

**¡NOSOTROS TAMBIÉN QUEREMOS! PRÁCTICAS CORPORALES DE LOS NIÑOS Y LAS  
NIÑAS DEL GRADO JARDÍN DE LA IED JUAN FRANCISCO BERBEO Y SUS APORTES  
HACIA UNA TRANSICIÓN ARMÓNICA A LA BÁSICA PRIMARIA**

**MARÍA ALEXANDRA GUEVARA URREGO**

**NELSY ALEJANDRA RIVERA RUIZ**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA ÉNFASIS EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
BOGOTA D.C 2023**

**¡NOSOTROS TAMBIÉN QUEREMOS! PRÁCTICAS CORPORALES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL GRADO JARDÍN DE LA IED JUAN FRANCISCO BERBEO Y SUS APORTES HACIA UNA TRANSICIÓN ARMÓNICA A LA BÁSICA PRIMARIA**

**MARÍA ALEXANDRA GUEVARA URREGO**

**NELSY ALEJANDRA RIVERA RUIZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN INFANCIA Y CULTURA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

**ASESORA**

**CAROLINA ROMERO PATIÑO**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA ÉNFASIS EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
BOGOTÁ D.C 2023**

## Tabla de Contenido

Prácticas corporales de los niños y las niñas del grado Jardín de la IED Juan Francisco Berbeo y sus aportes hacia una transición armónica hacia la básica primaria.....	1
Tabla de Contenido.....	3
Lista de Tablas.....	5
Lista de Figuras .....	5
Resumen .....	6
I. Juguemos en el Bosque Mientras el Lobo no Está.....	7
Introducción y Problematización .....	7
Justificación .....	14
Objetivos.....	17
Objetivo General: .....	17
Objetivos Específicos: .....	17
Pregunta de Investigación.....	17
II. En Búsqueda de Respuestas.....	18
Estado del Conocimiento .....	18
III. Lo Esencial es Invisible a los Ojos .....	29
Marco Teórico y Conceptual .....	29
Infancia y Cultura .....	29
♪ ¡Acá tá! ♪ .....	40
Desarrollo, Corporalidad y Juego.....	40
Educación y Políticas Públicas Colombianas.....	56
IV. Huellas y significados de co-construir con niños y niñas.....	66
Marco Metodológico.....	66
Diario de Campo .....	74

Entrevista .....	75
V. Profe, Nosotros También Queremos .....	79
Resultados y Análisis del Trabajo de Campo .....	79
Mapa Categorical .....	80
Consciencia Corporal .....	81
Experiencias Sensoriales .....	83
Huele a mí, Huele a mi Mamá, Huele a mi Cobija. Exploración del Cuerpo .....	86
VI. Identidad Corporal de Género.....	88
Corporalidades y Espacio Escolar .....	94
“Des-canso”, “des-canso”, “des-canso”. El patio .....	94
Fila de niños, fila de niñas. El cole .....	96
♪ Nada en su lugar ♪. El aula.....	98
Juegos y Juguetes .....	101
Disciplinamiento.....	104
VII. Reflexiones de las Maestras: nos Educaron en Tiempos de Miedo .....	106
VIII ¡Nosotros También Queremos!.....	113
Aportes de los Niños y Niñas de Básica Primaria .....	113
Conclusiones .....	115
Recomendaciones .....	120
Bibliografía.....	121
Anexos .....	114

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Lineamientos pedagógicos .....	62
Tabla 2. Experiencias pedagógicas con los niños y niñas. ....	84

