano. **Docente:** Muy bien, ¿tú estás conforme con tu cuerpo o has escuchado que alguien te diga como ay tu cuerpo tiene tal cosa, que es diferente? **Sebastián:** Yo normalmente pienso que cada cuerpo es diferente, cada uno tiene sus defectos y fortalezas. Yo en lo personal no estoy conforme a mi peso porque estoy muy delgado y también	

a mi estatura, estoy muy bajo para la edad que estoy.
Docente: ¿Y quién te dijo eso el médico o…?
Sebastián: El médico me dijo eso.
Pero igualmente te gusta y te sientes conforme.
Sebastián: Si yo me siento sano y conforme con mi mismo cuerpo y conmigo mismo.
Docente: ¿Y te sientes conforme con los cuerpos del otro o de pronto tú sientes como que no, digamos que una persona te vaya a abrazar o te vaya a coger, te sientes reprimido o eres más como libre o más relajado en ese tipo de cosas?
Sebastián: Yo soy más relajado en ese tipo de cosas pero normalmente no me gusta que me toquen el cabello.
Docente: Bueno, ahora vamos a pasar a unas preguntas sobre la memoria. ¿Tú qué elementos crees que te permiten o que te ayudan a reconstruir un poquito de memoria, qué te ayuda como a recordar ciertas situaciones?
Sebastián: Tratar de recrear la escena en la que estuve, digamos si estuve jugando tratar de recrear el juego y así en la parte del cerebro que se familiariza con eso va a poder hacer recuerdo y se va poder formar un lazo entre ese recuerdo y el cuerpo humano.
Docente: ¿Tú crees que el cuerpo como tal guarda memoria Sebas o construye memoria?
Sebastián: ¿En qué sentido? ¿En que guarda memorias o sea en que se quedó algo ahí que el cuerpo siempre lo va a recordar o en qué sentido?
Docente: En el sentido que tú dices y en el sentido de que también digamos tú digas mi pie guarda una memoria. No sé, digamos que en algún caso, poniéndome de ejemplo yo, yo puedo decir que mi pie guarda memoria porque algún día mi pie se me fue a un hueco y yo recuerdo ese hecho pero a partir de mi pie que fue como la parte afectada de esa memoria. ¿Tú crees que eso es posible que cada parte de nuestro cuerpo guarda una memoria?
Sebastián: Si señora, por ejemplo una vez yo me caí de un árbol y casi me rompo el hueso derecho, estuve tres días sin poderlo mover bien y eso es lo que siempre me hace recordar ese mismo día. Ese día fue no me acuerdo exactamente en qué lugar fue, en este momento no me acuerdo en qué lugar fue, pero fue alrededor de las horas de dentro de las tres de la tarde y cuatro de la tarde y pues no recuerdo muchos recuerdos así que mi cuerpo haya guardado memoria.
Docente: ¿Pero tú crees que es posible?
Sebastián: Sí, yo sí creo que eso sea posible.
Docente: ¿Y donde crees que se almacena la memoria?
Sebastián: En partes especificas del cerebro las cuales son como un banco de información, las cuales almacena de lo primero que uno aprendió hasta lo último. Por ejemplo una de las primeras cosas que uno encuentra como, uno de los primeros colores que uno encuentra como color es el amarillo, el rojo y el azul que son los tres primarios, si no estoy mal, esos tres colores pues van formando más, esos son los primarios, en el banco de información de primeras se forman esos tres. Otro ejemplo un animal, en el banco de información como primer animal se, como uno de los primeros animales se puso el perro, el gato, las mascotas y pues yo pensaría que pues en una parte del cerebro si se guarda toda la memoria almacenada, solo que no la podemos recordar completamente toda.
Docente: Bueno ahora vamos a pasar a unas preguntas sobre el poder. Entonces Sebas que cosas tú crees que te son negadas a hacer, que te digan no hagas eso o no hagas lo otro tanto en tu casa como aquí en el colegio.
Sebastián: En mi casa es no estar tan distante de mis estudios ni estar pensando tanto en otra cosa que no sean mis estudios para saber, pues para tener un mejor futuro, acá en el colegio se

me es prohibido pues hacer las reglas básicas que es pegarle a otro compañero etc. etc. pues yo siento que se me prohíbe eso pues son reglas primarias que uno desarrolla en la misma casa y en el mismo colegio.
Docente: Y de acuerdo a tu cuerpo, ¿tú que consideras que le es prohibido hacer a tu cuerpo?
Sebastián: Haber, sería sobreponer mis capacidades, un ejemplo seria alcanzar algo que no alcanzo pero lo más lógico sería encontrar otra solución y también alcanzar a lugares que son muy bajos o tratar de que mi cuerpo haga una cosa que sé que no puedo hacer, digamos como que crezca el cabello más rápido, cambiar demasiado la voz etc. etc.
Docente: Y emocionalmente Sebas, ¿tú crees que el cuerpo es un poquito reprimido?, digamos que te digan no llores, no grites, no manotees, de pronto que te digan no te vistas así sino que te tienes que vestir de tal forma.
Sebastián: Si, personalmente es en mi casa por el hecho que simplemente las reglas básicas es pues no dañar las cosas en mi casa ni dañarlas acá mismo en el colegio, o sea que no puedo romper cosas ni hacer tales otras por simples hechos que no están bien.
Docente: ¿Sientes que tu cuerpo ha sido castigado Sebas aquí en el colegio y en tu casa? ¿Te castigan?
Sebastián: Personalmente casi no me castigan por mi comportamiento y lo que hago, porque normalmente estoy bien y estoy en un estado normal de tranquilidad y con mis estudios también.
Docente: Y aquí en el colegio ¿cuáles son las reglas más comunes?
Sebastián: No pegarles a los compañeros que es una de las básicas por conflictos entre compañeros y eso, no formar peleas, tener cuidado al, ¿cómo es que se dice?, tener respeto por la palabra, tener respeto a las demás personas y cosas de mi alrededor.
Docente: ¿Tú crees que tu cuerpo es más libre en el salón o cuando tienes descanso, educación física?
Sebastián: Yo personalmente diría que en el descanso porque la cual la mayoría de las reglas que se forman en el salón no las hago en el descanso, digamos correr si puedo en el descanso en el salón no puedo, gritar acá puedo pero a su nivel también puedo en el salón no puedo, también estar cerca a otro compañero, digamos si no estamos en grupo y pasarnos la información que no es, eso sí lo podemos hacer en descanso, digamos conocimiento que yo sé que muchos de mis compañeros no saben esos si yo se los transmito en el descanso.
Docente: Listo Sebas, muchísimas gracias.

Anexo 6. Entrevista semiestructurada N° 3

Universidad Distrital Francisco José de Caldas **Facultad de Ciencias y Educación** **Licenciatura en Pedagogía Infantil** **Naturaleza, memoria y poder**	
Entrevista semiestructurada **Colegio Rural José Celestino Mutis**	
Fecha: 19 de Julio de 2017	**Nombre del entrevistado:** Adrián

Adrián: Mi nombre es Adrián David Muñoz Rodríguez ¿cuál es la siguiente pregunta?
Docente: ¿En qué curso estás?
Adrián: Estoy en 402, vivo en Mochuelo Bajo, vivo con mi papá y mi mamá y mi hermana.
Docente: Bueno entonces la primera pregunta Adrián es ¿para ti qué es el cuerpo?
Adrián: El cuerpo es como nuestra máquina de funcionamiento para que podamos movernos y hacer muchas actividades porque sin él entonces nosotros no hubiéramos existido sin el cuerpo.
Docente: Cuéntame más o menos cuáles son las actividades o rutinas que tú haces diariamente con tu cuerpo.
Adrián: Yo primero hago, primero me levanto, primero me voy a la terraza y hago flexiones
Docente: Uy, haces ejercicio
Adrián: Si, hago lagartijas porque ahí me relajo más pero primero traigo un tapete porque o sino me lastimo con las piedras (risas).
Docente: Y qué más haces cuéntame
Adrián: Hago lagartijas después voy a desayunar, reposo, tiendo las camas y después en el camino me voy caminando y viendo el paisaje porque yo me voy solo y nada más. Y cada día cuando hay educación física nos enseñan nuevas actividades y yo me las empiezo a aprender para poderlas cuando un día tenga actividades con eso ya las sé hacer bien.
Docente: Bueno, ¿tú crees que el cuerpo necesita de algunos cuidados especiales?
Adrián: Si como el cuidado del corazón porque él es una parte muy importante de nuestro cuerpo porque sin él nosotros no pudiéramos vivir, ay el cuidarnos el corazón, no tomarnos drogas, ni fumar, ni tomar, ni fumarse la hoja, ni fumarse la mata (risas) ni fumarse la mata.
Docente: ¿Tú estás conforme con tu cuerpo?
Adrián: Si no tengo ninguna dificultad, pero si tengo una
Docente: ¿Cuál?
Adrián: En mi cuadra hay un vecino que como se, que como un día de estos me pase a esa cuadra se puso que tenía, que como yo pienso que tengo una dificultad y el me llamaba cabeza de motor
Docente: Ahhh
Adrián: Yo ese día ya no me gustaba y eso y que un día mi mamá me dijo que no importa déjelo que igualmente usted es y ya me llaman así y yo bueno hola y buenos días, bueno me voy pal colegio y listo.
Docente: O sea que ya no te incomoda

Adrián: No ya no me incomoda mucho.
Docente: ¿Tú crees que los cuerpos son diferentes o son iguales, qué crees que los hace ser diferentes o iguales?
Adrián: Haber no serían diferentes por la piel, no serían diferentes porque sean blancos o costeños no, lo que los diferencia son las partes íntimas porque la mujer tiene una parte íntima diferente y el hombre también la tiene diferente, así que eso diferencia el cuerpo humano, eso lo diferencia.
Docente: Ok y aparte de esas particularidades físicas que tu mencionas, ¿hay algo más que de pronto los diferencie?
Adrián: Yo no sé si los ojos porque otros tienen los ojos diferentes y el otro es diferente.
Docente: Bueno Adrián ahora te voy a preguntar sobre la memoria. ¿Tú qué elementos consideras que nos permiten guardar memoria?
Adrián: El cerebro porque el cerebro nos ayuda a recordar los momentos más chéveres porque yo para eso no traigo cámara yo hago mi propia cámara en mi cerebro, así yo recuerdo los momentos felices, el mejor día para mí fue cuando me fui a Piscilago, tal vez mi papá y mi mamá trajeron el celular pero yo no como tenía una Tablet yo no mejor no me la traje porque como yo no mejor me puse a memorizar todos los recuerdos que tuve en el paseo y eso en Piscilago y así porque en el celular ahí las fotos se le llegan a dañar o el celular se le llega a descomponer, así que es mejor la memoria que las fotos.
Docente: ¿Cómo crees tú que se construye la memoria? ¿Tú crees que el cuerpo construye memoria o el cuerpo guarda alguna memoria?
Adrián: No se casi eso, pero cuando uno ve algo como cosas malas ahí el cerebro, ahí uno le dan ganas de olvidarlo pero el cerebro no quiere o cuando quiere cosas tiene cosas buenas pero pasa otras buenas y las pierde, así que es mejor para olvidar esas cosas malas toca hacer toca disfrutar momentos chéveres con la familia, con los amigos, ¿o qué?, o olvidarse de todo y seguir adelante.
Docente: Digamos si yo te dijera Adrián mira que yo creo que mi pie guarda una memoria porque mi pie me recuerda que una vez se me fue a un hueco y entonces día casi no me sacan del hueco y bueno etc. etc. ¿Tú crees que las partes como tal de nuestro cuerpo guardan memoria?
Adrián: Algunas, no me parece que no, porque yo solo mantengo memoria en mi cabeza, cada vez que pienso en la cosa mala que yo vi, pues aun la tengo pensada pero yo me digo así mismo que sigo adelante que olvidemos esas cosas malas y que volvamos a formar recuerdos chéveres y eso.
Docente: Ok, ahora vamos a hablar un poquito del poder, sobre el cuerpo y sobre lo que tú haces entonces ¿qué cosas crees que te son negadas o que le son negadas a tu cuerpo en tu casa?
Adrián: Lo que le son negadas el poder de que mi mamá y mi papá siempre se pelean, mi mamá siempre llega tarde y mi papá le dice qué pasó que estaba con eso, así que por ahí se pueden separar y eso, el día del padre mi papá tuvo el peor día porque él se estuvo en una fiesta chévere y mi mamá, mi hermana y yo estuvimos y mi mamá y mi hermana se durmieron y yo me quedé viendo una película que estaban dando por un canal y llegó mi papá y casi se queda afuera pero bueno mi mamá dijo que se venga y eso, así que es mejor que yo primero llame a la mamá y le diga que no llegue tarde o sino se divorcian y cada uno y mi hermana llamada Carol ella se pone triste y yo no quiero a mi hermana triste ni nadie triste.
Docente: Y qué son las cosas que te prohíben directamente a ti hacer en tu casa, que te digan Adrián no hagas eso no hagas lo otro.

Adrián: Haber lo que no haga es que mi mamá dice que no juegue en las camas pero es que como afuera ya era de noche, nosotros siempre jugamos por el día pero ya que tenemos clase nosotros siempre jugamos en la cama y mi mamá dice que cuando que con el cargador ya no jueguen más cargando y mi mamá tiene razón en eso porque un día cuando jugué cargando se dañó el cargador así que estamos usando el de mi mamá porque mi mamá no quiere gastar plata y eso así que dice que tampoco cojan cosas sin permiso y que no brinque en las camas porque cuando brinqué muy duro en la cama la pata de la cama se dañó y tocó usar un ladrillo (risas).
Docente: Uhh así saltarías de duro
Adrián: Si solo saltaría en mi cama, mi mamá dice que solo salte en su cama si quiere saltarse porque si se quiere desbaratar su cama adelante yo no lo dejo y que ya no salte más y que no coma adentro papas porque cuando comemos adentro se nos olvida dejar la basura en su lugar y para así que mejor todos comemos rápido, nos acordamos y lo botamos ahí en la basura porque nosotros tenemos una hoja ahí en la pared que nosotros siempre vemos y ahí nos dice que tenemos que hacer cada cosa cada vez que hacemos algo.
Docente: Ahhh, o sea que tu mami te tiene como una lista de cosas que tienen que como unas reglas.
Adrián: Si unas reglas que tenemos pegadas a la pared, como digamos cuando nosotros vamos a comer papas de 100 o sea nosotros nos las comemos y yo me acuerdo oiga tenía que hacer algo en la pared y mi hermana y la vemos y ahí dice botar la basura y listo ahí la botamos, pero la que casi no entiendo es que cuando lleguen del colegio hagan las tareas yo casi no la entiendo porque como mi mamá tiene una letra que casi no entiendo bien, ahí yo casi entiendo que hagan las tareas después de tender camas, es que yo primero me demoro en tender camas porque mi hermana es que primero tiene, es que antes yo era como mi hermana, pegada a la Tablet no hacía nada pero ahora mi hermana se pega al celular y ahora yo mejor tiendo las camas y así.
Docente: Y qué cosas crees o cuáles son las reglas más comunes que te dan aquí en el colegio.
Adrián: Las reglas que yo aquí las cumplo es que nunca falte al colegio, en la vida nunca voy a faltar al colegio pero cuando esté enfermo, es que yo cuando estoy enfermo le digo a mi mamá que yo quiero ir al colegio y dice mi mamá que si se siente bien y yo no quiero perder tareas, yo solo pienso le digo que si estoy, que no estoy bien un poquito malito y me voy pal colegio a hacer tareas porque nunca quiero perder ninguna materia porque a mi casi me da pena pedir un cuaderno prestado, así que yo nunca falto al colegio.
Docente: Y reglas así digamos en cuanto a tu cuerpo, que te digan que en el salón no puedes gritar, que no te puedes parar que no puedes pelear con el compañero, cosas de esas, ¿qué es lo que más o menos te prohíben acá en el colegio?
Adrián: El preescolar me prohibía todo, yo era en esa época yo era muy curioso me metía a la tarima, subía yo pensaba uy que pasaría si me tiro nada, es que como yo era muy curioso en esa época entonces me daban ganas de tirarme, me ganaba notas malas y ya cuando llegué al colegio más grande yo me empecé a dejar de ser curioso y me portaré bien, porque un día estaba jugando con unos niños y mi amigo dijo que un niño se trajo marihuana y yo dije ¿Qué, qué? Y así que lo expulsaron del colegio por ese día, por traer cosas que no eran del colegio.
Docente: ¿Y cómo te castigan Adrián?
Adrián: A mí, es que como mi hermana me dejé ganar de ella porque es que como mi hermana ella se sabe bañar con agua fría y yo como siempre cuando me meto mi cabeza siempre tengo que salir un minuto antes y volverme a meter porque como mi cabeza parece que me voy a hundir al agua así que por esos días o por un día que en Piscilago que mi padrino me dijo que esa era la licuadora que esa, así que yo me tiré primero y mi mamá me dijo primero antes y yo

me tiré y me ahorqué, me quedé ahí, yo casi me muero pero el salvavidas me sacó y mi mamá me dijo que primero se hubiera tirado su padrino y ahí el salvavidas lo hubiera rescatado, pero como se me olvidó esa parte yo me tiré y me ahorqué. Así que desde ese día cuando me meto al agua fría siento que sigo en ese lugar frío, uy no, así que siempre tengo que salirme un minuto antes y volverme a meter.
Docente: Ok, y ¿acá en el colegio te han castigado alguna vez?
Adrián: Castigado, esa palabra casi no me suena porque nunca me han castigado aquí, solo en este año nuevo me han castigado una vez en tecnología, es que yo jugué con un amigo en internet y le dije mire puse juegos de esto, juegos de marranitos y nos pusimos a reír pero no hicimos las actividades y nos castigaron pero pedimos perdón así que hicimos la tarea y listo no hubo nada.
Docente: Y la última pregunta, ¿tú crees que tu cuerpo es más libre en el salón o en el descanso?
Adrián: Yo creo que es más libre en el descanso porque en el salón toca cumplir unas normas.

Anexo 7. Ejemplo de documento de autorización para el uso de fotografías de los niños y las niñas del Colegio Rural José Celestino Mutis

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría Educación

COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS -INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resoluc de Reconocimiento Oficial 19052 de Diciembre 05 de 2009
NIT 830041647-1 DANE 21185001315

"Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural social y cultural dentro del contexto rural"

Código FGD-01-C02
Versión 01 -01 -16
Fecha: 18 de Julio 2016

Bogotá D.C., 18 de Julio de 2016

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN; FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el **Colegio Rural José Celestino Mutis** – IED, solicita la autorización escrita del Padre/Madre de familia o Acudiente del Estudiante: Nelson Sebastian Jaramillo identificado(a) con tarjeta de identidad número 1033711781, para que aparezca ante cámara en una videograbación o en sesión fotográfica con fines pedagógicos que se realizarán en las instalaciones del Colegio. El propósito del video y las imágenes es registrar la experiencia de ambiente escolar y alojarlo en la Plataforma del portal Aula Colombia, por cuanto sus fines son netamente pedagógicos sin lucro y en ningún momento serán utilizados para fines distintos. Lo anterior con el fin de convertirse en insumo para socializar a la Comunidad Educativa las actividades y avances en el desarrollo del proyecto de Aula "Granja Mágica La Mochuelita"

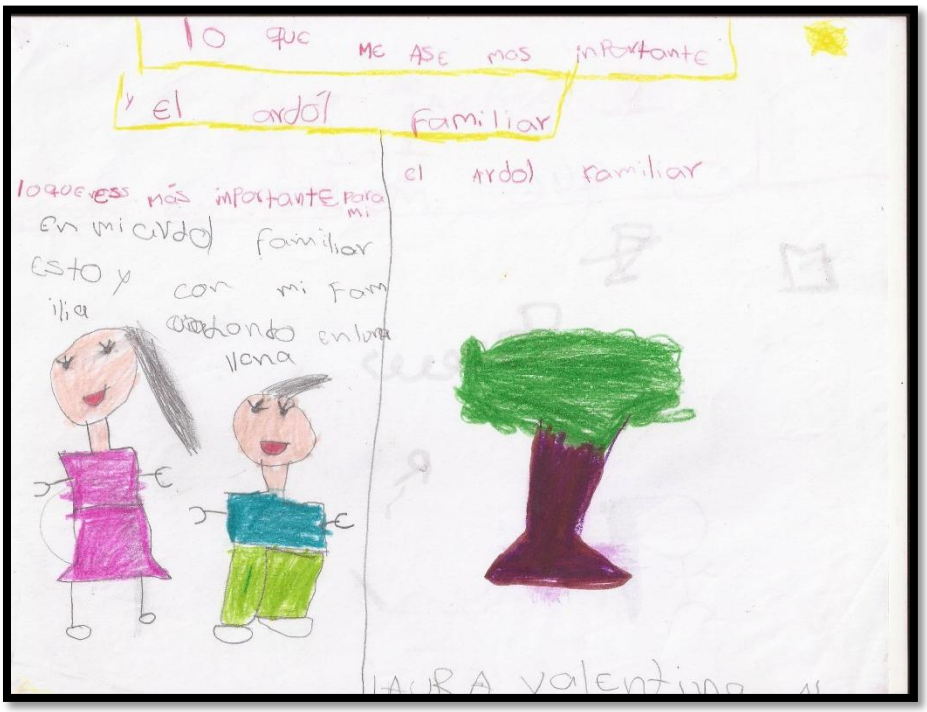
Autorizo,

Firma:

Nombre del Acudiente

El Clavel Km 10 Vía Quiba Móvil 3046754432
Email: colriosecelestinomutis@redp.edu.co

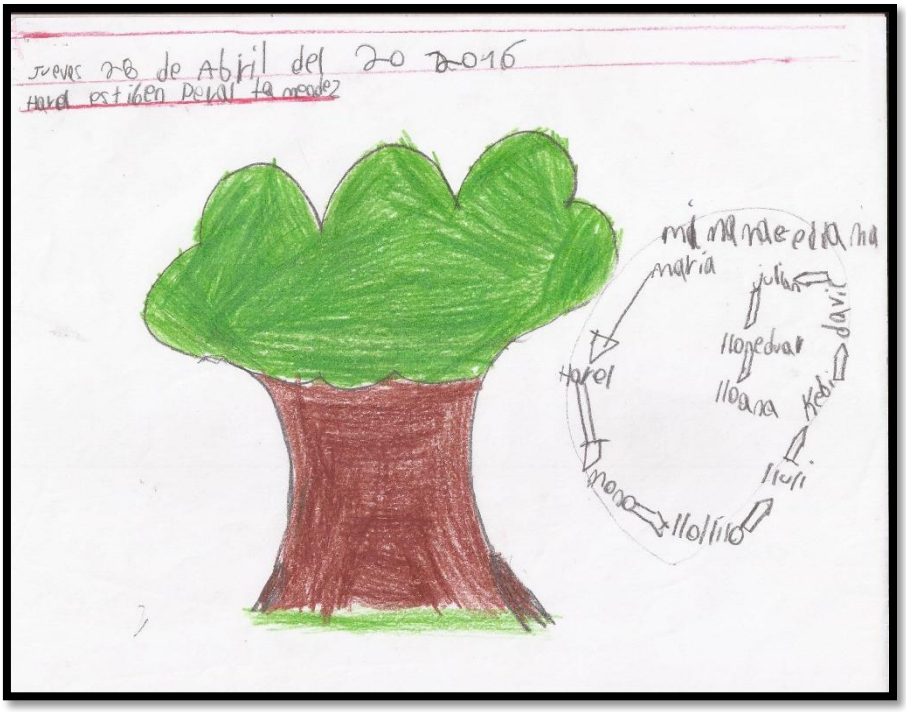
Anexo 8. Ejercicios que enriquecen el análisis de los árboles genealógicos



Árbol genealógico de Laura Valentina



Árbol genealógico de Yireth



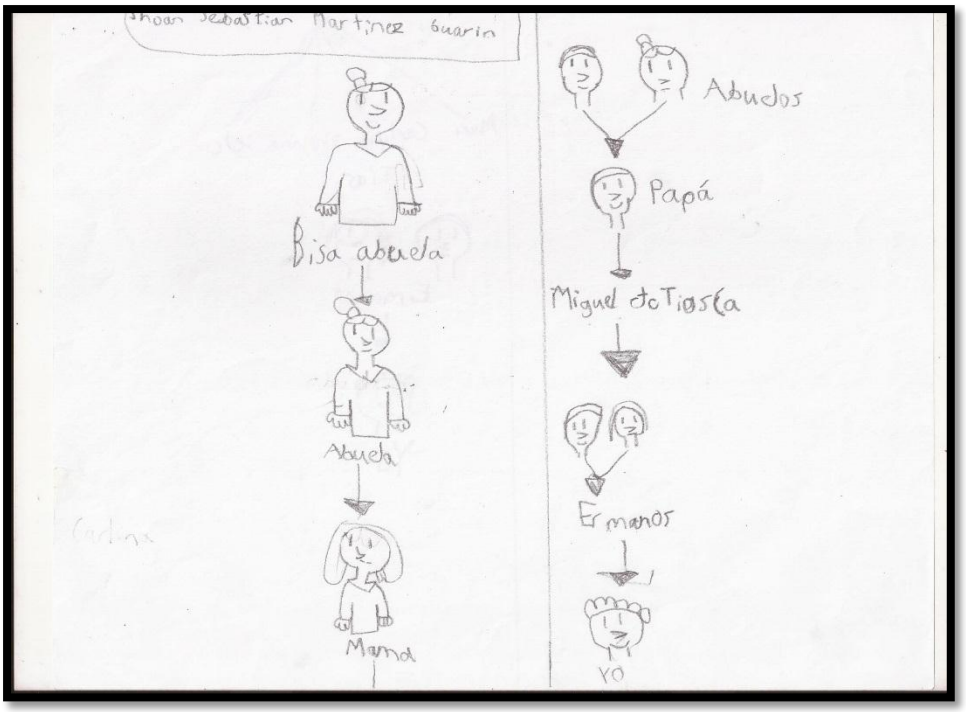
Árbol genealógico de Harold Stiven



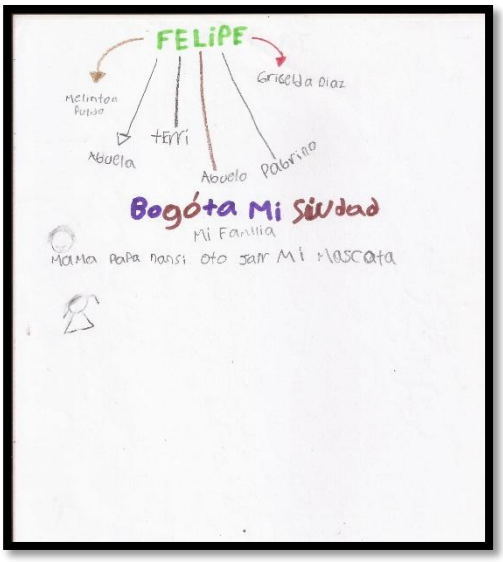
Árbol genealógico de Yerman Mauricio



Árbol genealógico de Charol Meliza



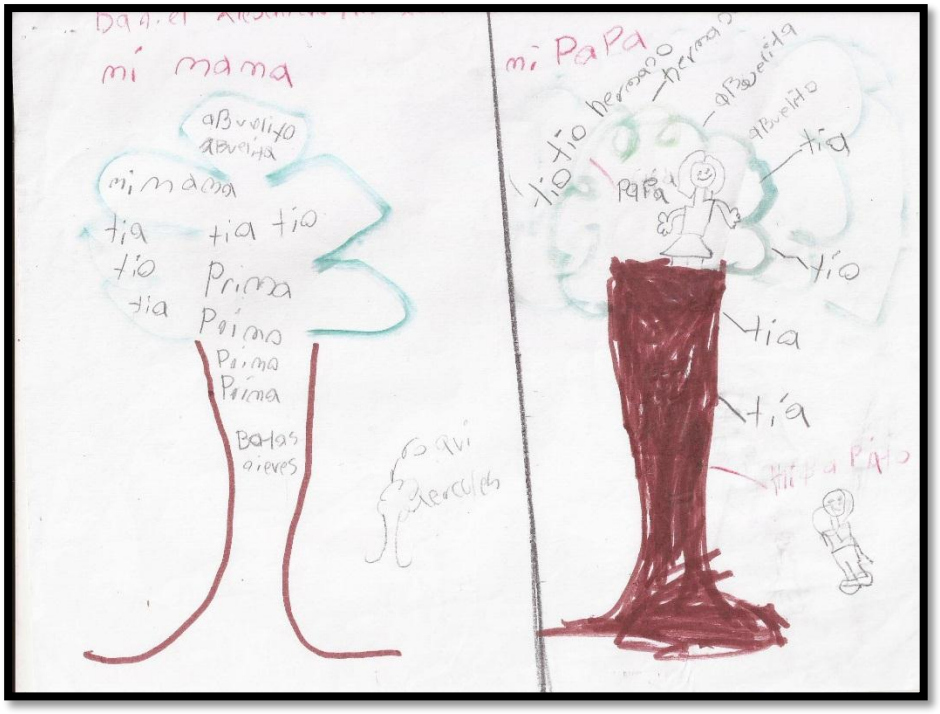
Árbol genealógico de Jhoan Sebastián



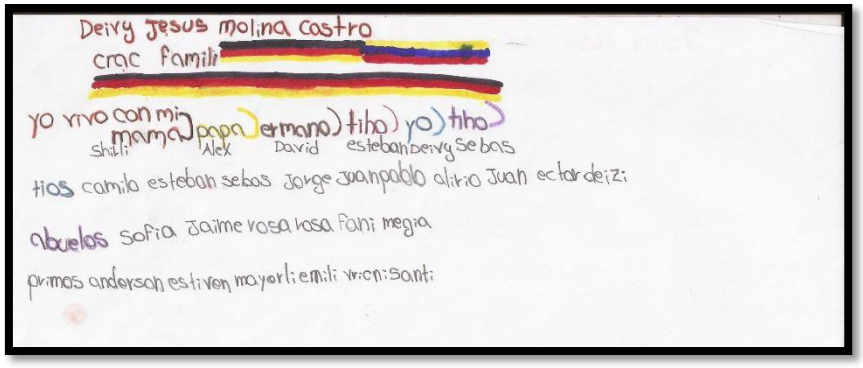
Árbol genealógico de Felipe



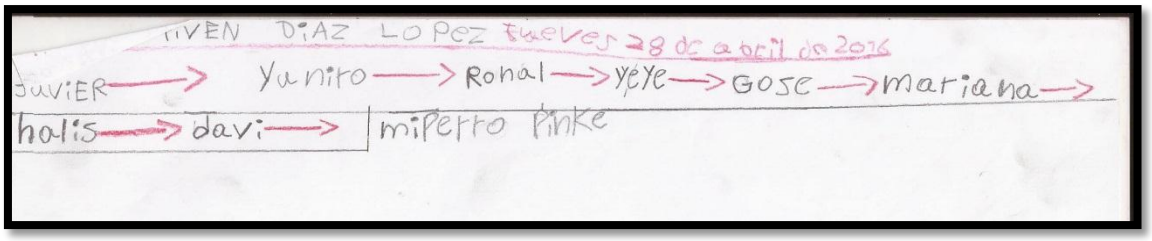
Árbol genealógico de Stiven Andrés



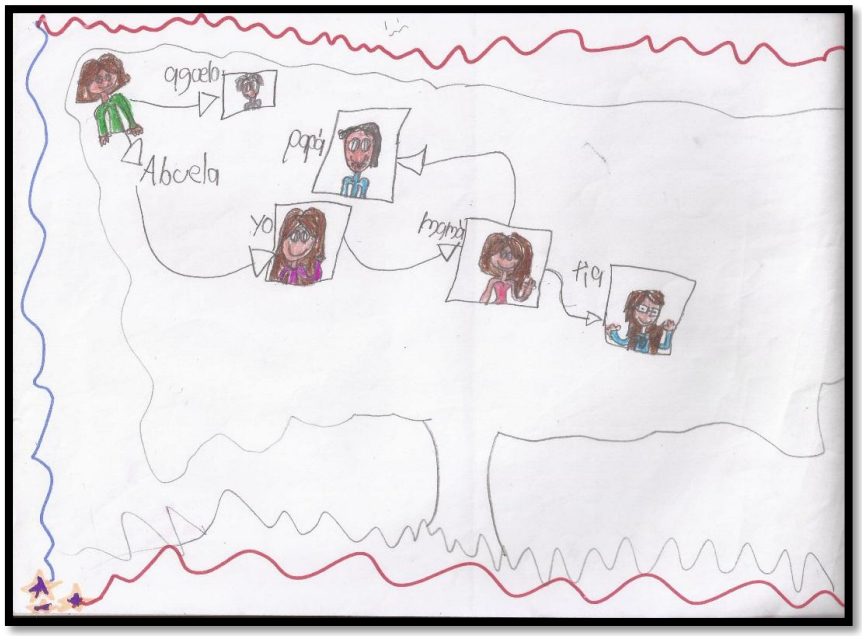
Árbol genealógico de Daniel Alejandro



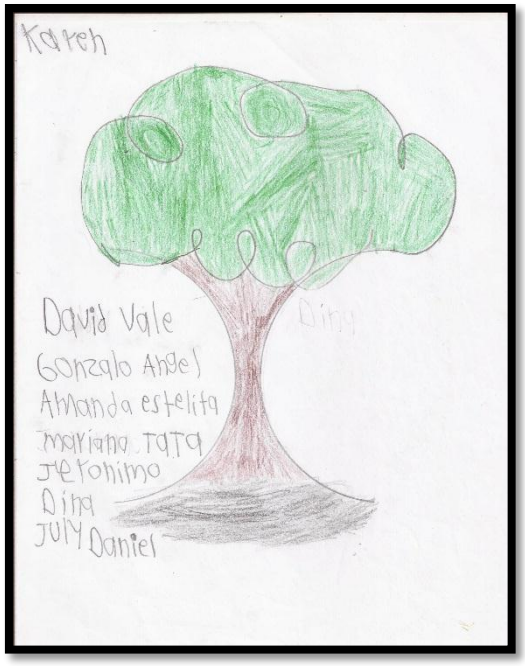
Árbol genealógico de Deiry Jesús



Árbol genealógico de Stiven



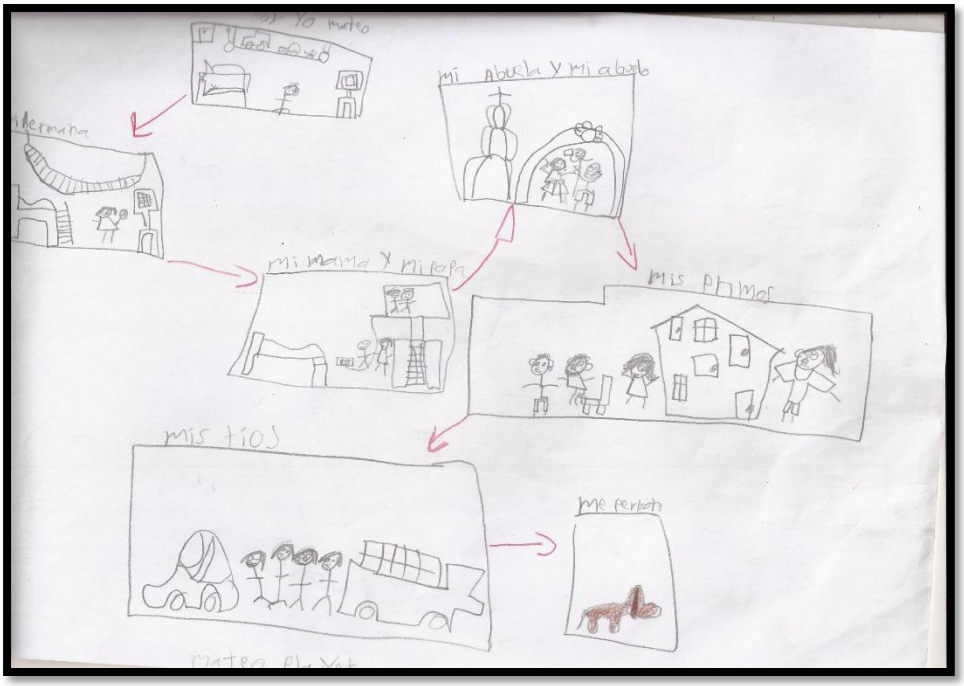
Árbol genealógico de Johanna



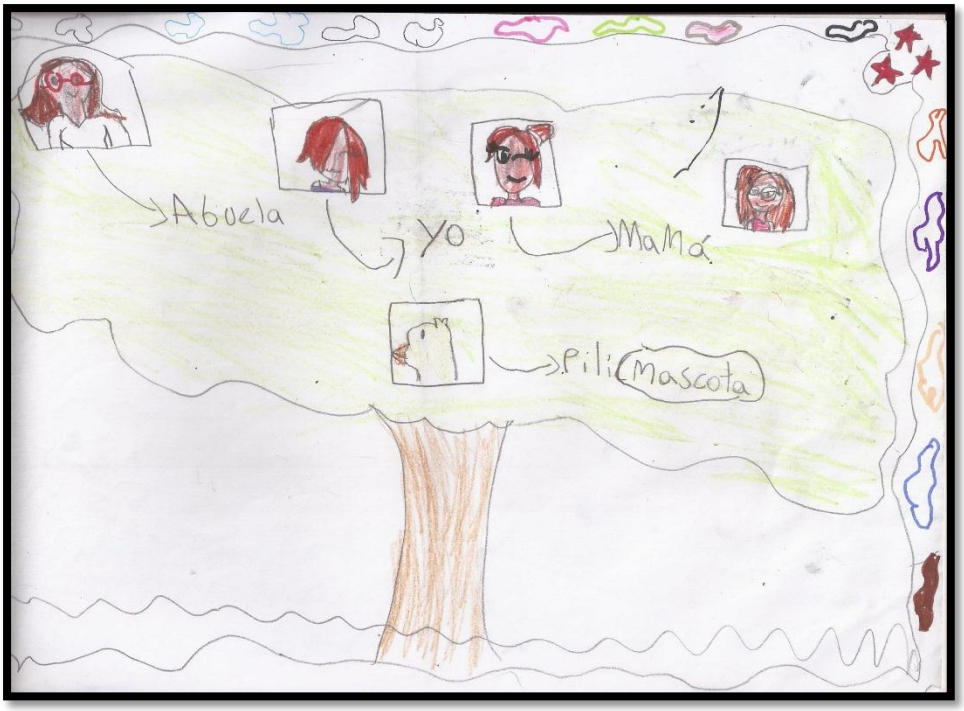
Árbol genealógico de Karen



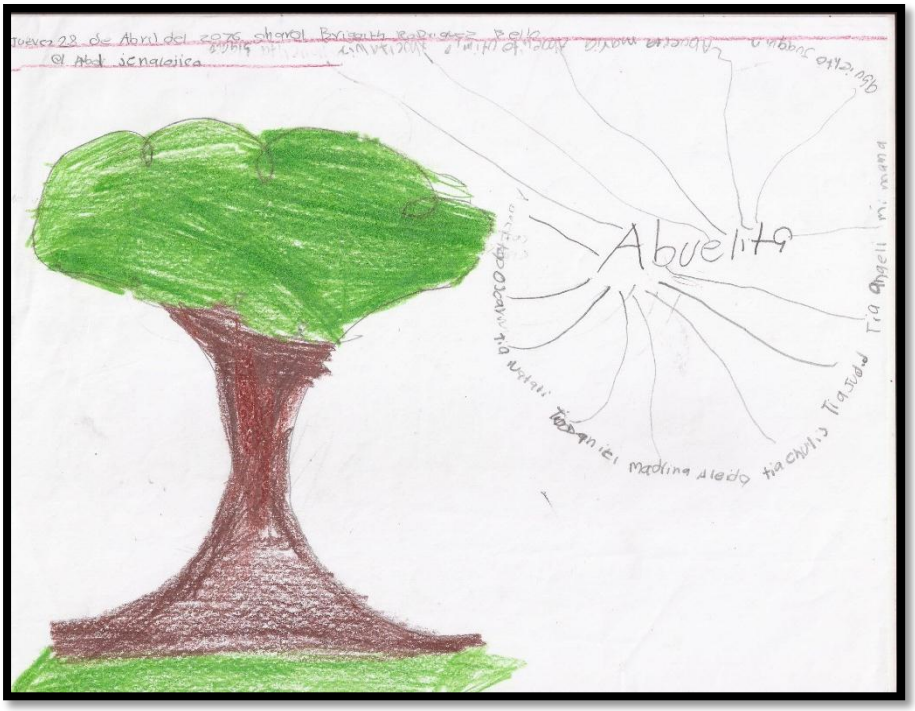
Árbol genealógico de Dilan



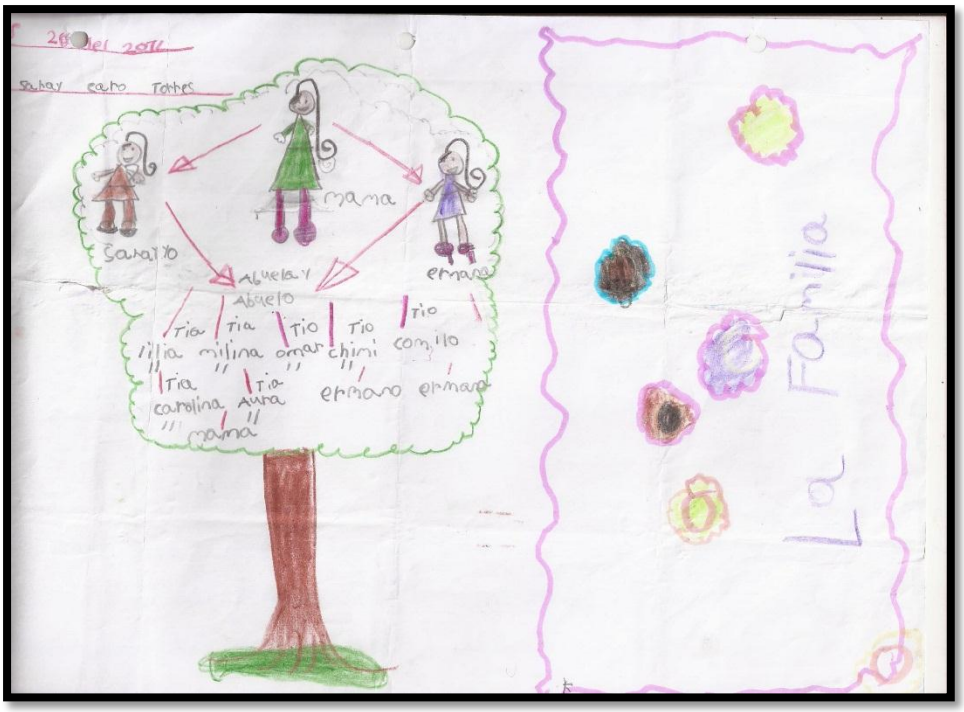
Árbol genealógico de Mateo



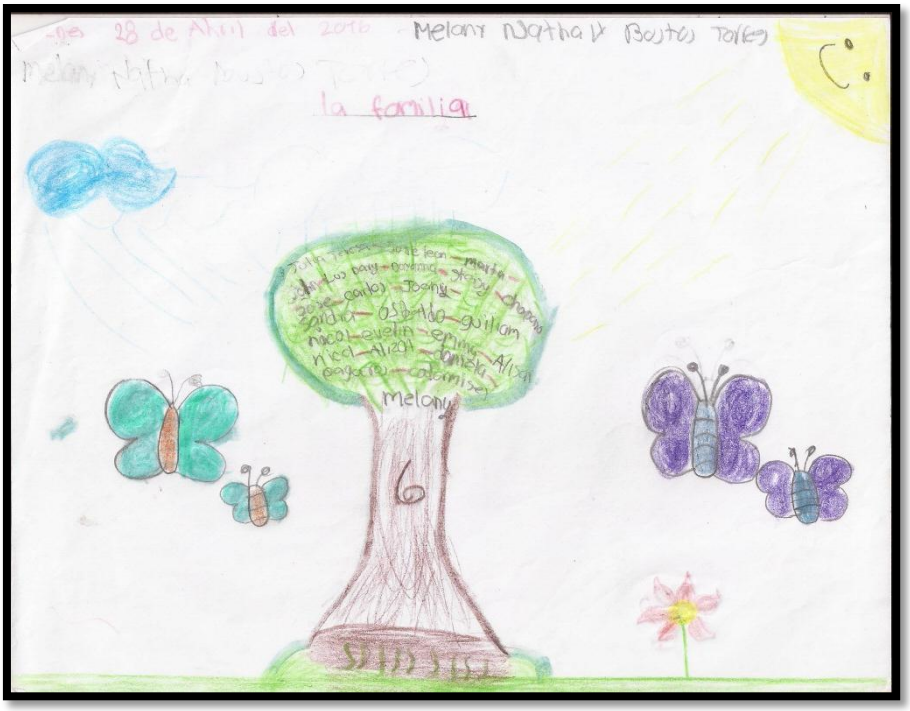
Árbol genealógico de Iara



Árbol genealógico de Sharol Brigith



Árbol genealógico de Saray

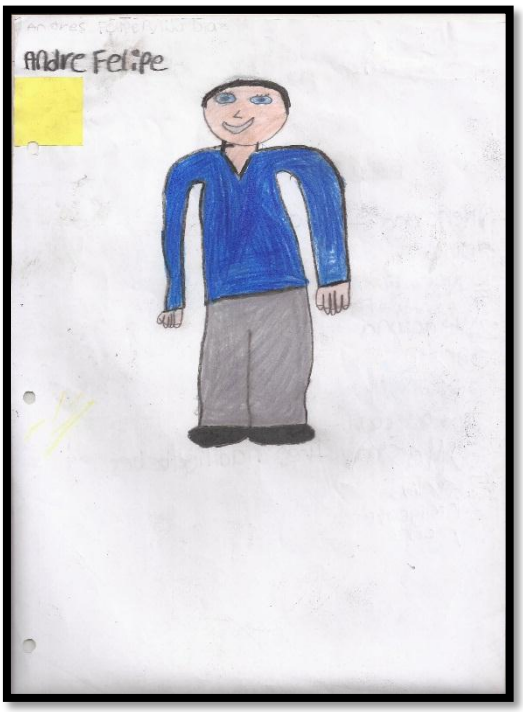


Árbol genealógico de Melany

Anexo 9. Elaboraciones de las representaciones corporales de los niños y las niñas



Representación corporal de Valentina



Representación corporal de Andrés Felipe



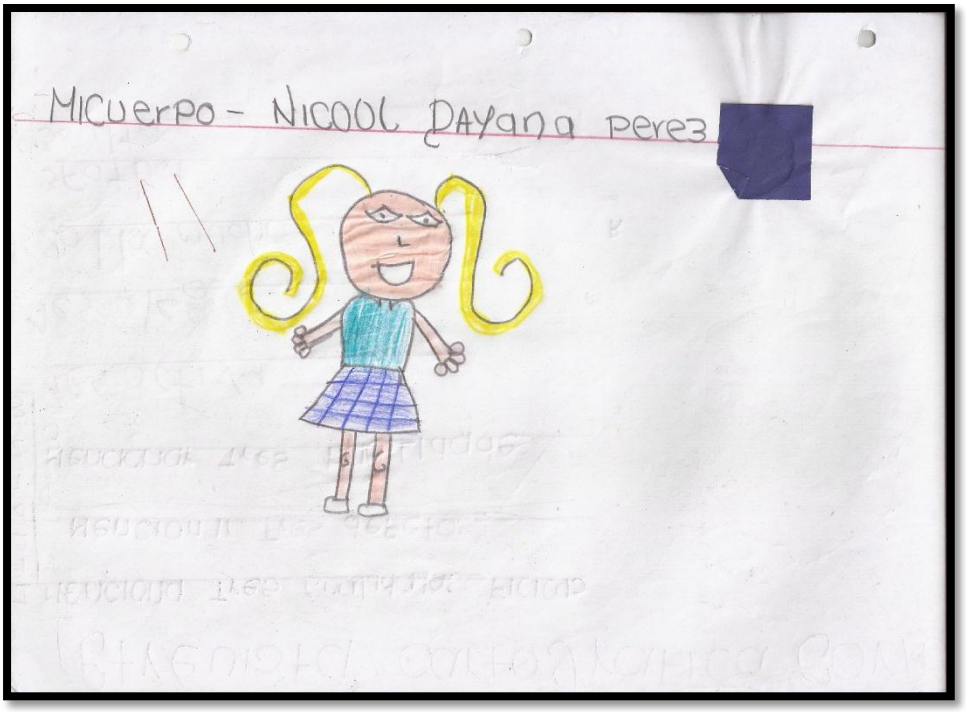
Representación corporal de Laura Valentina