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Adulcentrismo .....	31
<b>Figura 2.</b> Invisibilidad.....	32
<b>Figura 3.</b> Mapa categorial.....	80
<b>Figura 4.</b> Trabajo en campo .....	82
<b>Figura 5.</b> Experiencia Pedagógica día de playa.....	84
<b>Figura 6.</b> Exploración sensorial .....	86
<b>Figura 7.</b> Actividad de Aromatización con cítricos .....	87
<b>Figura 8.</b> Actividad de relajación .....	89
<b>Figura 9.</b> Creatividad de Juguetes.....	93
<b>Figura 10.</b> Juegos de exploración.....	94
<b>Figura 11.</b> Hora de descanso .....	96
<b>Figura 12.</b> <i>Fila de niños y niñas</i> .....	96
<b>Figura 13.</b> Actividad lúdica en el aula .....	99
<b>Figura 14.</b> Actividad de ejercicio corporal.....	103
<b>Figura 15.</b> Niños y niñas del grado jardín, presentación mis manitas. ....	104
<b>Figura 16.</b> Organización de niños y niñas de Primera Infancia y Primaria en el patio para la izada de bandera. ....	105

## Resumen

La transición de la educación inicial a la básica primaria es un momento importante en la vida de los niños y niñas. Durante este tiempo, experimentan cambios físicos, emocionales e intelectuales significativos. Las prácticas corporales juegan un papel importante en esta transición, ya que permiten a los niños y niñas explorar el mundo que les rodea, aprender a comunicarse y a interactuar con los demás, y desarrollar su identidad.

El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas corporales de los niños y niñas de educación inicial de la IED Juan Francisco Berbeo, con el propósito de plantear algunas reflexiones que permitan facilitar una transición armónica de los niños y niñas hacia la educación básica primaria.

El estudio se realizó a través de una metodología con enfoque cualitativo, que incluyó una serie de experiencias pedagógicas con los niños y niñas del grado Jardín, entrevistas a las maestras y a los niños y niñas de básica primaria, sobre las prácticas corporales de este ciclo escolar. Los resultados del estudio muestran que las prácticas corporales de los niños y niñas de educación inicial son diversas y ricas puesto que se observó que disfrutaban de una variedad de actividades físicas, como correr, saltar, bailar, jugar y explorar su entorno. Estas actividades les permiten desarrollar sus habilidades motoras, cognitivas y sociales.

Los resultados del estudio también muestran que las maestras de educación inicial tienen una visión positiva de las prácticas corporales. Las maestras consideran que las prácticas corporales son importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas. Las maestras también consideran que las prácticas corporales pueden ayudar a los niños y niñas a prepararse para la educación básica primaria.

El estudio concluye que las prácticas corporales son un factor clave para una transición armónica de la educación inicial a la básica primaria, así como la inclusión del juego como herramienta pedagógica.

**Palabras clave:** *prácticas corporales, educación inicial, básica primaria, transición, desarrollo integral*

## I. Juguemos en el bosque mientras el lobo no está

### Introducción y Problematicación

*“...el problema es que uno llega al colegio así (salta a caballito y canta la, la, la) y la profesora dice: silencio, sentarse, pararse, uno, dos tres, cuatro (se lleva las manos a cabeza) hombros, cintura, arriba, media vuelta, alinear. Claro y cuando salimos del colegio llegamos a la casa así (camina cojeando)”.*

*Fragmento Conferencia Jaime Garzón. Cali (1997).*

Este trabajo investigativo que soñamos, no podría iniciar sin las frases a manera de querrela de dos tipos de actores. El primero, por supuesto, son las voces de ellos y ellas, de niños y niñas de básica primaria de la IED Juan Francisco Berbeo. El aula de 5° grado se encuentra ubicada al lado derecho de la del grado Jardín. Mientras que los niños más grandes deben hacer silencio, sentarse derechos unos detrás de otros, escuchar atentamente a sus maestras, tomar los dictados, etc. los más pequeños, alzan sus voces, bailan, no hay pupitres organizados en filas, se untan, corren, se arrastran y salen a jugar a “la playa” en un ambiente enriquecido con arena, baldes y rastrillos que su maestra ha instalado. Por ello, los niños y niñas de primaria se asoman curiosos a la puerta y la frase que siempre dicen es: *¡Profe, nosotros también queremos!*

Nuestro segundo actor es la voz de un adulto que recuerda su estancia por el colegio. Muchas de sus palabras nos hicieron reír porque con ellas recordamos algunas situaciones que parecen calcadas a lo largo del tiempo, como el disciplinamiento del cuerpo: *¡Silencio!* y *¡Siéntense!*, parecían las palabras favoritas de los profesores. Estas palabras aún resuenan en nuestra mente y puede que continúen en las mentes de los niños y niñas de hoy, porque aún se escuchan en las aulas.