Representación corporal de Julián



Representación corporal de Adrián Felipe



Representación corporal de Nicol Dayana



Representación corporal de Samuel Matias



Representación corporal de Brandon



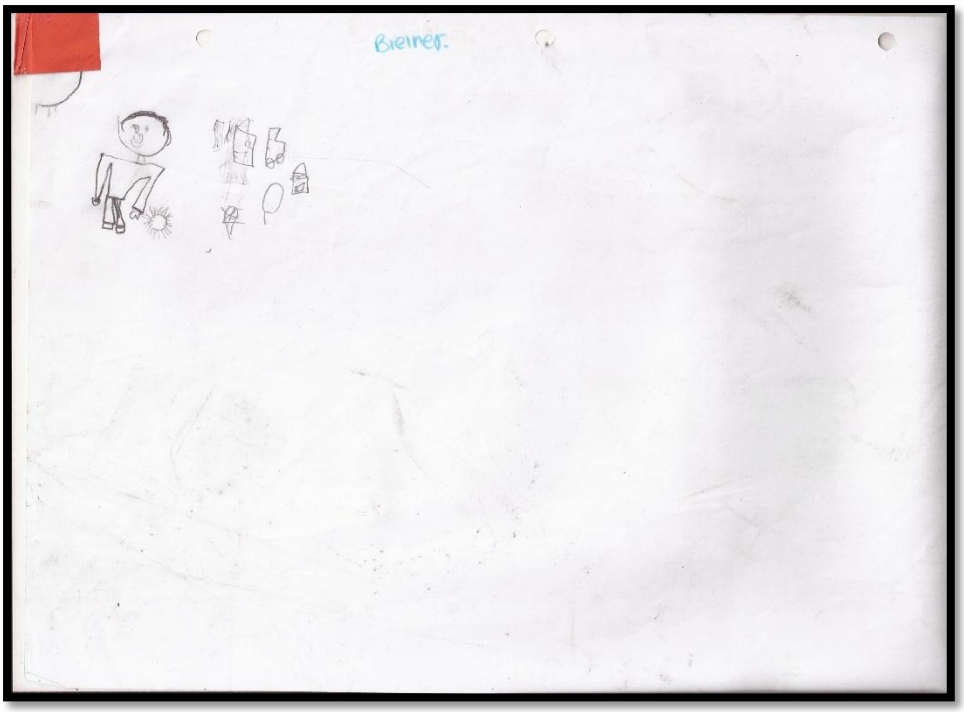
Representación corporal de Alejandra



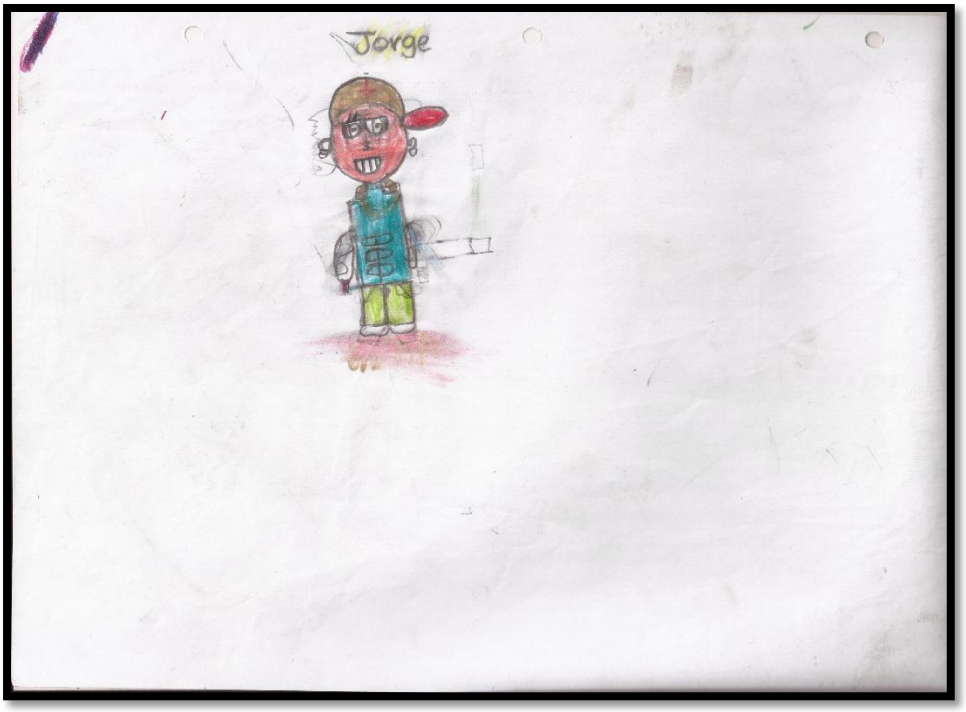
Representación corporal de Mabel Tatiana



Representación corporal de Dilan



Representación corporal de Breiner



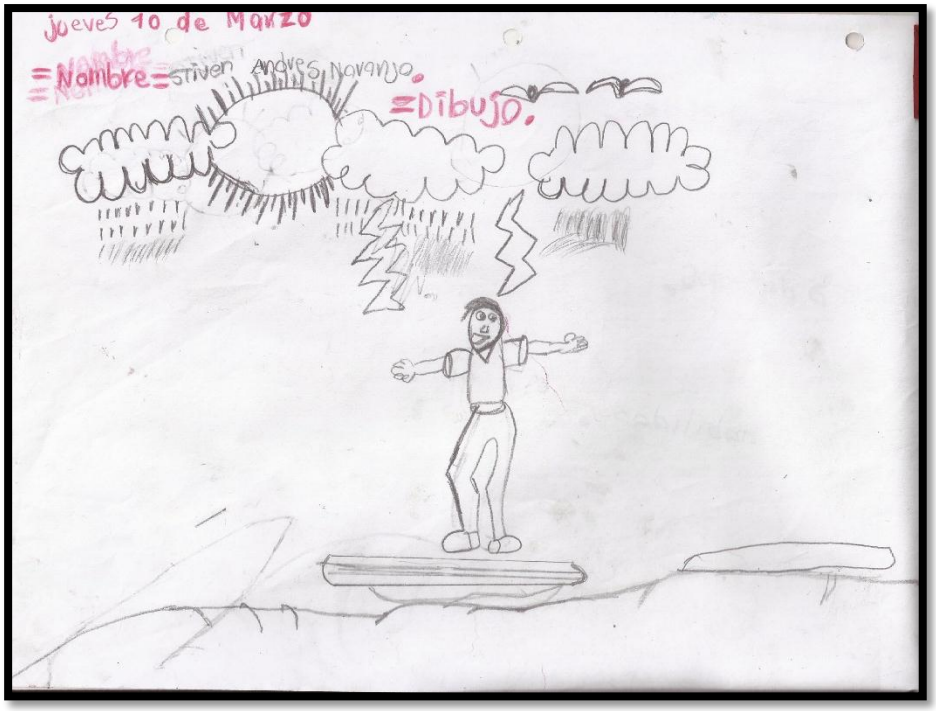
Representación corporal de Jorge



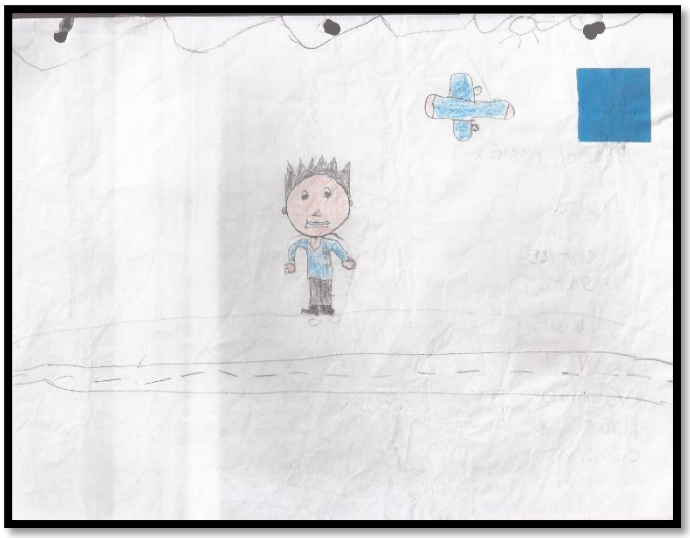
Representación corporal de Harold Stiven



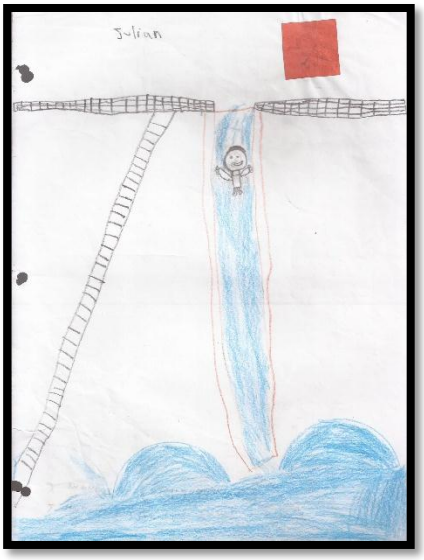
Representación corporal de Angely



Representación corporal de Stiven Andrés



Representación corporal de Erick



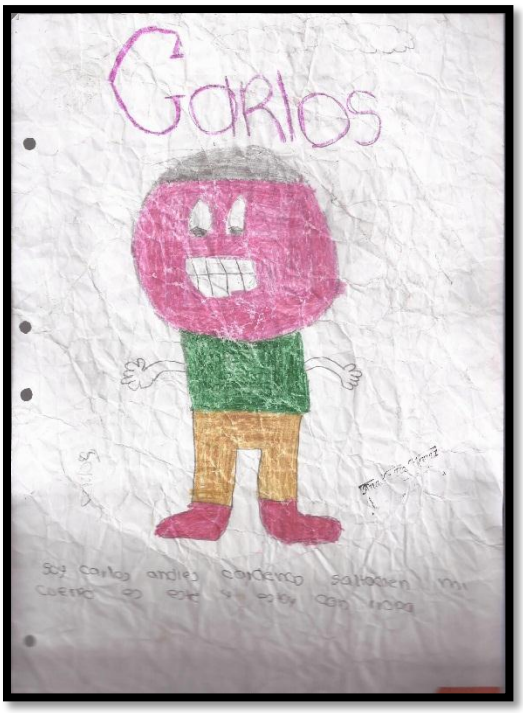
Representación corporal de Julián



Representación corporal de Daniel



Representación corporal de Yerman



Representación corporal de Carlos



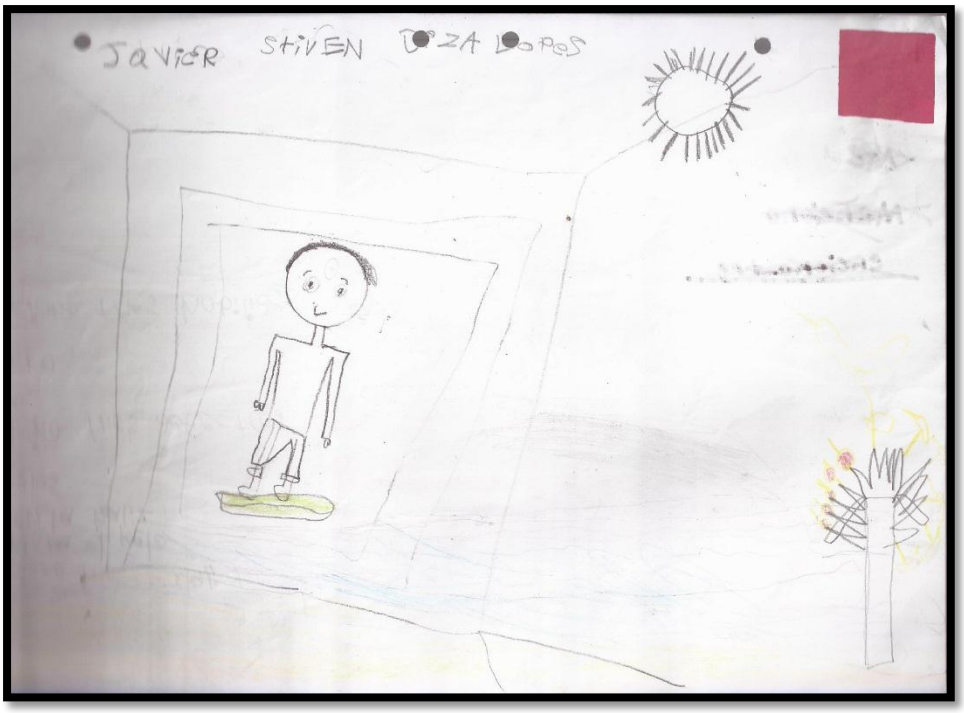
Representación corporal de Yineth



Representación corporal de Ximena



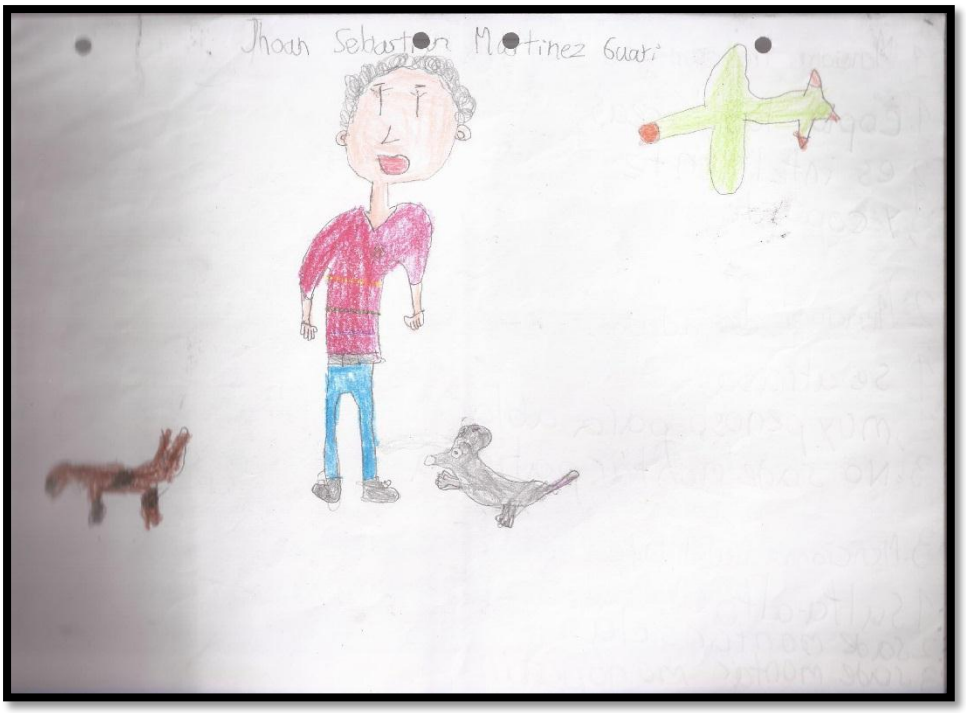
Representación corporal de Laura Natalia



Representación corporal de Javier Stiven



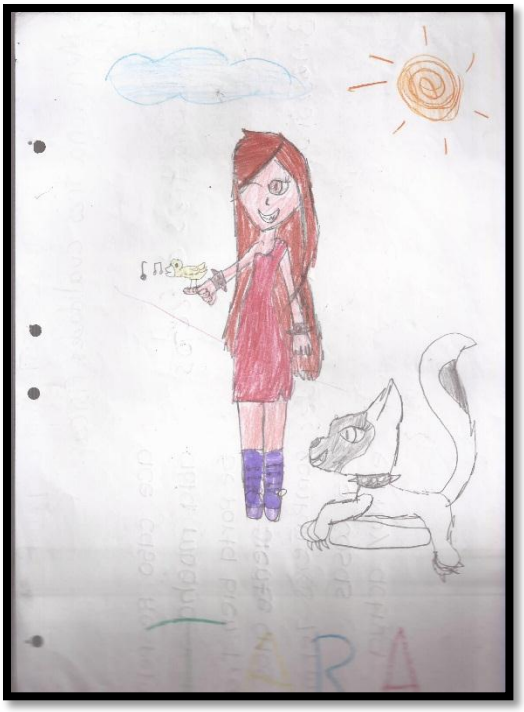
Representación corporal de Ángel Mauricio



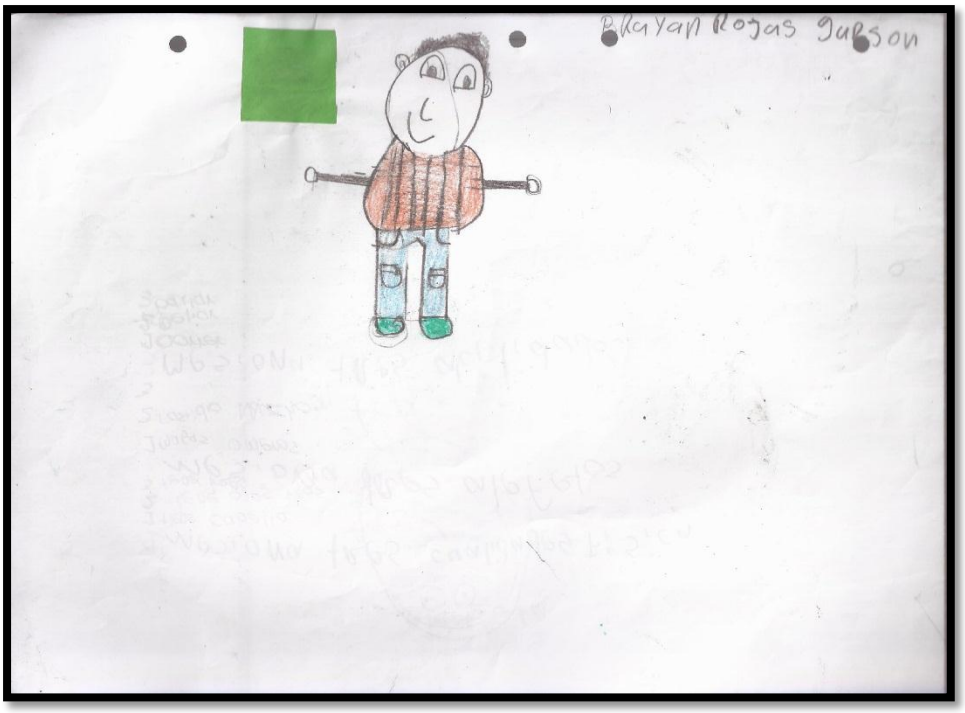
Representación corporal de Jhoan Sebastián



Representación corporal de Hilary



Representación corporal de Iara



Representación corporal de Brayan



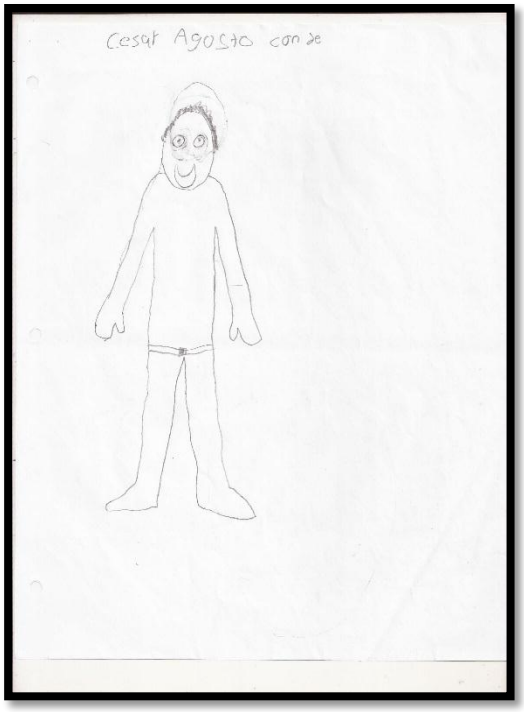
Representación corporal de Camila Andrea



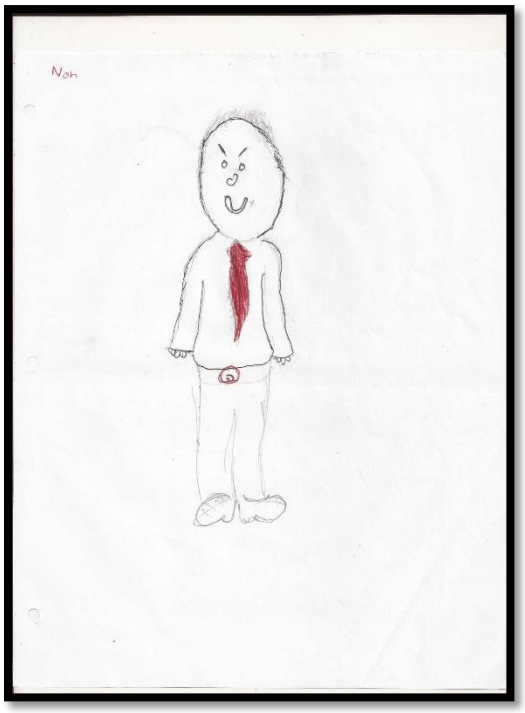
Representación corporal de Meliza



Representación corporal de Andrea



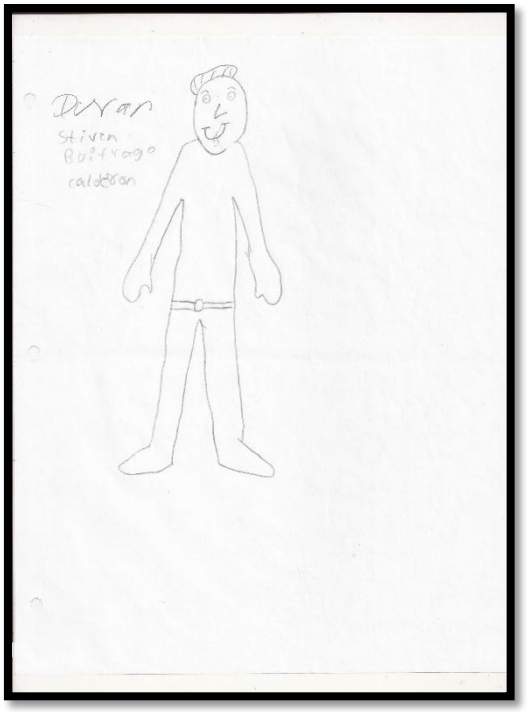
Representación corporal de César Agusto



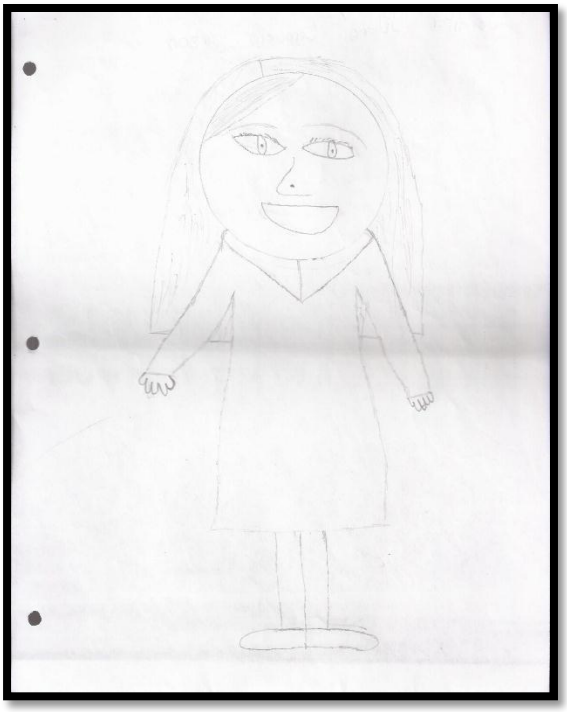
Representación corporal de Sergio



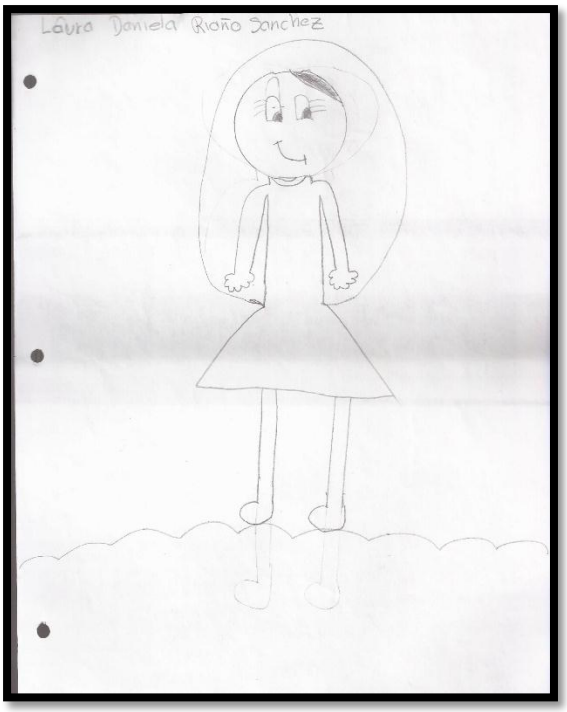
Representación corporal de Jessica Paola



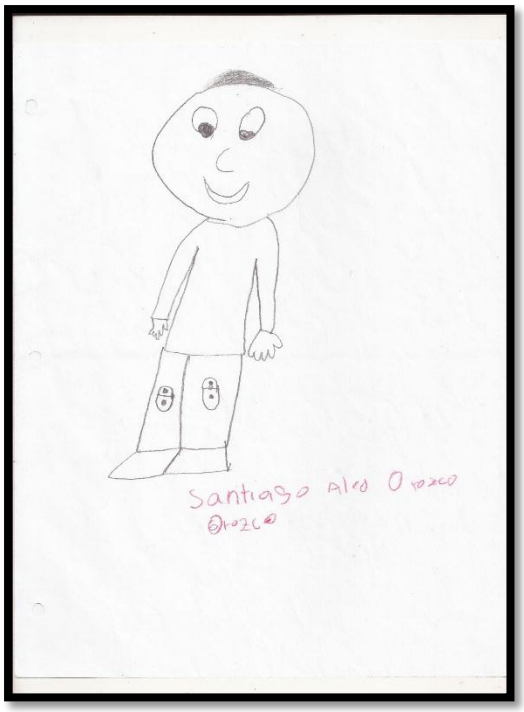
Representación corporal de Duvan



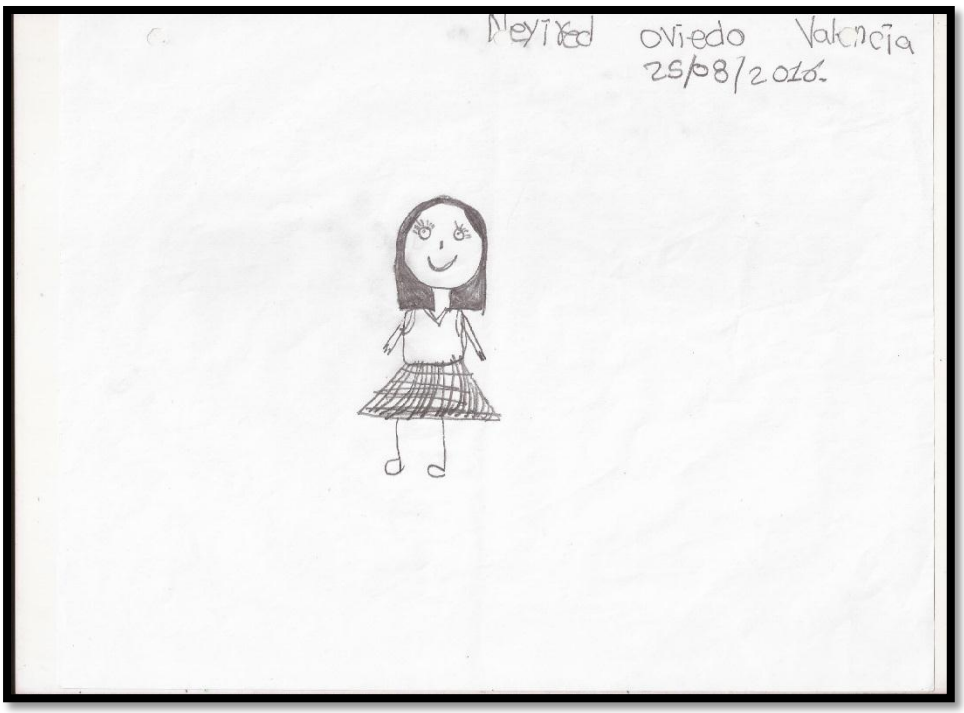
Representación corporal de Jennifer Juliana



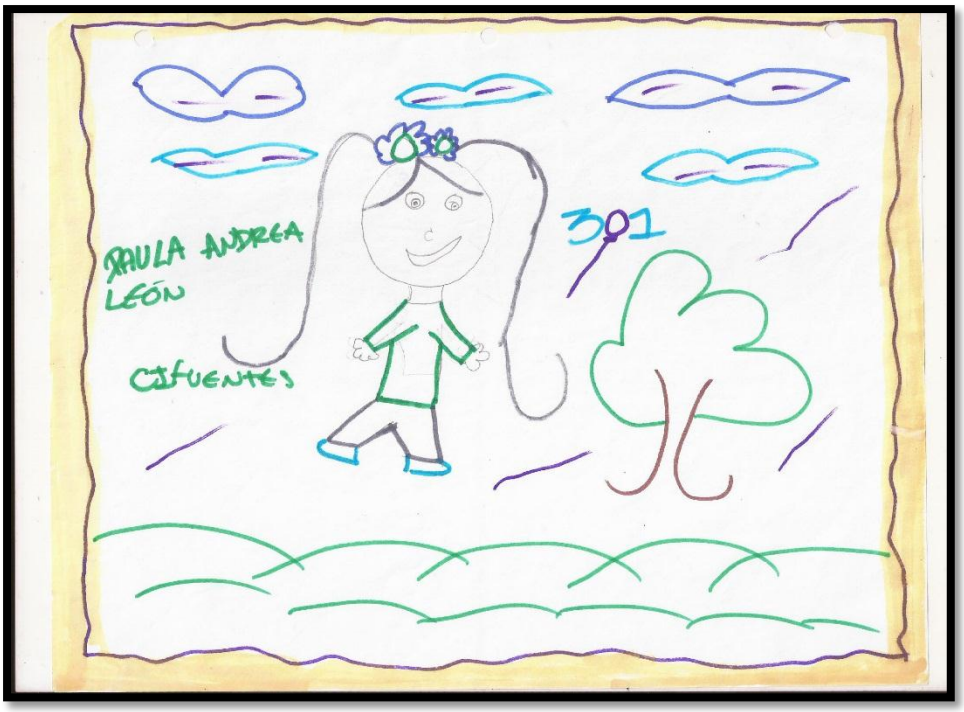
Representación corporal de Laura Daniela



Representación corporal de Santiago



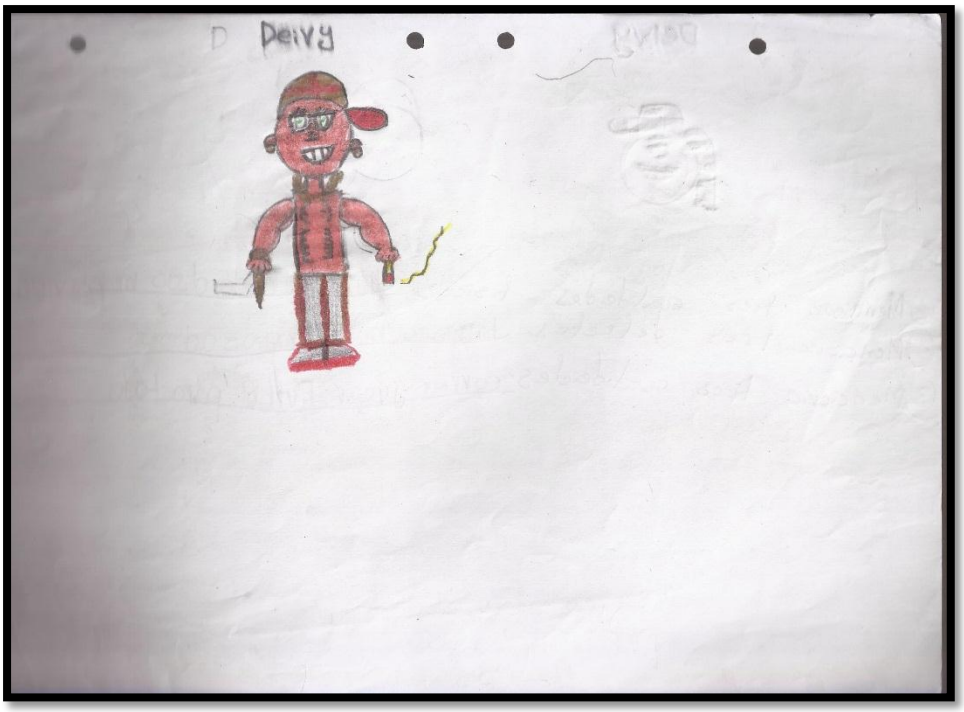
Representación corporal de Neyired



Representación corporal de Paula Andrea



Representación corporal de Saray



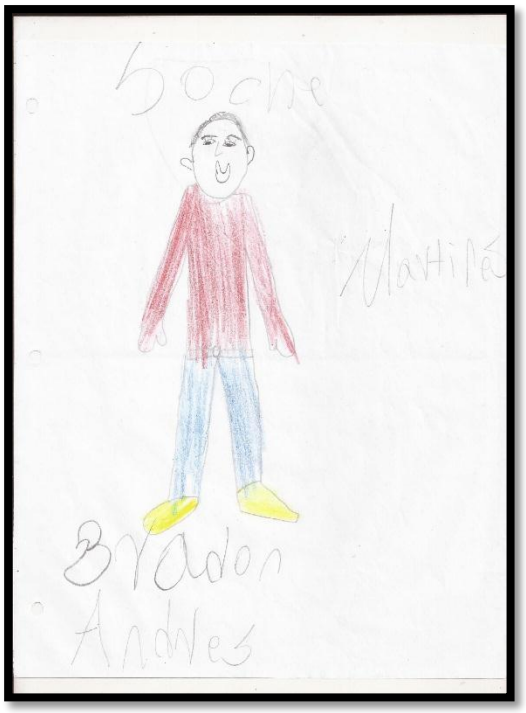
Representación corporal de Deivid



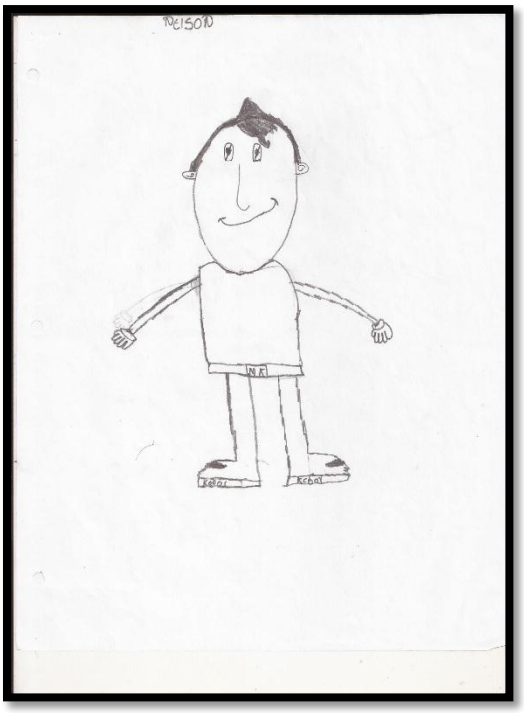
Representación corporal de Camilo



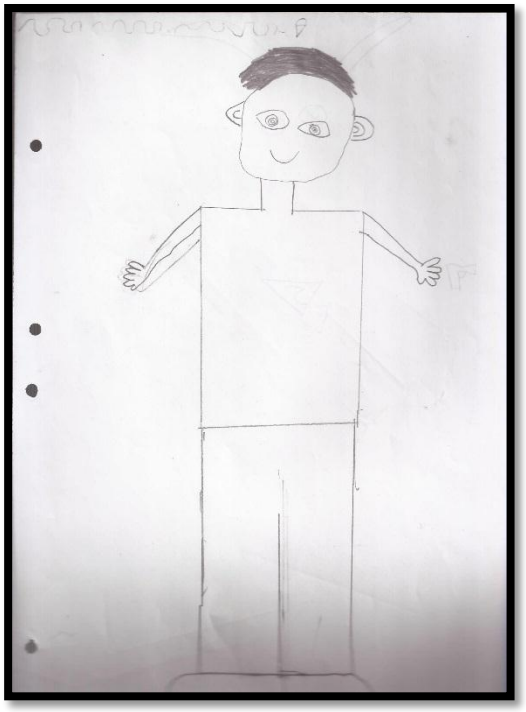
Representación corporal de Zulay



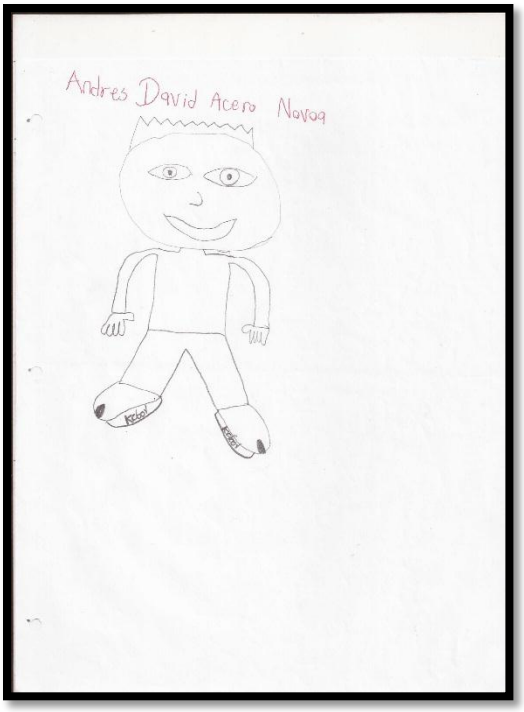
Representación corporal de Brandon



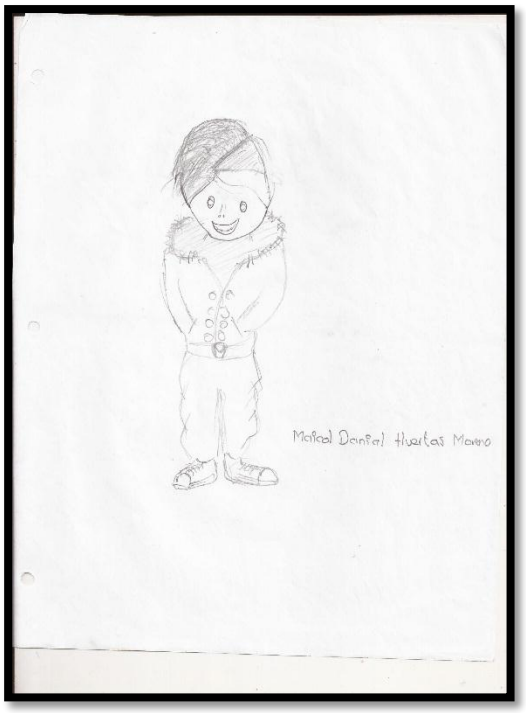
Representación corporal de Nelson



Representación corporal de Daniel



Representación corporal de Ándres David



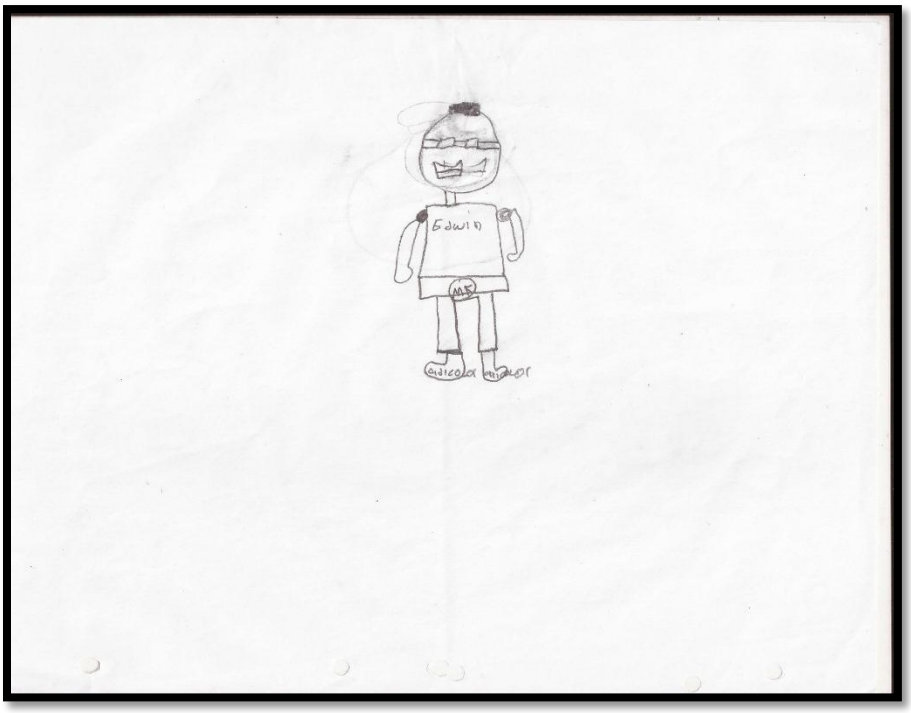
Representación corporal de Maicol



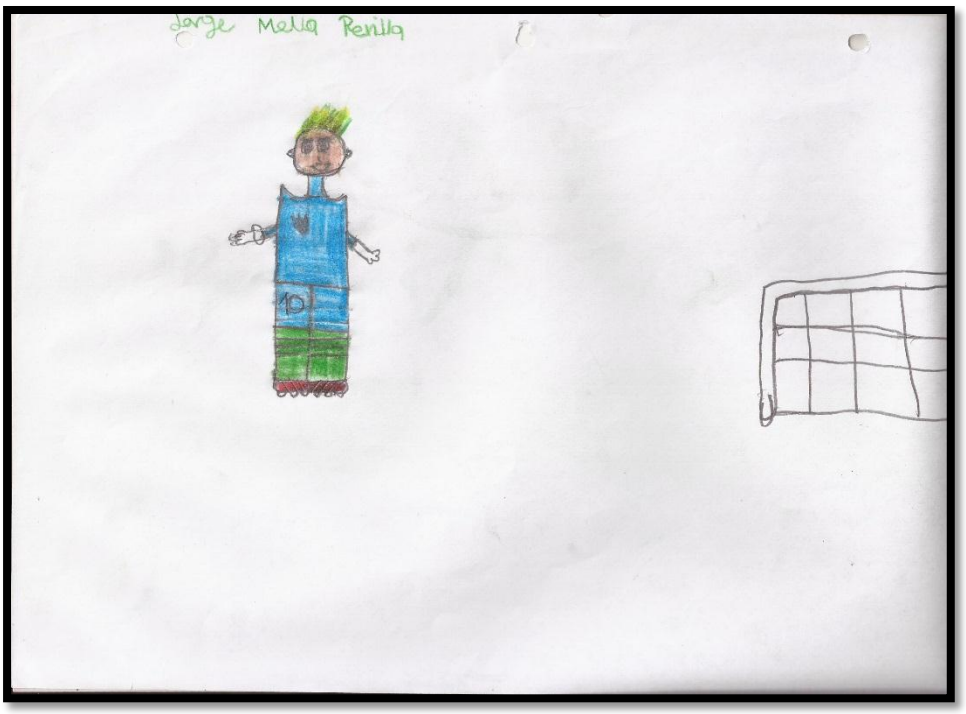
Representación corporal de Karen Nicol



Representación corporal de Brayan



Representación corporal de Edwin



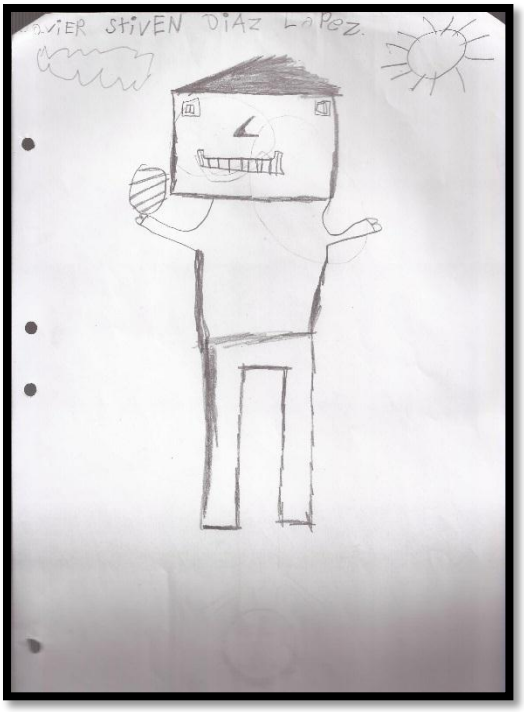
Representación corporal de Jorge



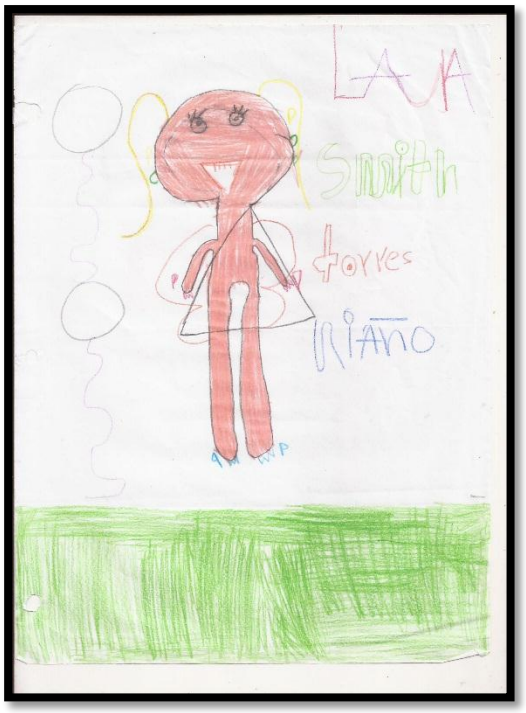
Representación corporal de Dayana



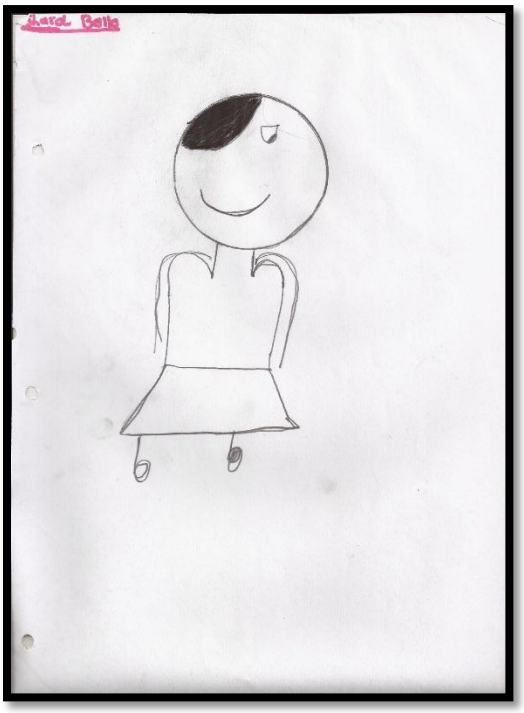
Representación corporal de Lesly



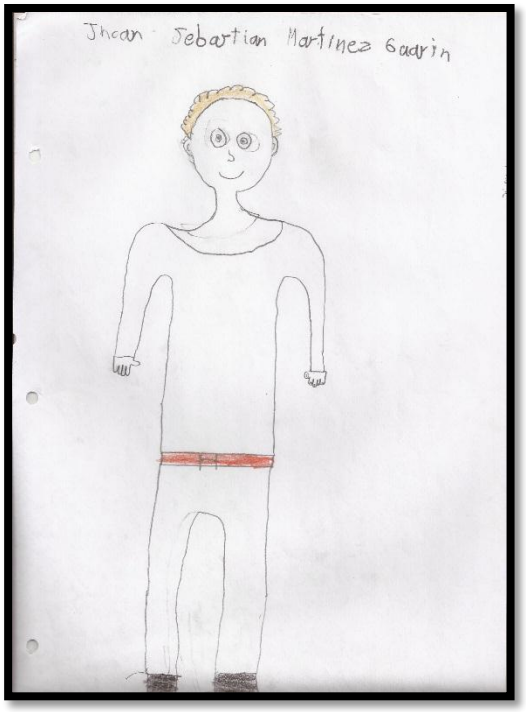
Representación corporal de Javier Stiven



Representación corporal de Laura



Representación corporal de Karol



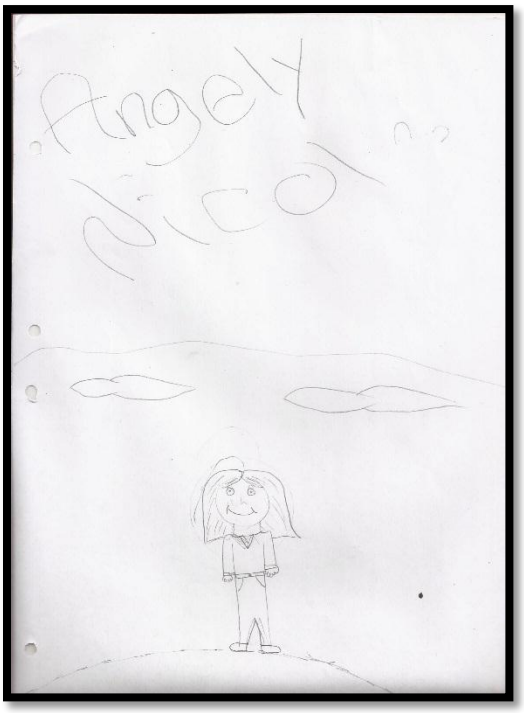
Representación corporal de Jhoan



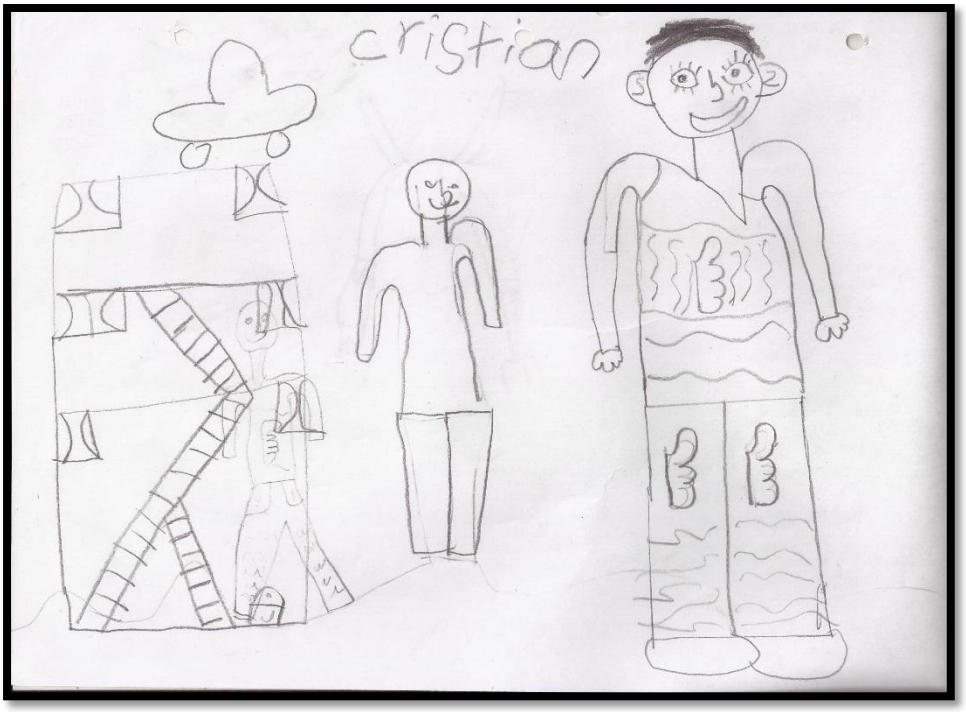
Representación corporal de Harold Stiven