Adicionalmente, no podemos continuar sin mencionar a los niños y niñas de grado Jardín. Quienes nos enseñaron con sus juegos, sus formas de relacionarse con los otros y con el entorno

la diversidad que esta etapa de la infancia contiene. Nos dieron luces para reflexionar en posibilidades para que sus transiciones entre los ciclos escolares no sean tan abruptas, sino que tiendan a ser seguras y respetuosas con su desarrollo. Creemos que el movimiento es una parte esencial del aprendizaje, y que los niños y niñas necesitan tener oportunidades para moverse en el espacio, así como explorar y descubrir el mundo que les rodea.

En este punto, en el que discutimos frente a las transiciones de los niños y las niñas, encontramos que la Secretaría de Educación Distrital (SED) cuenta con documentación frente a las dinámicas que se desarrollan en los espacios escolares y los diversos cambios por los que atraviesan los niños y las niñas. La entidad ha elaborado una guía de orientación como material de consulta y de reflexión dirigida a maestras, maestros, agentes educativos y demás adultos que se involucran en el acompañamiento de los niños y niñas. Esto con el fin de brindar material con herramientas para utilizar en las instituciones educativas y así lograr transiciones efectivas y armónicas. Uno de los objetivos que se busca con la implementación de esas estrategias es:

“Promover y acompañar encuentros y/o espacios de trabajo colaborativos donde las maestras se articulen y planeen conjuntamente experiencias que posibiliten el conocimiento de la trayectoria de vida y la continuidad pedagógica de los niños y niñas cuando pasan de un nivel a otro” Gonzales Martínez, D., Parra Peña, L. M., & Lovera Zuluaga, M. (2022).

En la práctica de la IED Juan Francisco Berbeo, se utilizan dos formas de cumplir ese objetivo. El primero, es que las maestras de educación inicial escriben el seguimiento al desarrollo de cada uno de los niños y las niñas de su aula en el observador del estudiante, instrumento que se utiliza en la institución para llevar a cabo un registro con diversas anotaciones de la maestra, entre ellas, los logros y aspectos por mejorar en términos académicos de los estudiantes. El segundo, son las conversaciones en las reuniones de docentes tanto primera infancia como de la básica primaria, en la que se dialoga acerca de los niños y las niñas con el fin de tener un contexto frente a los estudiantes que transitarán ese umbral de los ciclos escolares.

Sin embargo, la documentación presenta bastantes estrategias que desde la lectura que se hace de ella, se vislumbran contextos que en la realidad se alejan de las prácticas que se mencionan allí, esto debido a que, en general, las maestras deben tener presentes el



cumplimiento de los currículos, el desarrollo a buen término de los planes de áreas, los proyectos transversales y demás actividades de la cotidianidad de la escuela, en la que, pareciera que los cambios por los que atraviesan los niños y las niñas son un componente más de las realidades que se viven a diario y que las estrategias que se realizan en la documentación no se complementan con lo que viven en su contexto escolar, lo que nos hace pensar que *de la teoría a la práctica* también hay enormes brechas igual que en las transiciones de los niños y las niñas de la institución.

Y como la vida y el universo se confabulan, nos encontramos dos mujeres, madres, educadoras y maestras con puntos en común frente a cuestionamientos de algunas prácticas escolares, en especial, las que tienen que ver con el cuerpo, el movimiento y esas transiciones abruptas que experimentan algunos niños y niñas cuando cambian de ciclo escolar. Así que decidimos unir nuestros dones, intereses, preguntas, inconformidades, para escribir esta historia juntas, acompañadas de nuestras experiencias y profesiones que se complementan.