Representación corporal de Laura



Representación corporal de Angely



Representación corporal de Cristian



Representación corporal de Mateo



Representación corporal de Dilan



Representación corporal de Karen Daniela



Representación corporal de Ándres Felipe



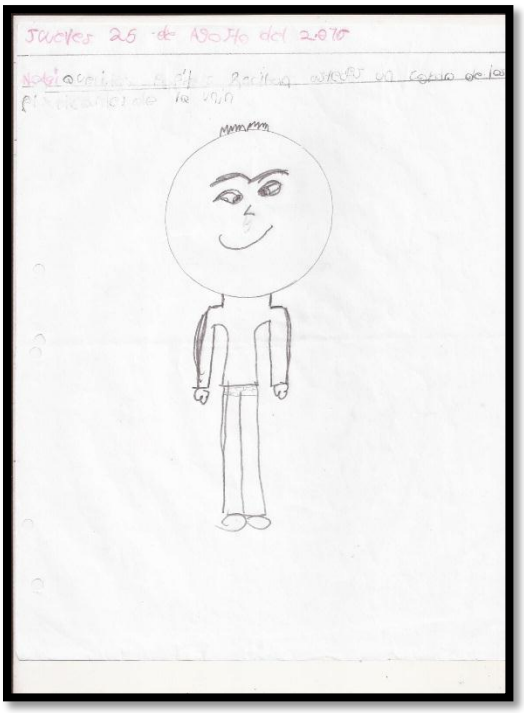
Representación corporal de Iara



Representación corporal de Felipe



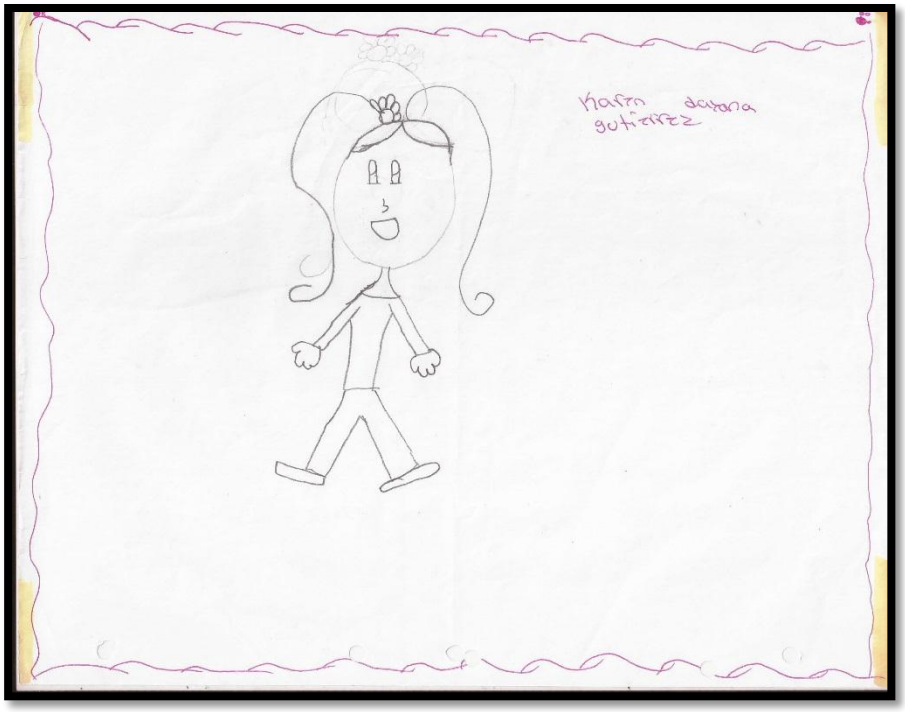
Representación corporal de Laura Alejandra



Representación corporal de Juan



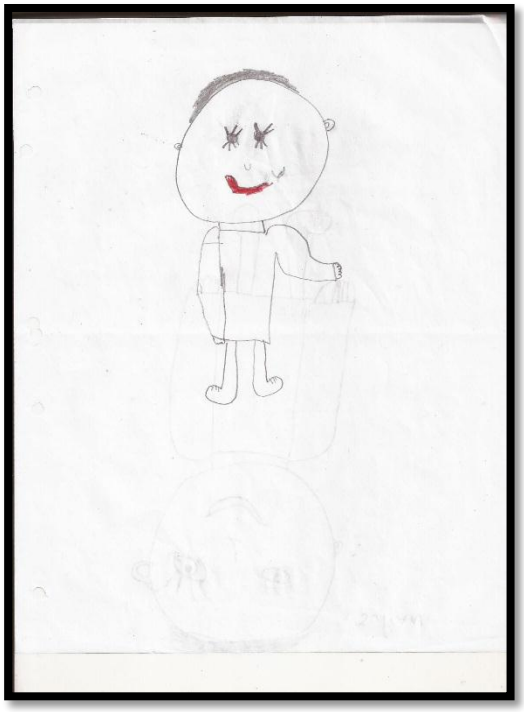
Representación corporal de Yireth



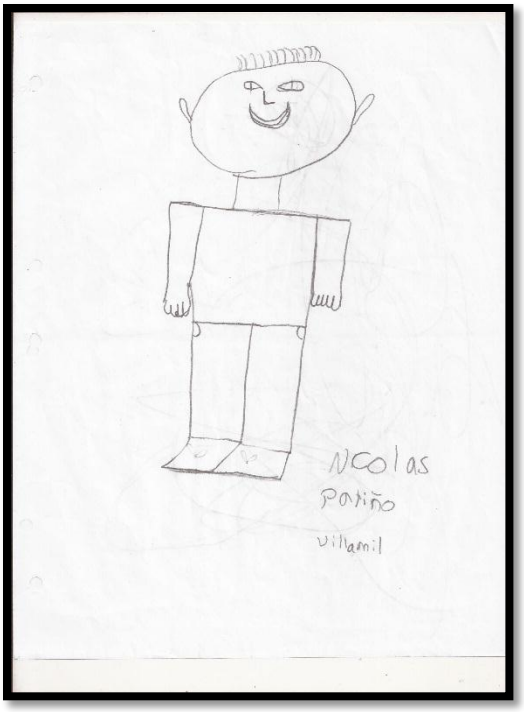
Representación corporal de Karen Dayana



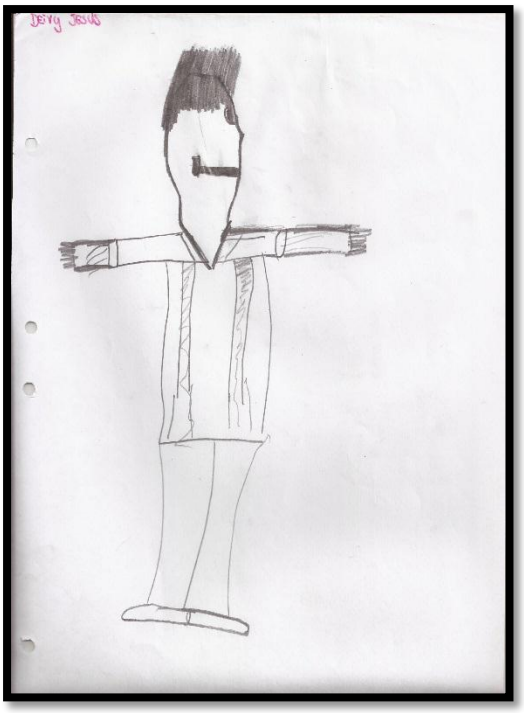
Representación corporal de Karen Nicol



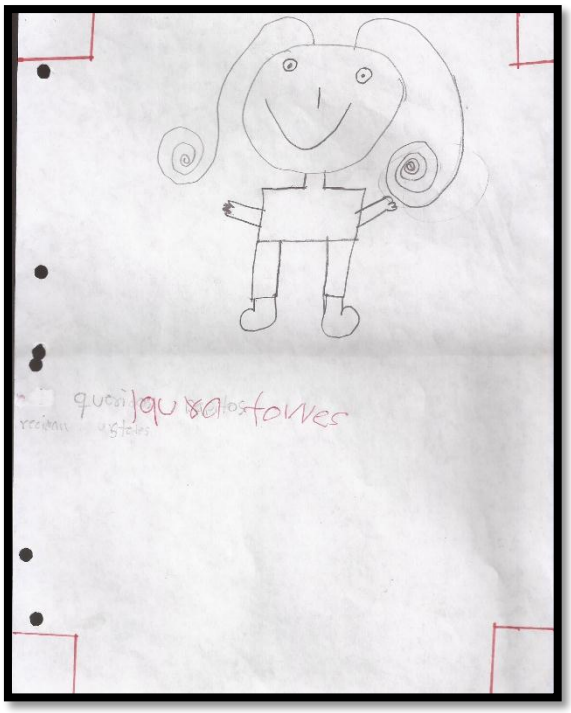
Representación corporal de Julián



Representación corporal de Nicolás



Representación corporal de Deivid Jesús



Representación corporal de Laura



Representación corporal de Karol Valentina



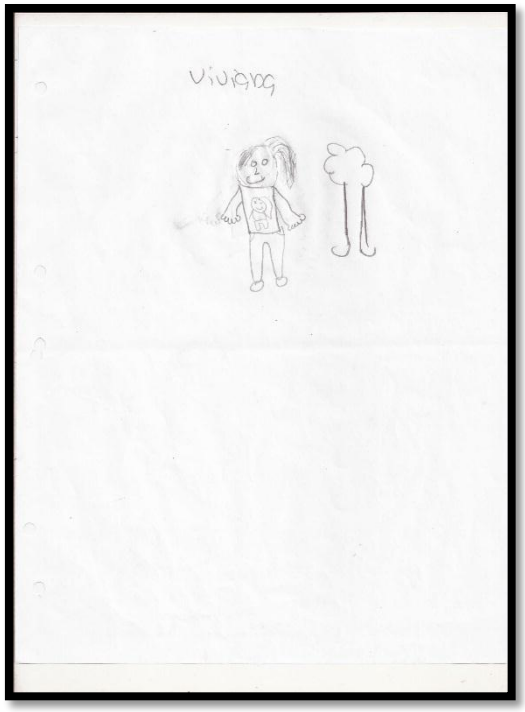
Representación corporal de Natalia



Representación corporal de Xiomara



Representación corporal de Juan José



Representación corporal de Viviana

Anexo 10. Construcciones de los muñecos autobiográficos



Muñeco autobiográfico de Valentina



Muñeco autobiográfico de Karen



Muñeco autobiográfico de Zulay



Muñeco autobiográfico de Karen



Muñeco autobiográfico de Harold



Muñeco autobiográfico de Neyired



Muñeco autobiográfico de Felipe



Muñeco autobiográfico de Deivid

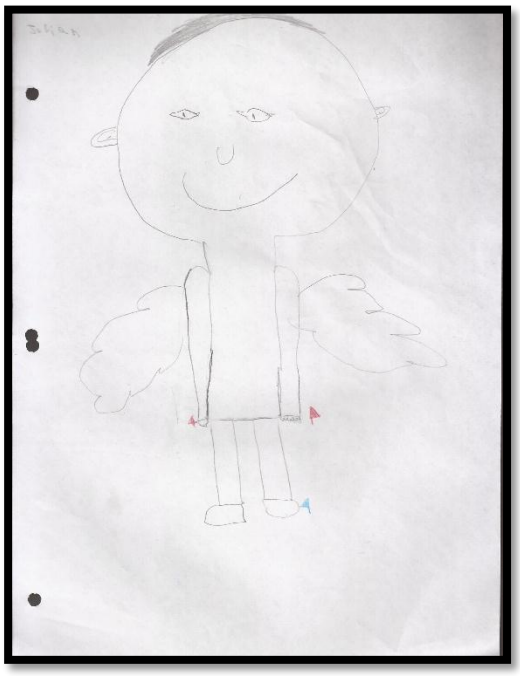


Muñeco autobiográfico de Saray



Muñeco autobiográfico de Mateo

Anexo 11. Ejercicios que enriquecen el análisis de los banderines corporales



Banderines corporales de Julián



Banderines corporales de Sergio



Banderines corporales de Harold



Banderines corporales de Santiago



Banderines corporales de Brandon



Banderines corporales de Erick



Banderines corporales de Brayan



Banderines corporales de Daniela



Banderines corporales de Natalia



Banderines corporales de Ingrid



Banderines corporales de Paula



Banderines corporales de Neyired



Banderines corporales de Xiomara



Banderines corporales de Jessica



Banderines corporales de Juliana



Banderines corporales de Saray



Banderines corporales de Maicol



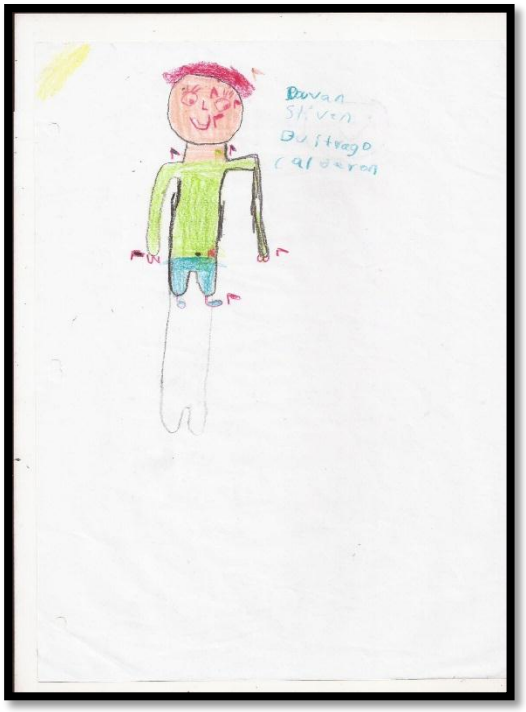
Banderines corporales de Zulay



Banderines corporales de Andrea



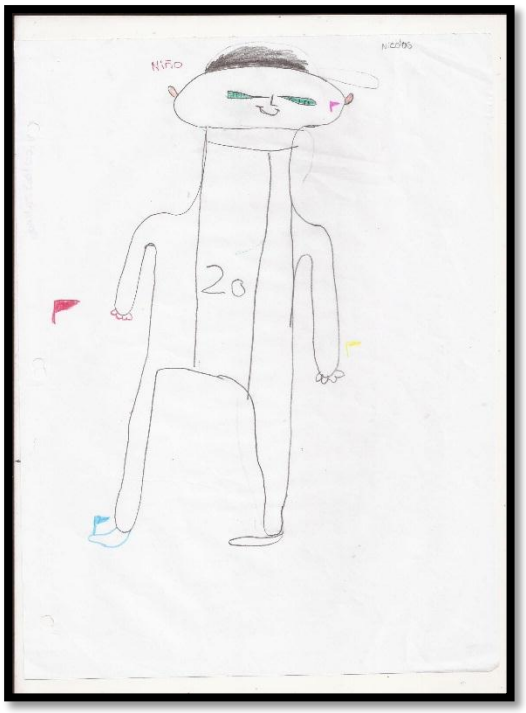
Banderines corporales de Nelson



Banderines corporales de Duvan



Banderines corporales de Juan José



Banderines corporales de Nicolás

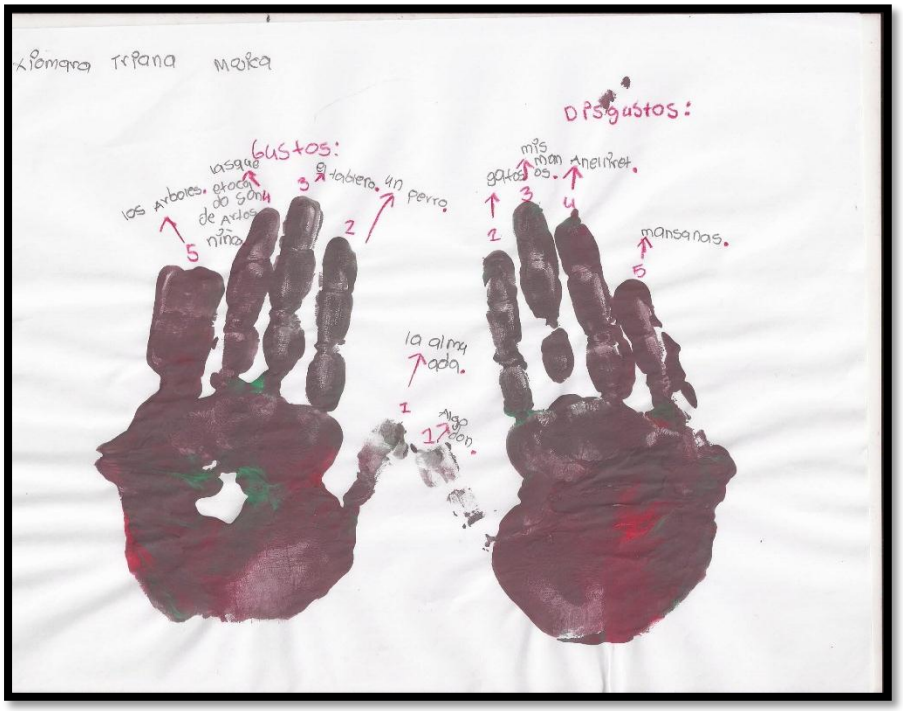


Banderines corporales de Edwin

Anexo 12. Memorias de las manos



Memoria de las manos de Saray



Memoria de las manos de Xiomara



Memoria de las manos de Neyired



Memoria de las manos de Brigith



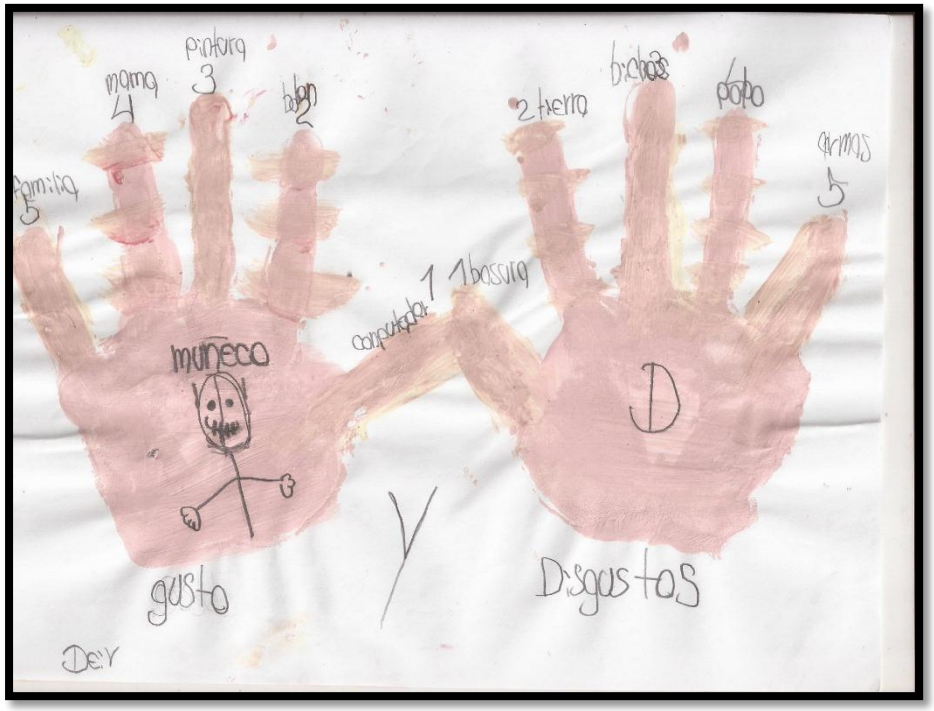
Memoria de las manos de Cristian



Memoria de las manos de Javier



Memoria de las manos de Daniel



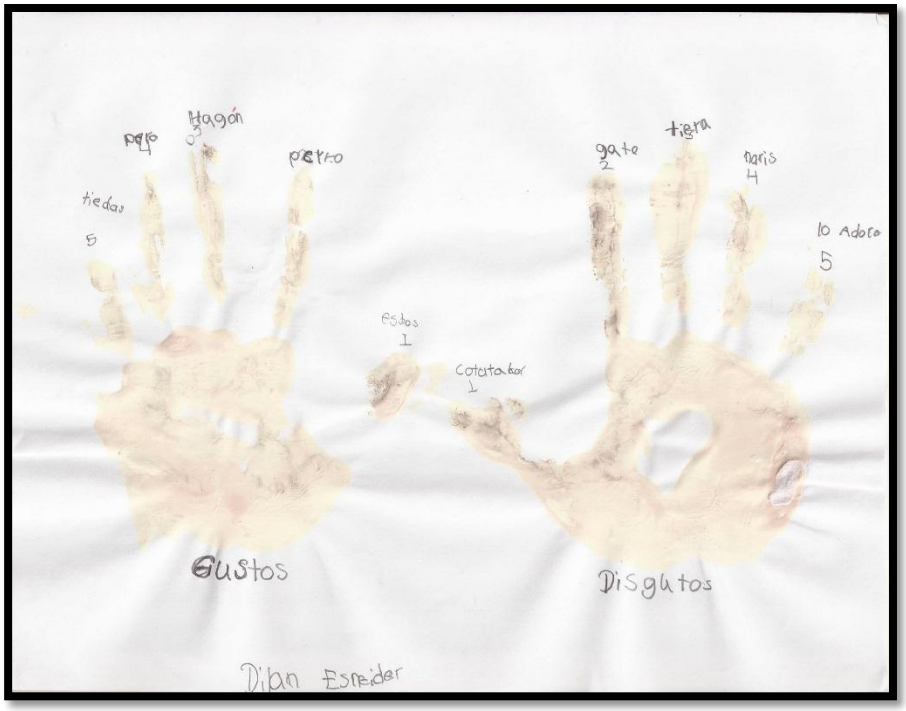
Memoria de las manos de Deivid



Memoria de las manos de Natalia



Memoria de las manos de Charol



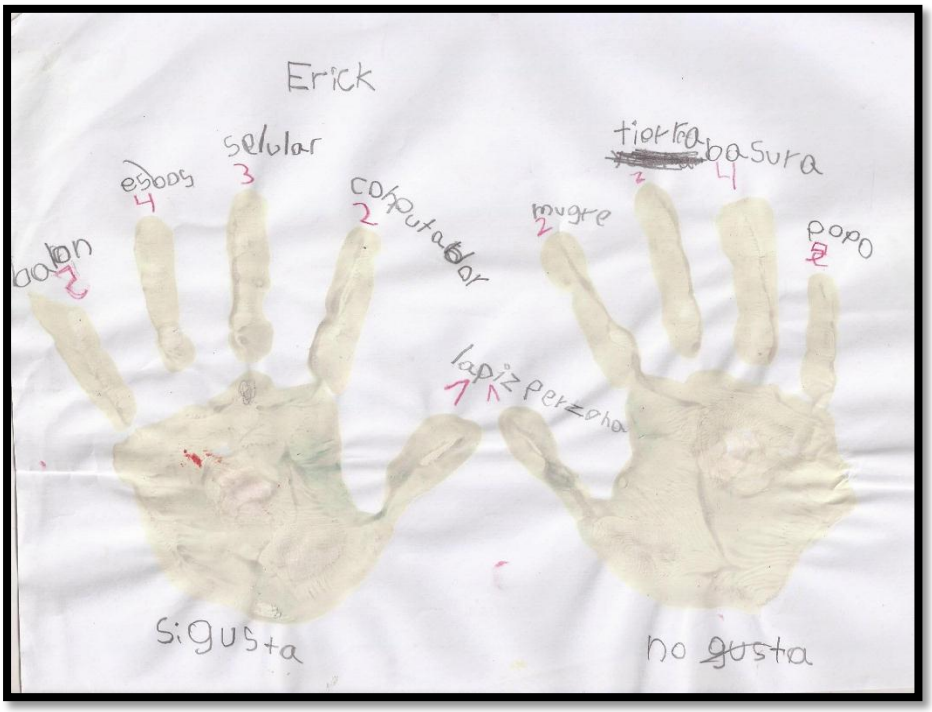
Memoria de las manos de Dilan



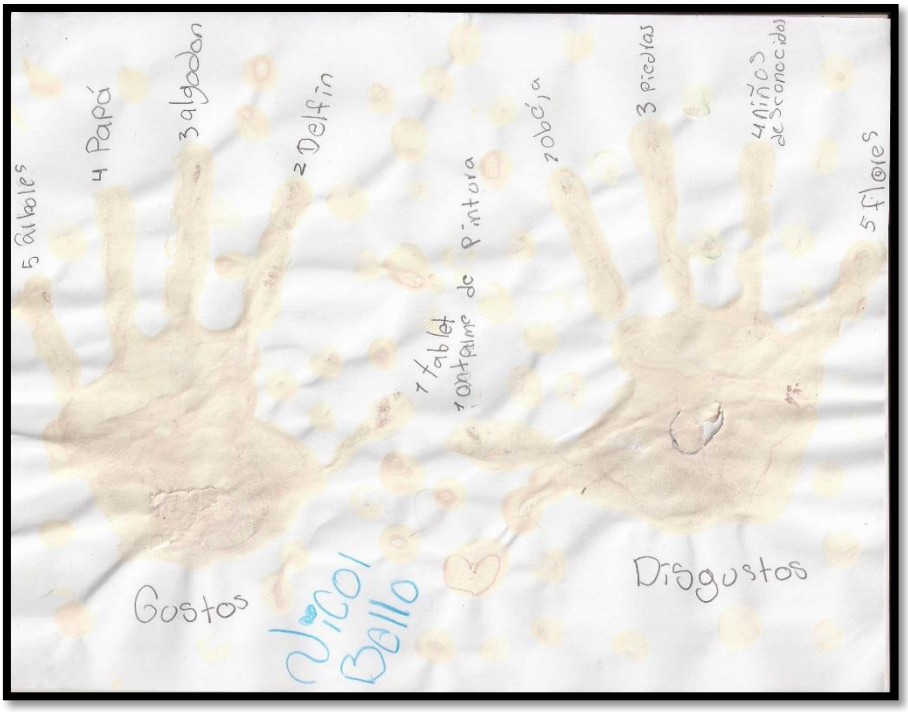
Memoria de las manos de Marlon



Memoria de las manos de Samuel



Memoria de las manos de Erick



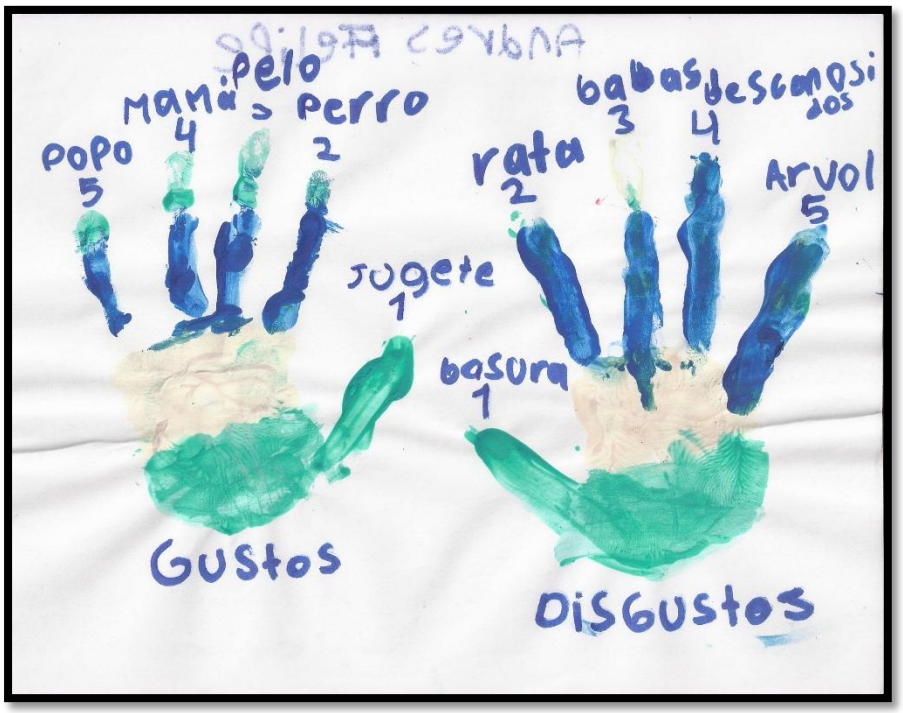
Memoria de las manos de Nicol



Memoria de las manos de Laura Alejandra



Memoria de las manos de Carlos



Memoria de las manos de Andrés Felipe



Memoria de las manos de Paula Andrea



Memoria de las manos de Jimmy



Memoria de las manos de Breiner



Memoria de las manos de Fabián



Memoria de las manos de Mabel Tatiana



Memoria de las manos de Karen Daniela



Memoria de las manos de Yerman



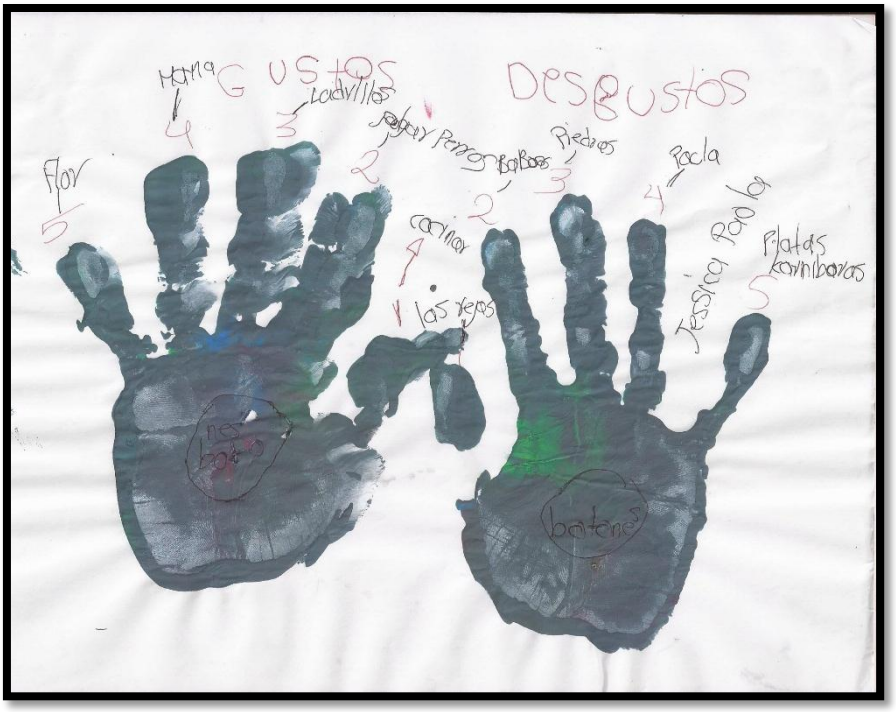
Memoria de las manos de Adrián Felipe



Memoria de las manos de Jorge



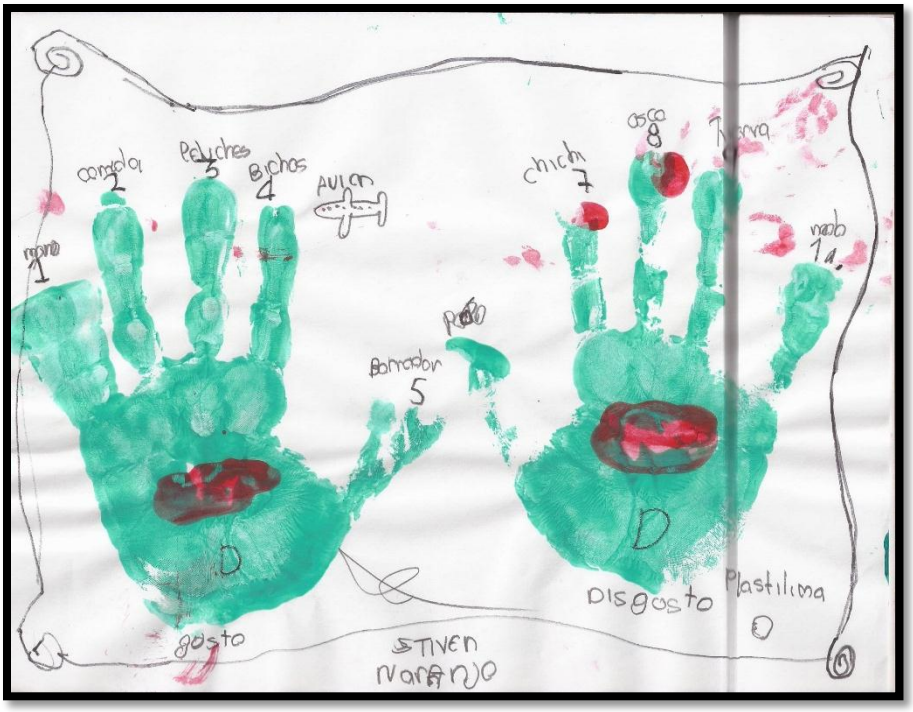
Memoria de las manos de Maicol Daniel



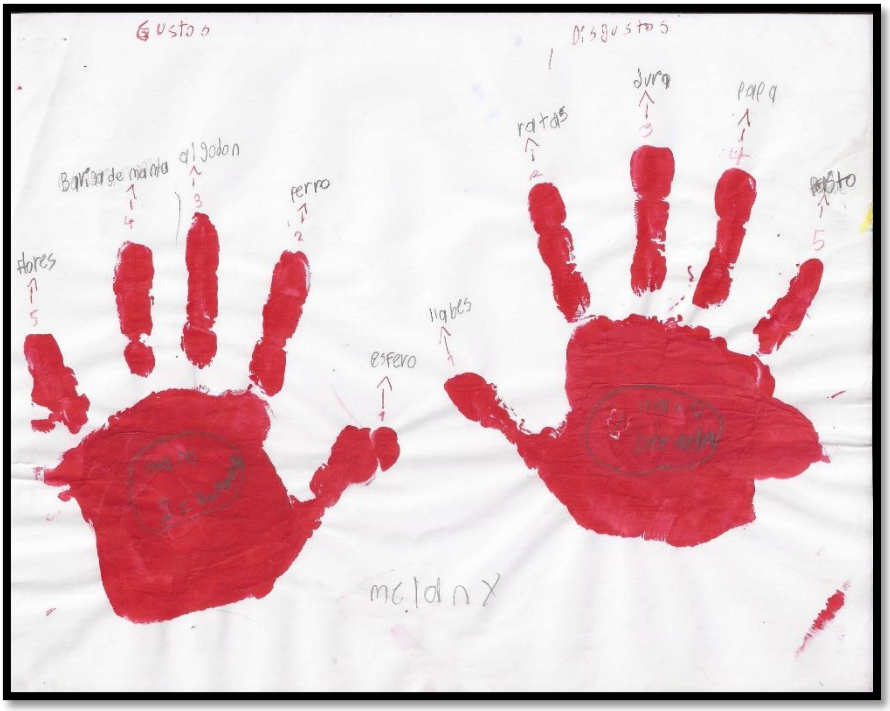
Memoria de las manos de Jessica Paola



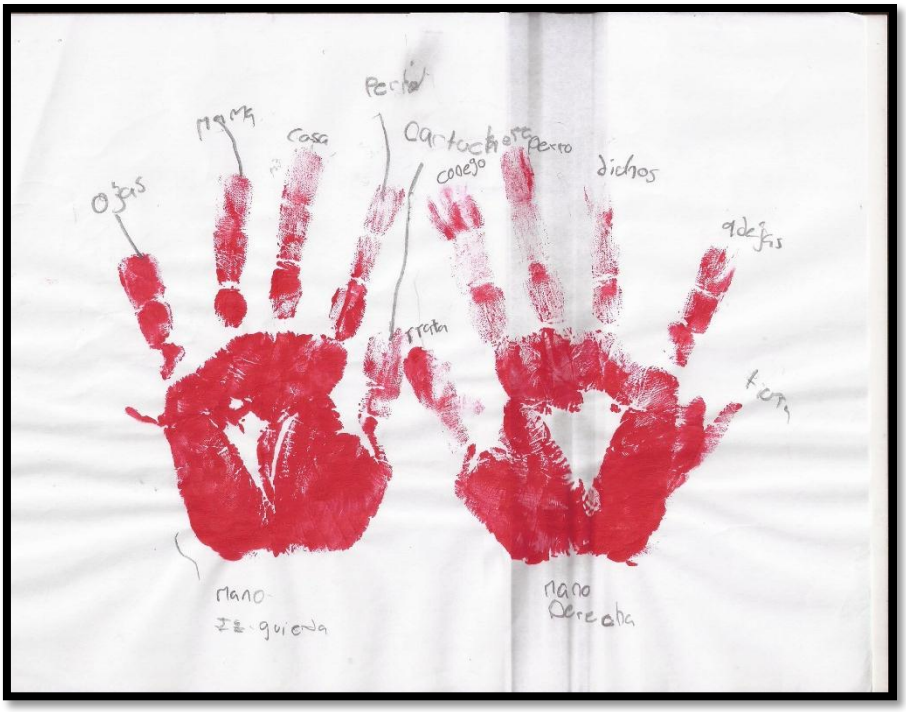
Memoria de las manos de Karen Nicol



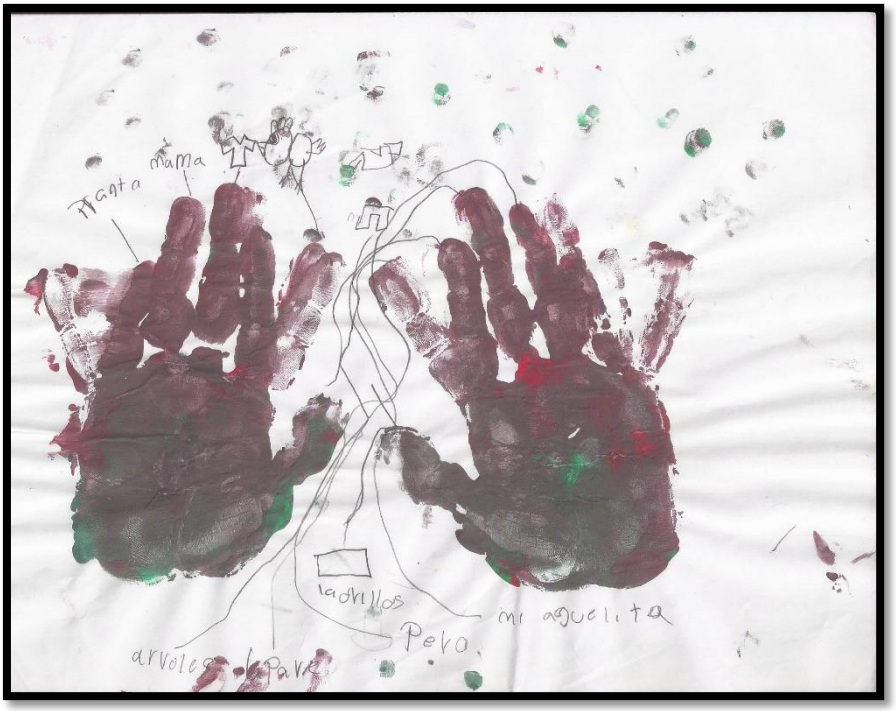
Memoria de las manos de Stiven



Memoria de las manos de Melany



Memoria de las manos de Harold David



Memoria de las manos de Johan



Memoria de las manos de Karol Valentina



Memoria de las manos de Juan



Memoria de las manos de Andrés David



Memoria de las manos de Jennifer Juliana



Memoria de las manos de Julián David



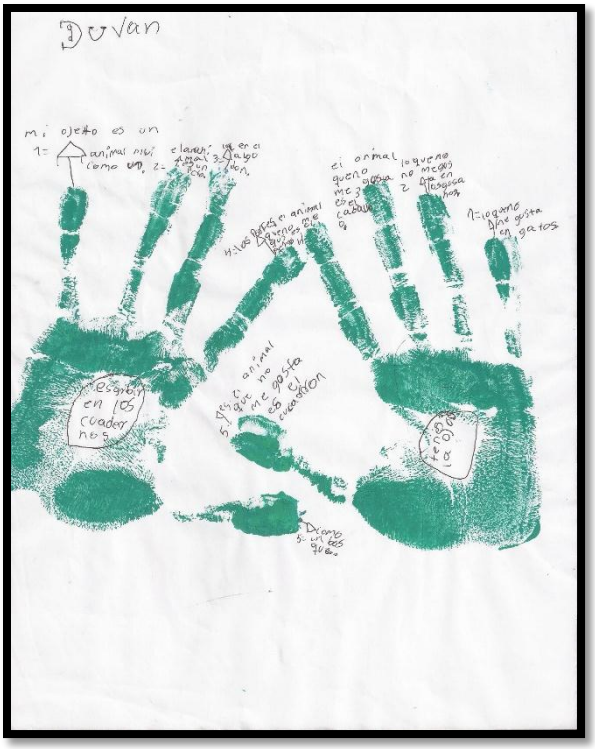
Memoria de las manos de Zulay Sofia



Memoria de las manos de Karen Dayana



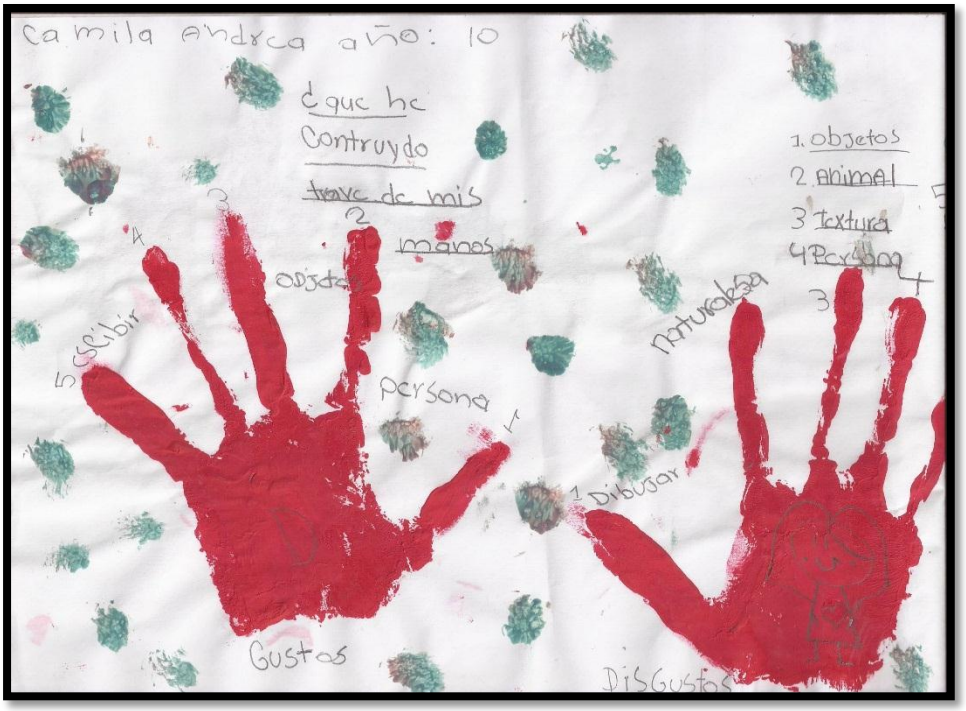
Memoria de las manos de Brayan



Memoria de las manos de Duvan



Memoria de las manos de Deivid



Memoria de las manos de Camila Andrea

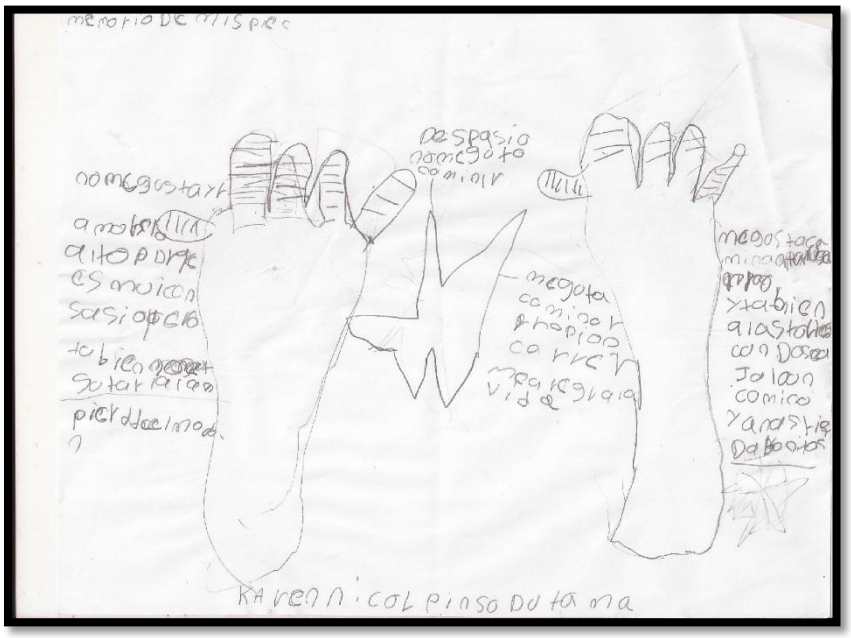


Memoria de las manos de Brandon

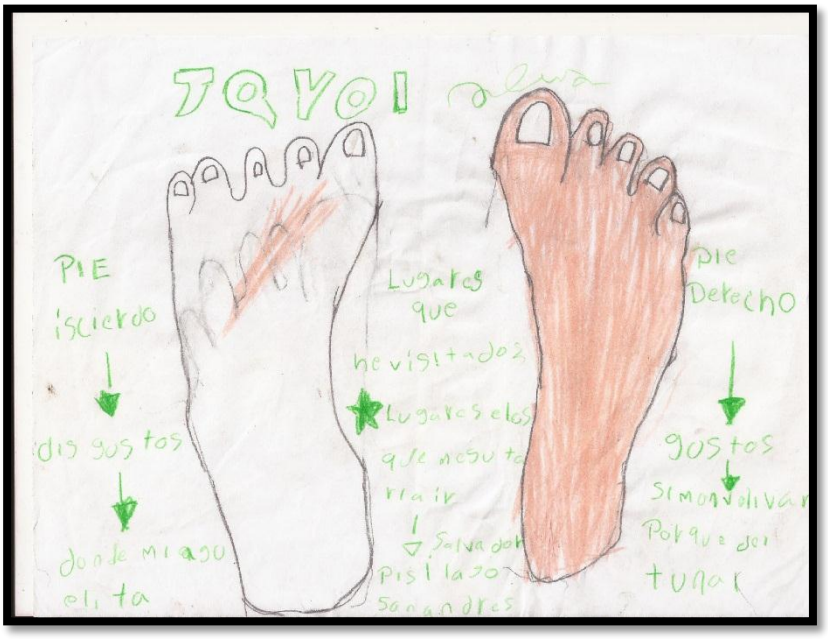


Memoria de las manos de Saray

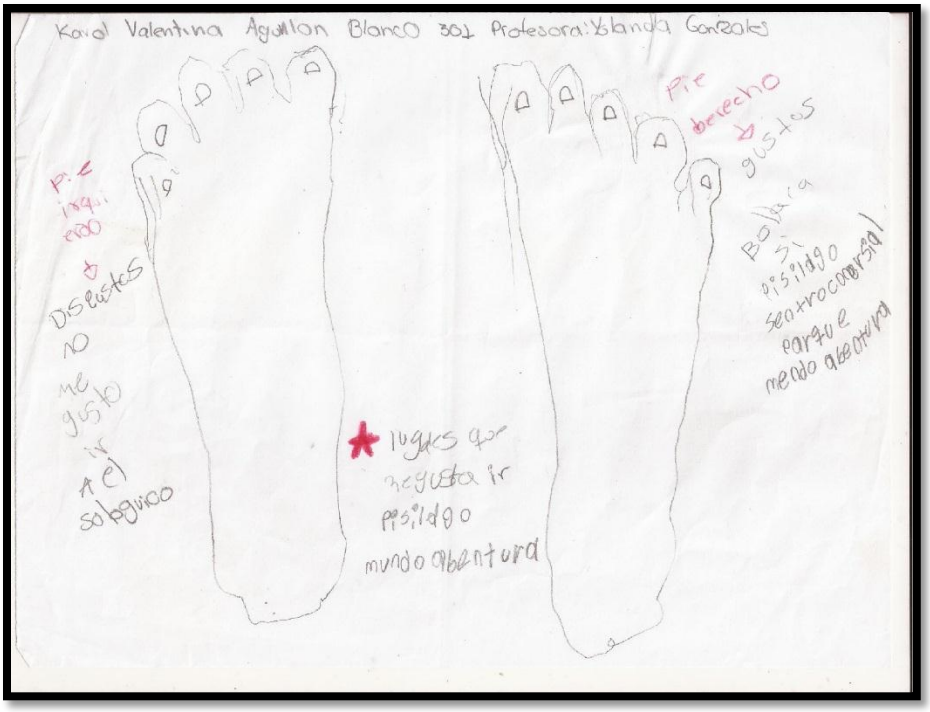
Anexo 13. Memorias de los pies



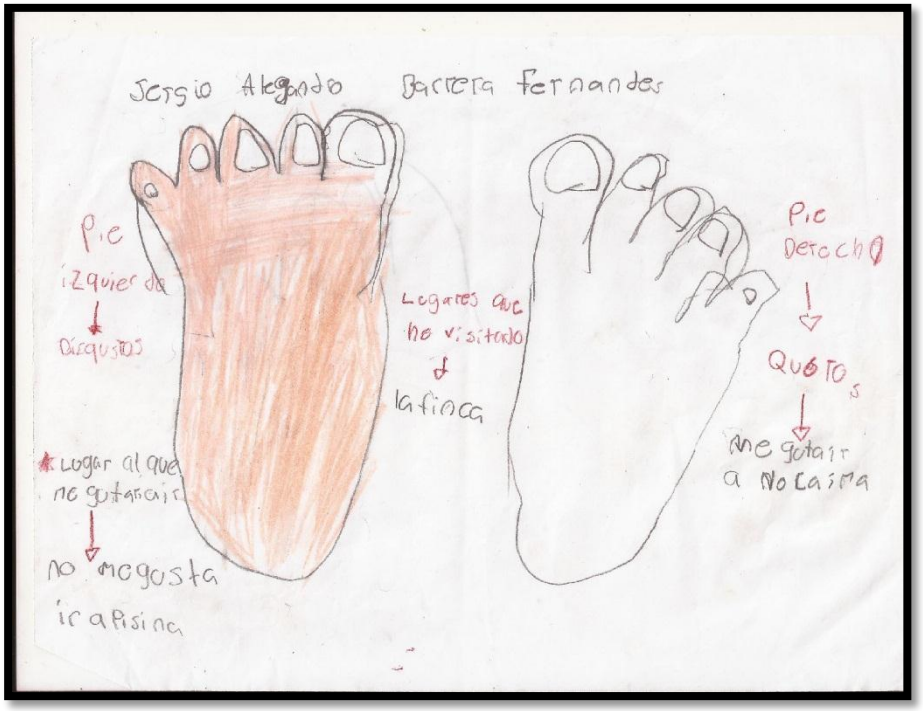
Memorias de los pies de Karen Nicol



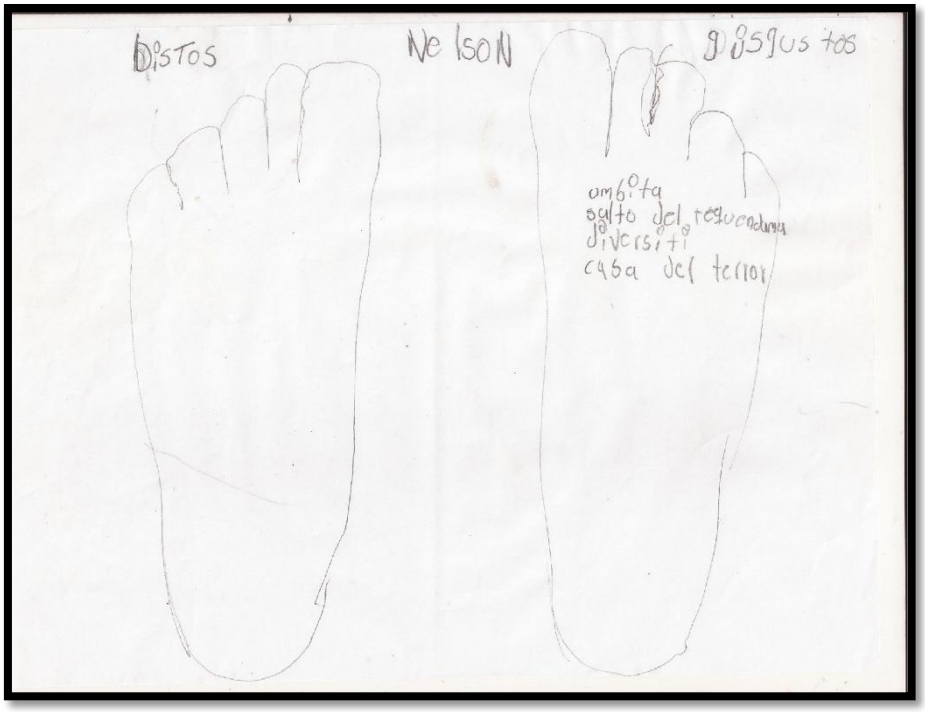
Memorias de los pies de Jarol



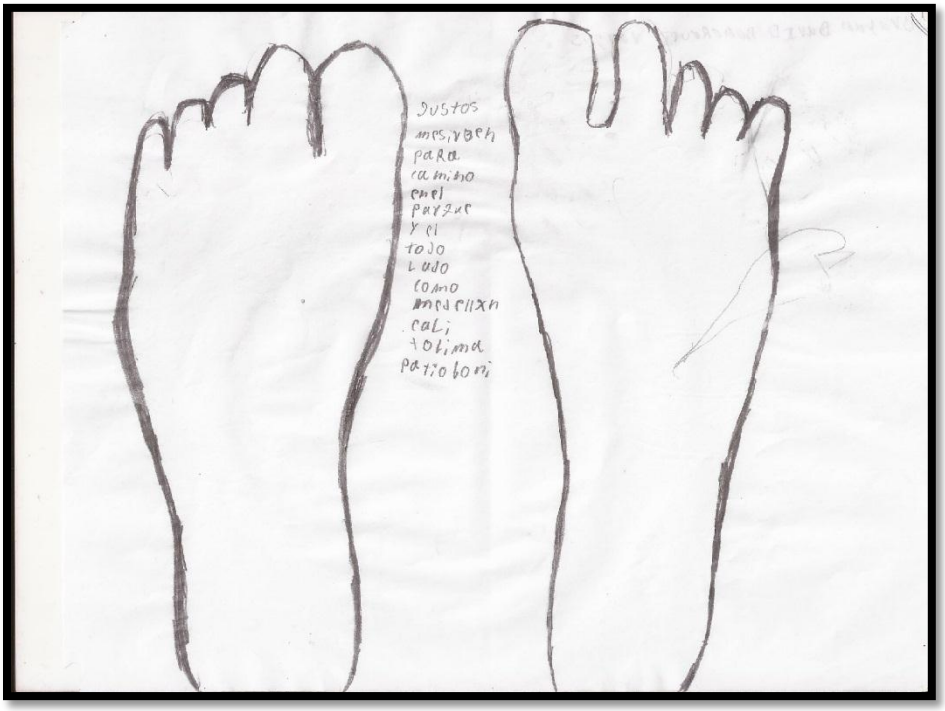
Memorias de los pies de Karol Valentina



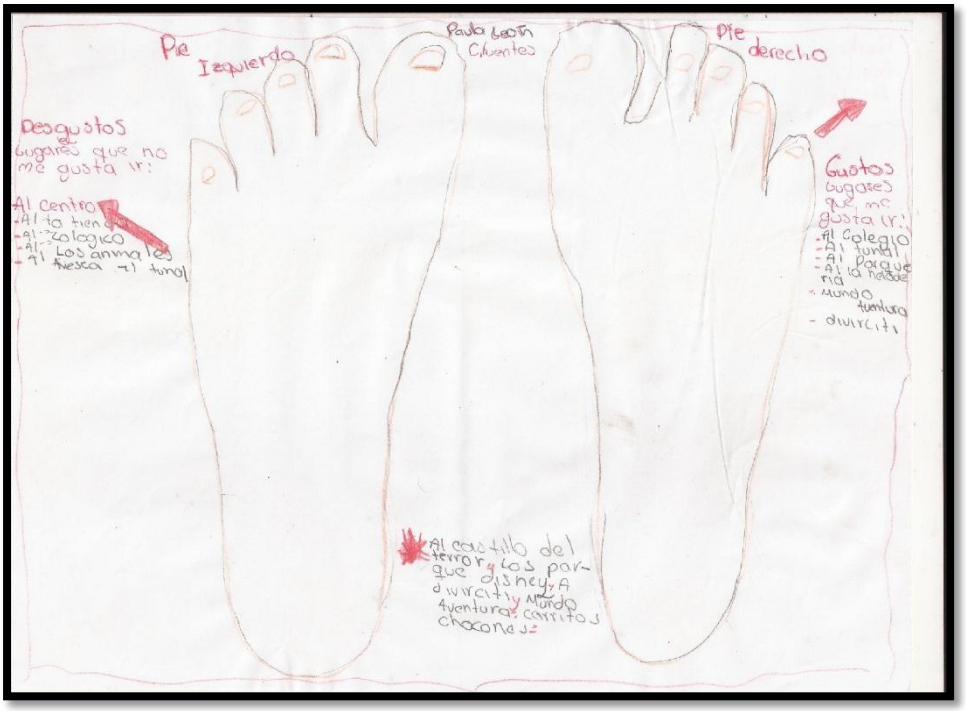
Memorias de los pies de Sergio



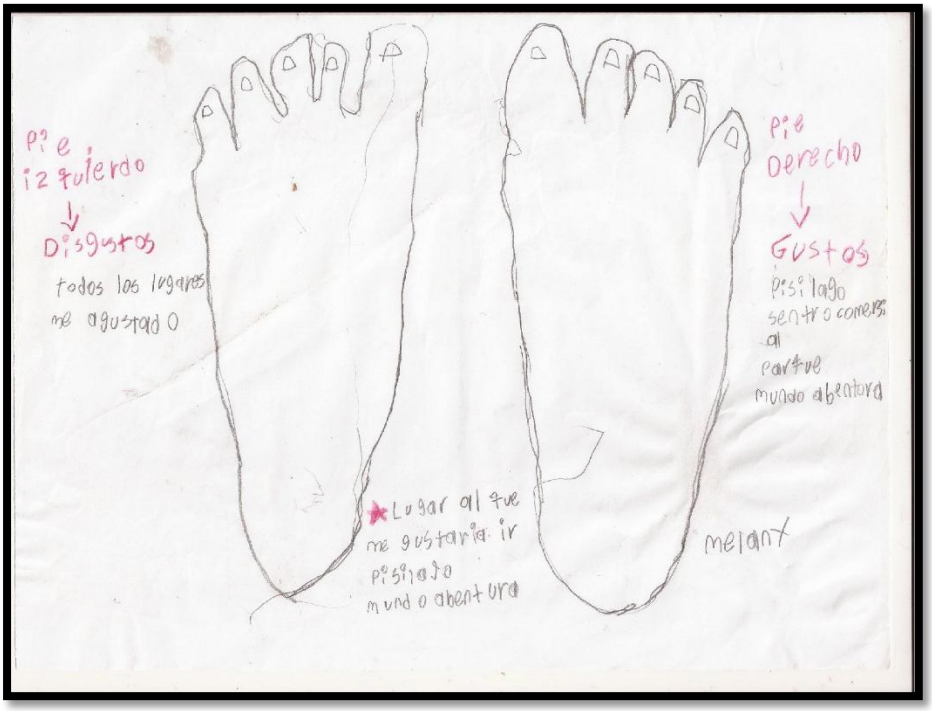
Memorias de los pies de Nelson



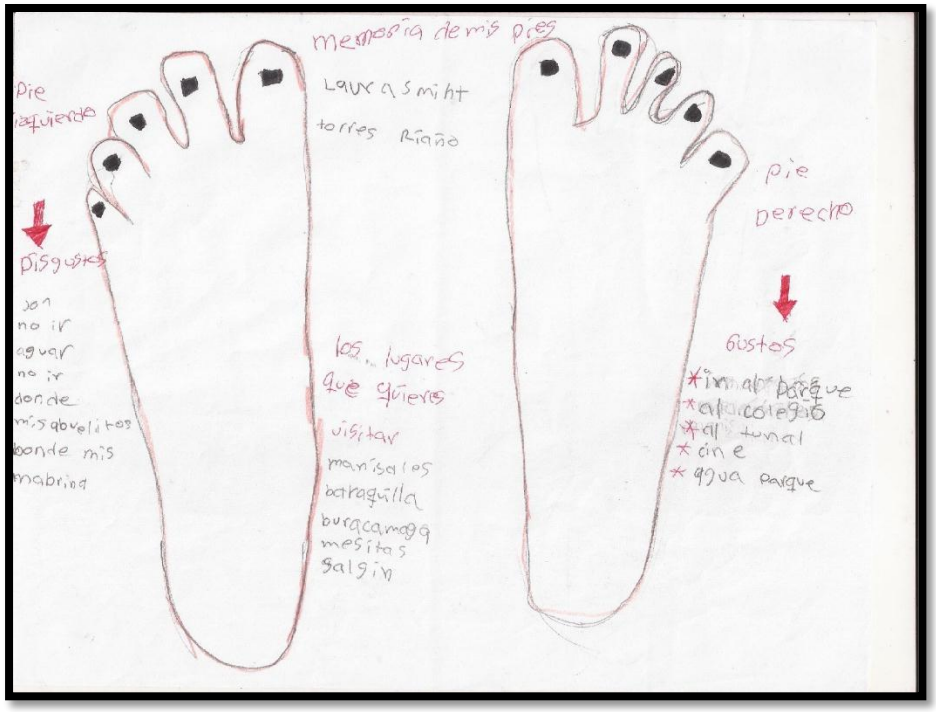
Memorias de los pies de Brayan David



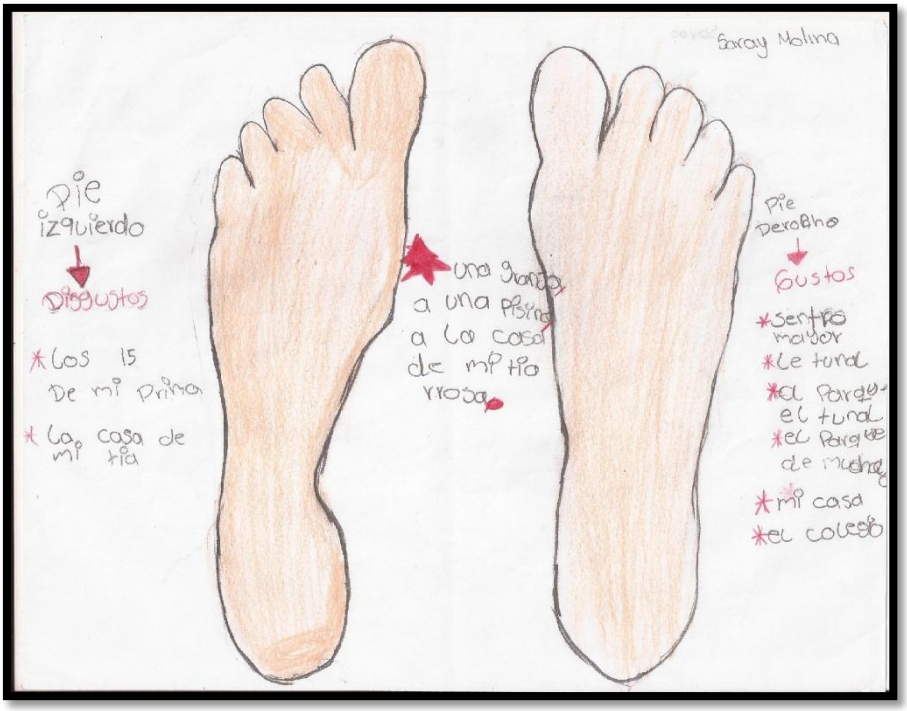
Memorias de los pies de Paula Andrea



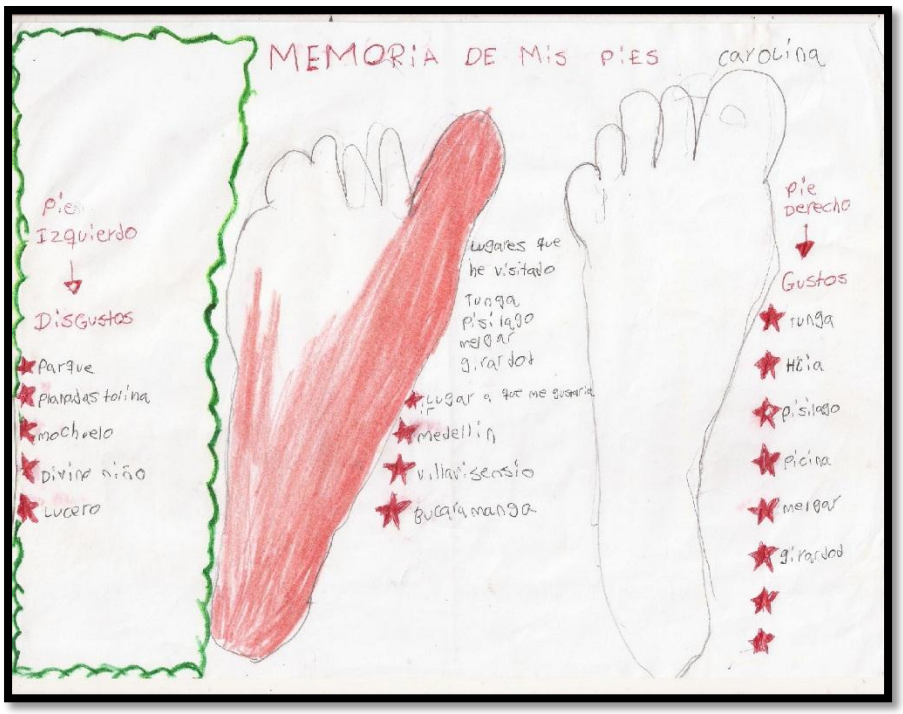
Memorias de los pies de Melany



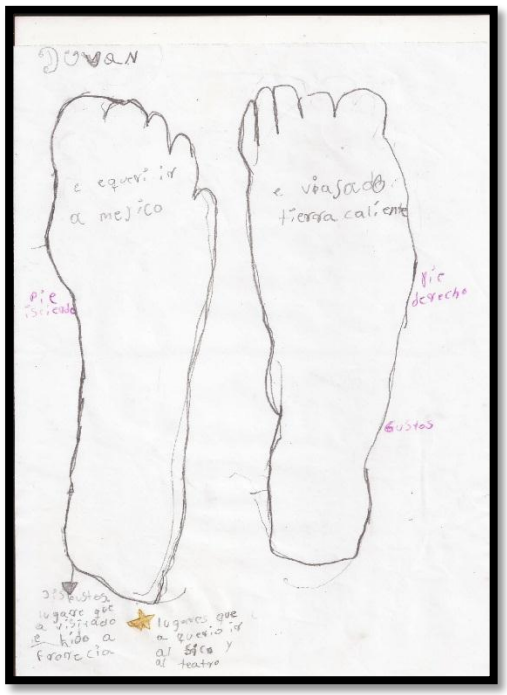
Memorias de los pies de Laura



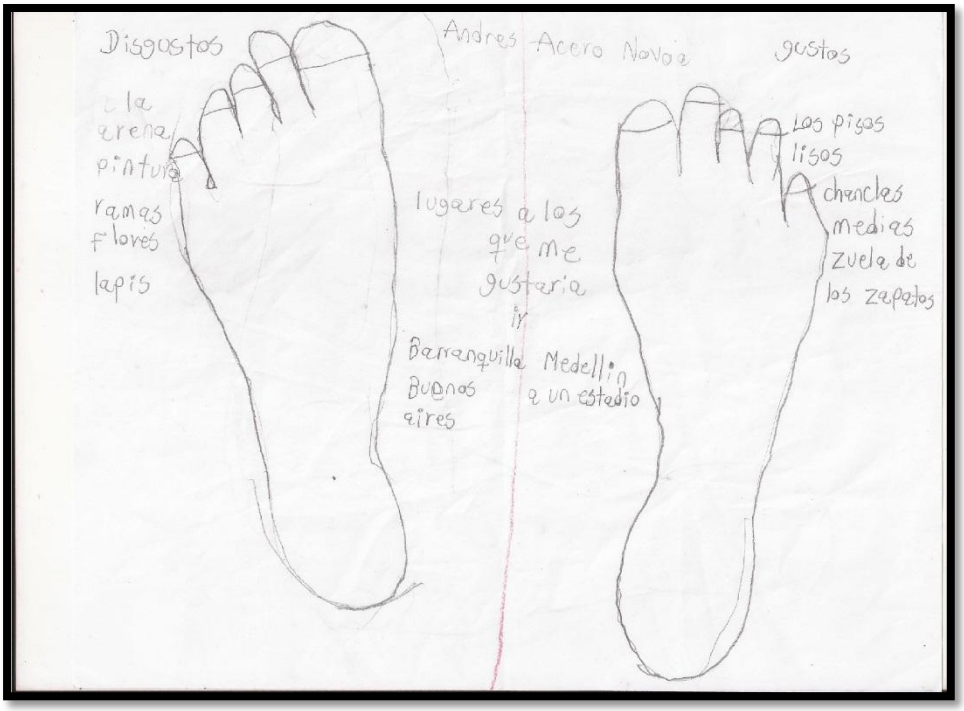
Memorias de los pies de Saray



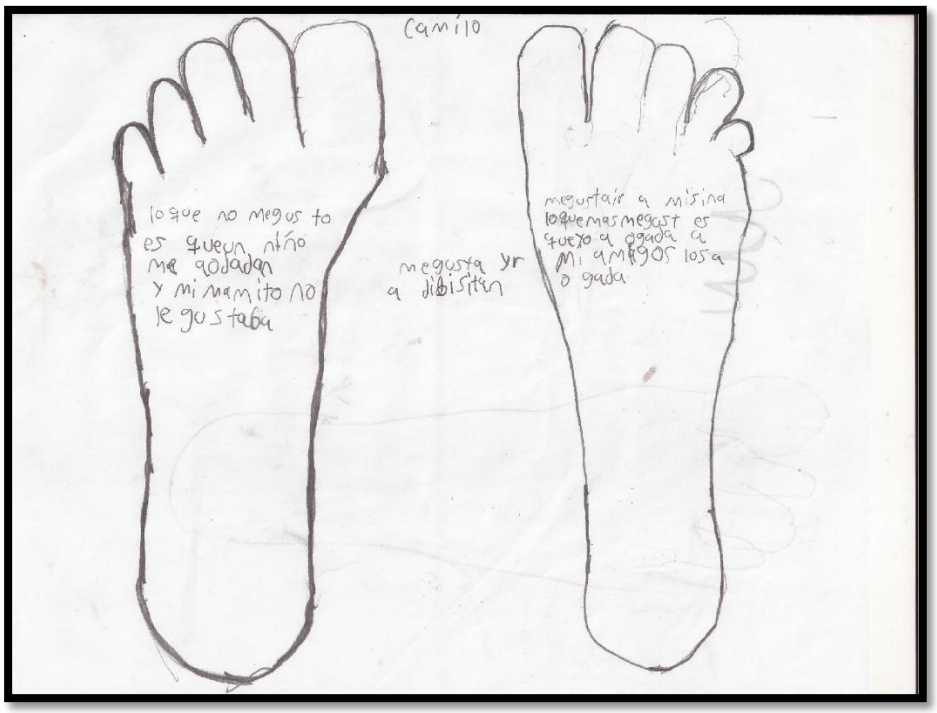
Memorias de los pies de Carolina



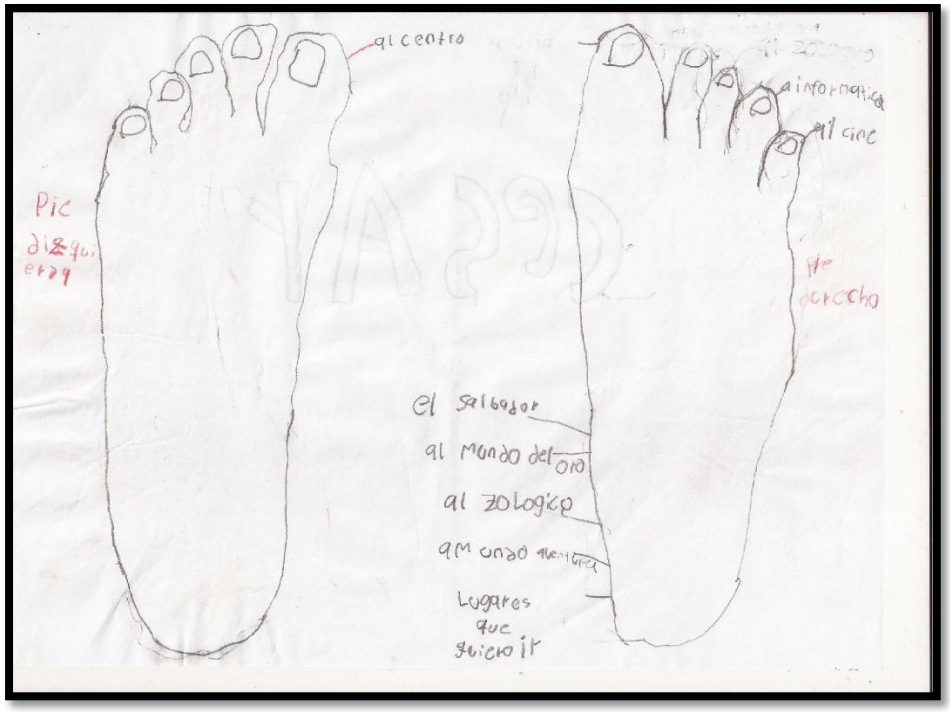
Memorias de los pies de Duvan



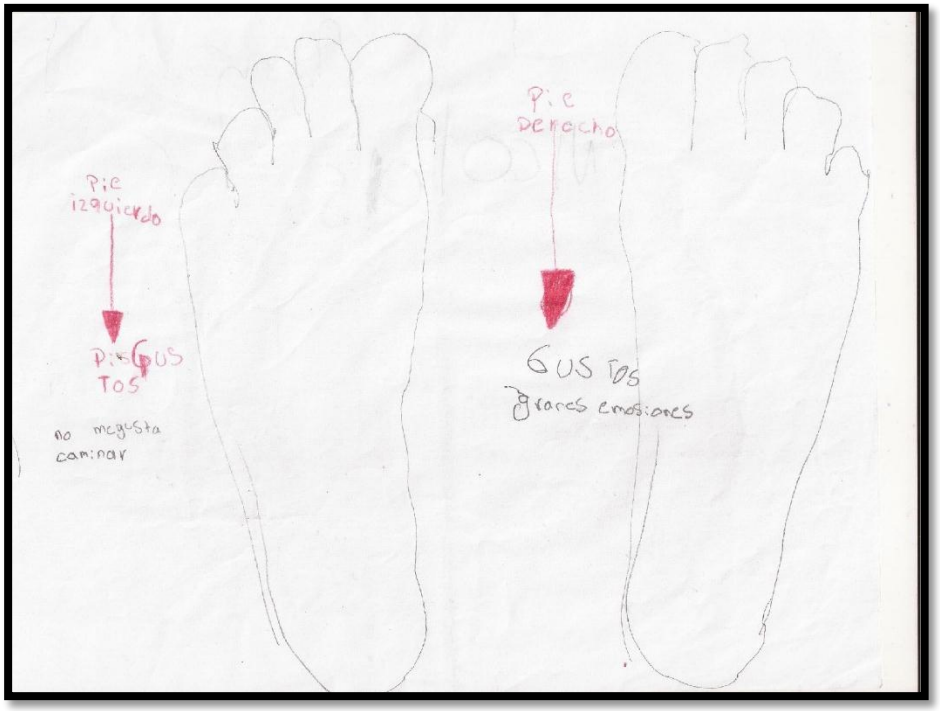
Memorias de los pies de Andrés David



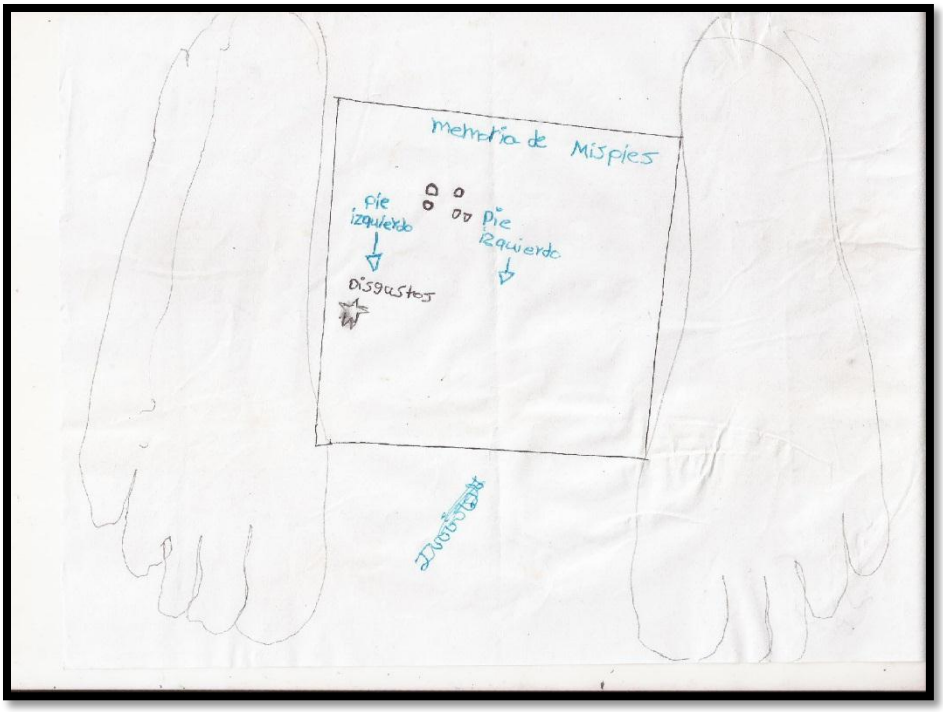
Memorias de los pies de Camilo



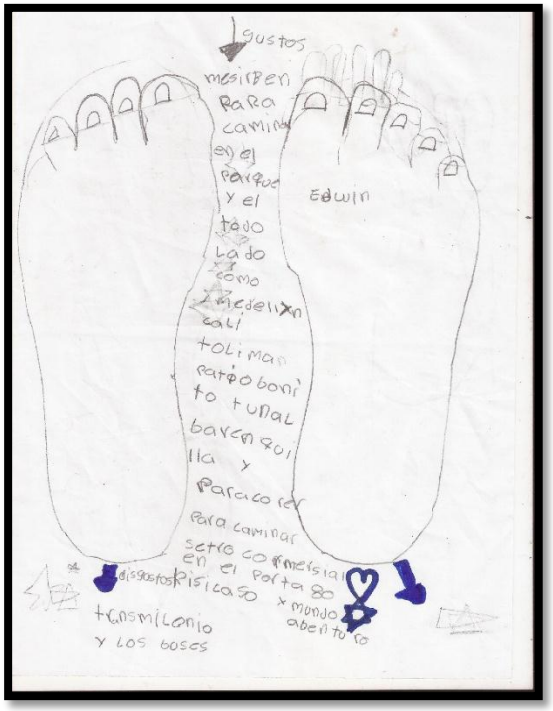
Memorias de los pies de César



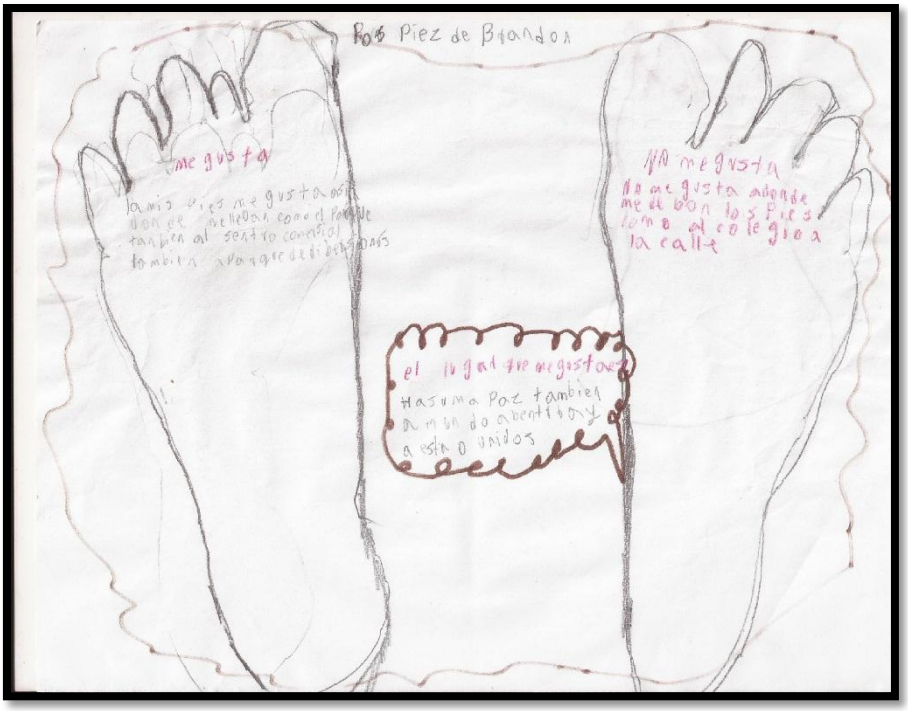
Memorias de los pies de Nicolás



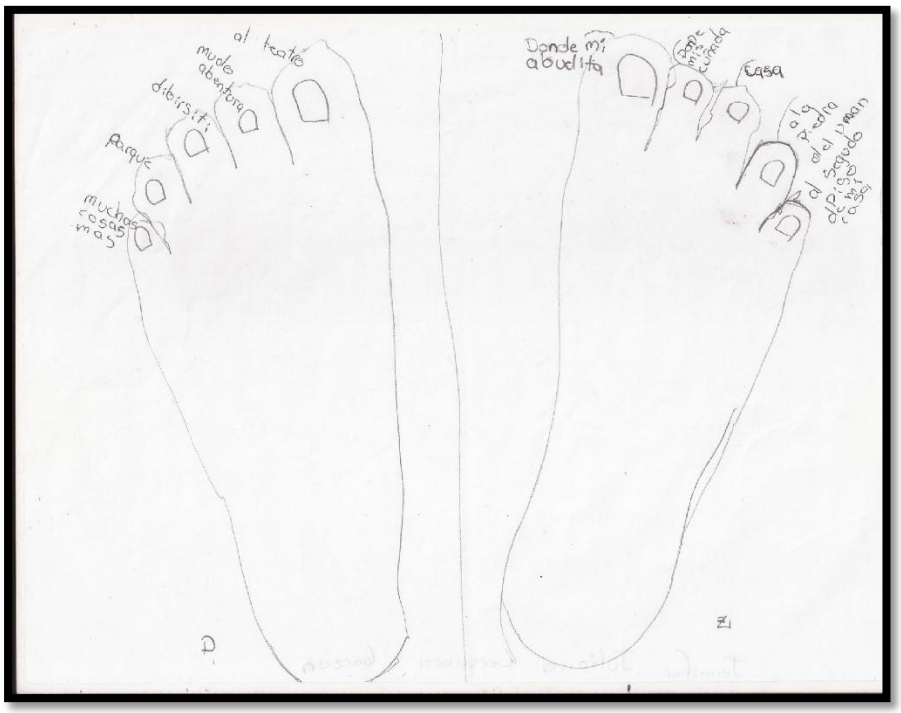
Memorias de los pies de Brigith



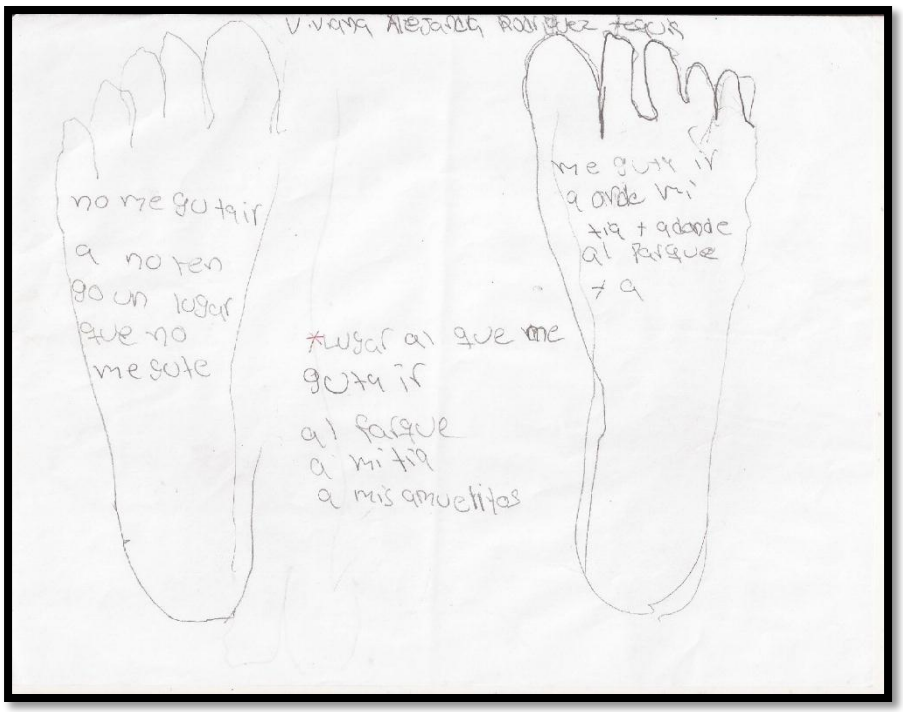
Memorias de los pies de Edwin



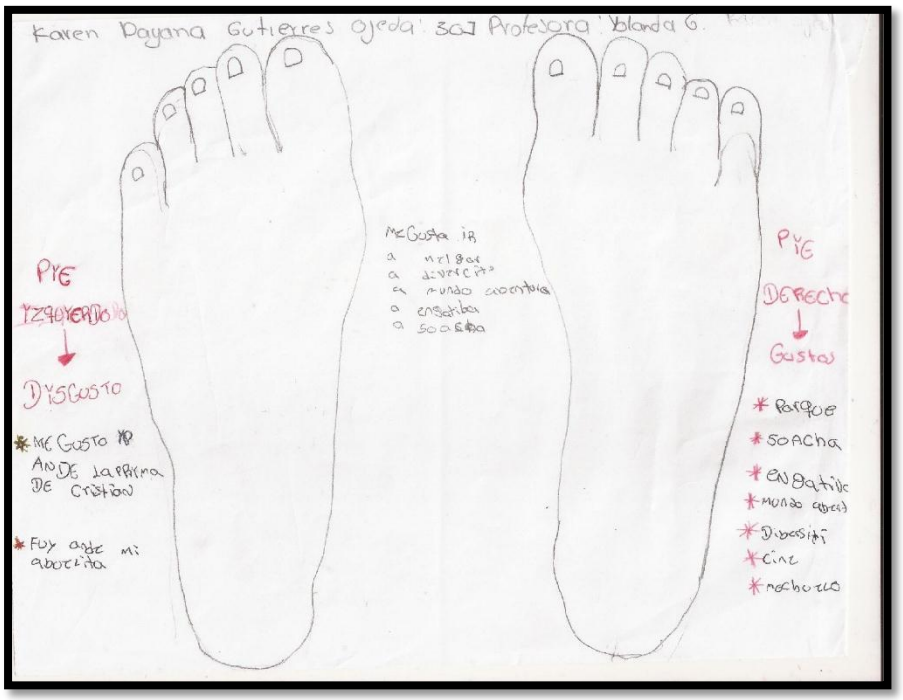
Memorias de los pies de Brandon



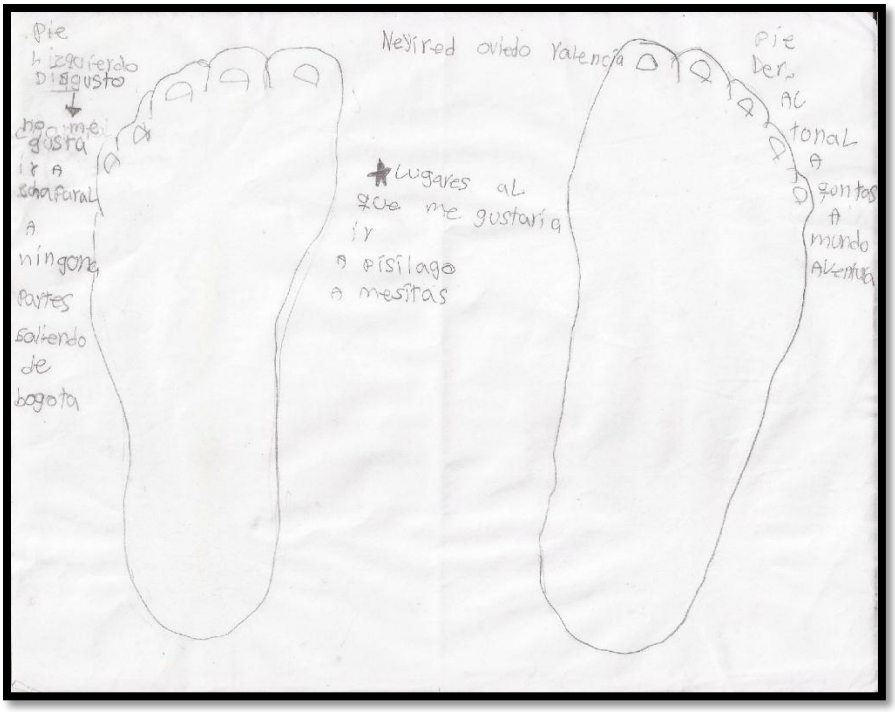
Memorias de los pies de Juan



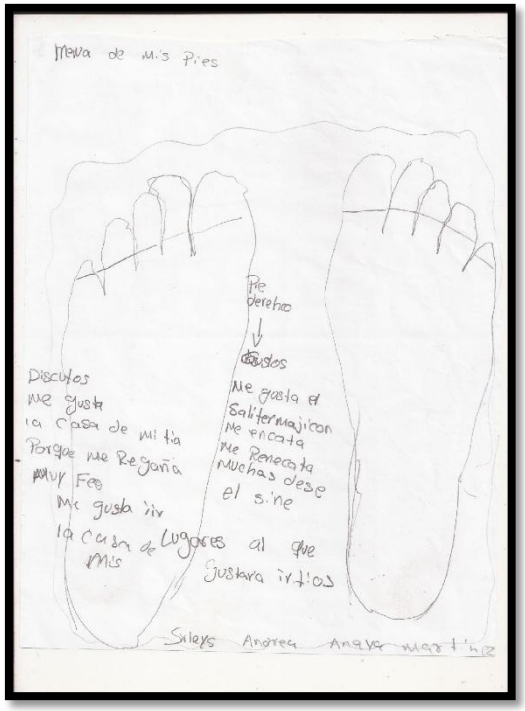
Memorias de los pies de Viviana



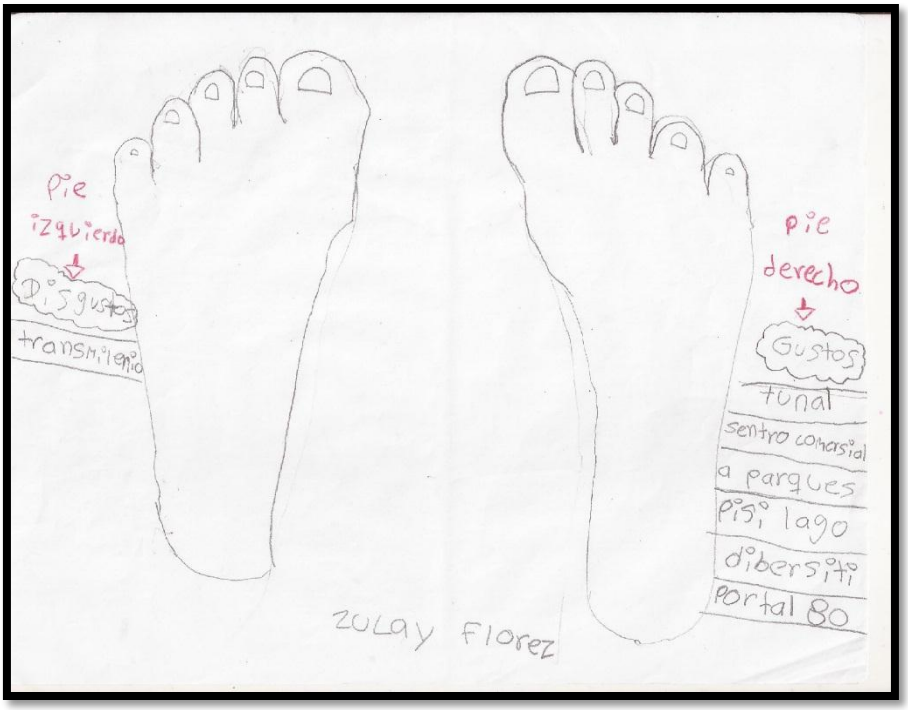
Memorias de los pies de Karen Dayana



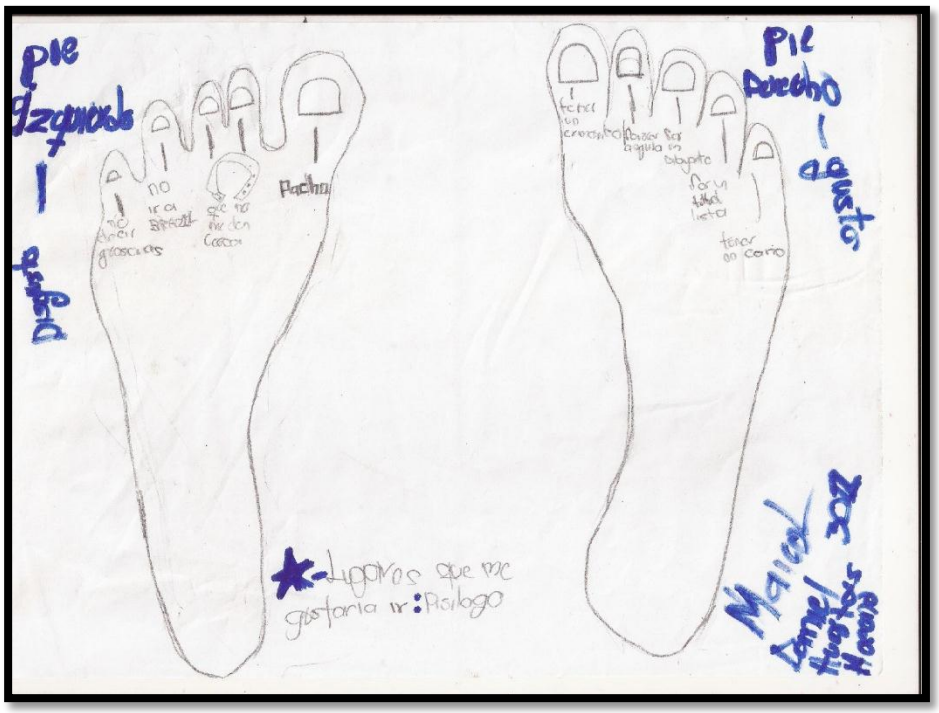
Memorias de los pies de Neyired



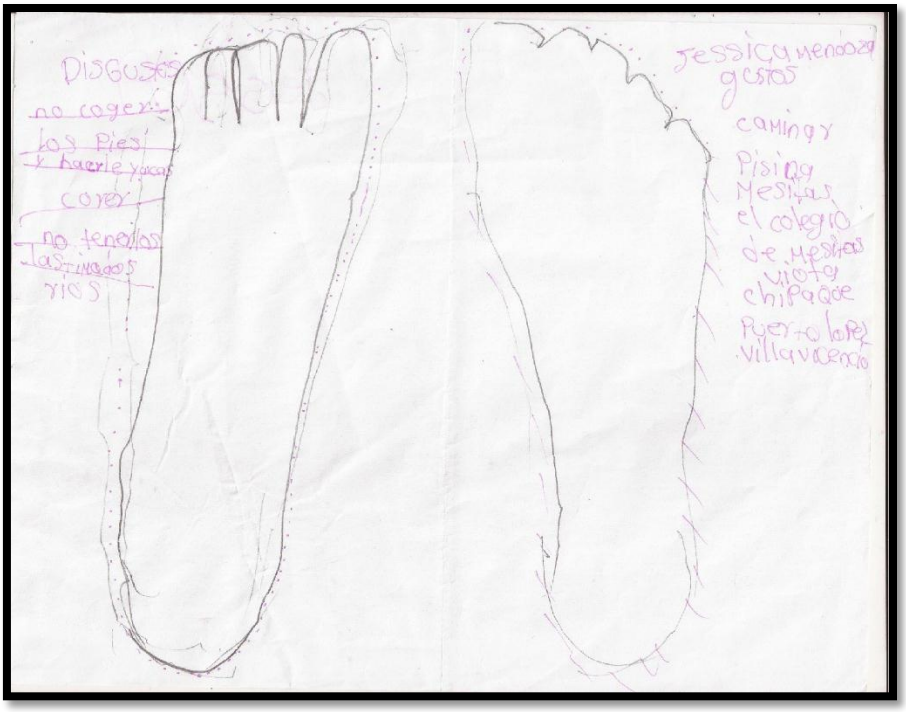
Memorias de los pies de Andrea



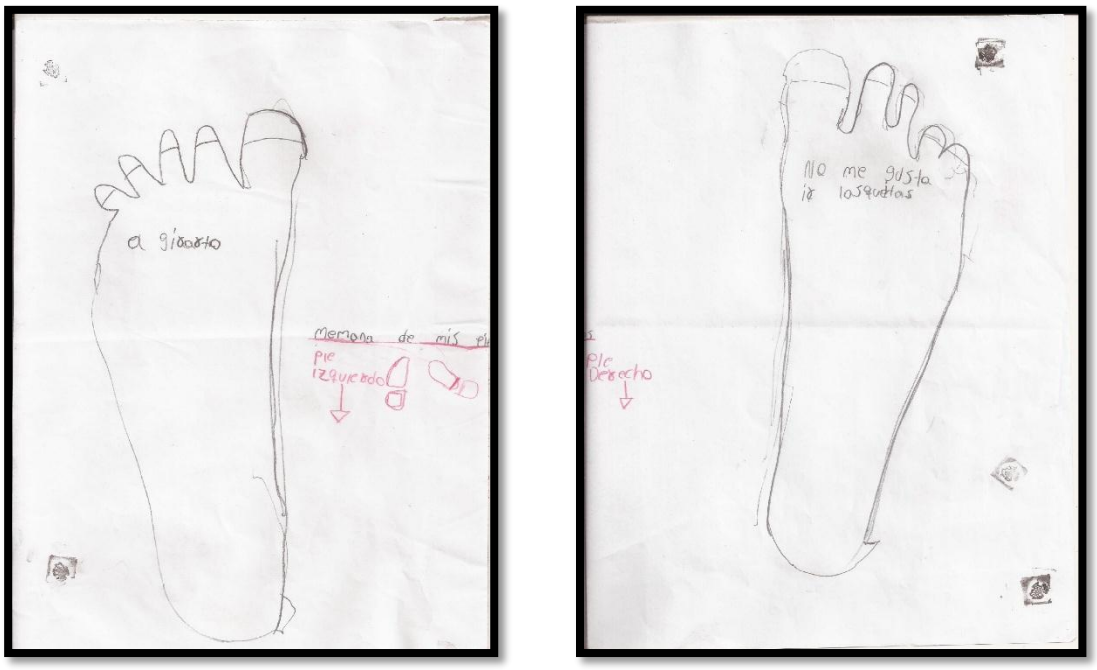
Memorias de los pies de Zulay



Memorias de los pies de Maicol



Memorias de los pies de Jessica Paola



Memorias de los pies de Harold