Estamos convencidas de que todos los niños y niñas merecen tener acceso a una educación de calidad, y estamos comprometidas en trabajar para crear una educación más inclusiva y equitativa. (Benítez Rodríguez, T. A., & Munar Pedraza, A. N. 2021).

Sabemos que es fácil cuestionar las prácticas de la escuela como la uniformidad, la homogeneidad, las múltiples tareas, las evaluaciones memorísticas y los contenidos escolares repetitivos, aquellos que vivimos en nuestra infancia. Desde nuestro punto de vista, la escuela parece una fotografía que se decolora con los años pero que sigue intacta. Sin embargo, cuando aterrizamos todas aquellas inconformidades a la realidad de la escuela, vamos entendiendo un poco por qué suceden algunas situaciones e intentamos dar respuesta a nuestras incógnitas.

A continuación, vamos a contextualizar la problematización, dar a conocer esas inconformidades que quisiéramos entender y luego, nuestro lector conocerá los objetivos que nos planteamos para abordar la investigación.

En un primer momento, debemos aclarar que el grado Transición (también llamado Grado 0), como su nombre lo indica es un nivel en el que se “prepara” al niño o niña para acceder a la educación básica, en este caso a la primaria.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el grado cero es "un espacio curricular que brinda oportunidades de aprendizaje para niños y niñas de cinco (5) años de edad, para su desarrollo integral en los ámbitos personal, social, afectivo, cognitivo, motriz, artístico y espiritual, y los prepara para su ingreso a la educación básica" A los 6 años, los niños y niñas ingresan a la educación básica primaria en la que pasan por 5 niveles: de 1° a 5°. Terminado ese ciclo escolar, ingresan a la educación básica secundaria, en este ciclo atraviesan por 4 niveles: de 6° a 9°, y finalizan su ciclo escolar con la educación media vocacional que son los grados 10° y 11°. (Morrison, G. S. 2004).

De esta manera se organizan los ciclos escolares. Nuestra problematización gira en torno a las transiciones que realizan los niños y las niñas en el primer ciclo escolar, es decir, cuando atraviesan la frontera entre el ciclo de educación inicial y pasan al ciclo de educación básica primaria.

La educación inicial es el primer nivel del sistema educativo colombiano. Está dirigida a niños y niñas entre los 0 y los 5 años de edad, y tiene como objetivo promover su desarrollo integral en los ámbitos físico, cognitivo, socioafectivo y comunicativo. La educación básica primaria, por su parte, está dirigida a niños y niñas entre los 6 y los 11 años de edad, y tiene como objetivo brindarles una formación básica en los campos del conocimiento, las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología. Según el MEN (Ministerio de Educación Nacional) plantea que la educación inicial debe tener un enfoque integral, que se centre en el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas en todos los ámbitos. Por otro lado, la educación básica primaria debe tener un enfoque más académico, que prepare a los niños y niñas para el nivel de secundaria.

A continuación, se presentan algunas de las principales diferencias entre la educación inicial y la educación básica primaria, según el discurso del MEN:

- Enfoque: La educación inicial tiene un enfoque integral, que se centra en el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas en todos los ámbitos. Por otro lado, la educación básica primaria tiene un enfoque más académico, que prepara a los niños y niñas para el nivel de secundaria.
- Objetivos: Los objetivos de la educación inicial son promover el desarrollo integral de los niños y niñas en los ámbitos físico, cognitivo, socio-afectivo y comunicativo. Por otro lado, los

objetivos de la educación básica primaria son brindarles una formación básica en los campos del conocimiento, las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología.

- **Contenidos:** Los contenidos de la educación inicial están organizados en torno a los ámbitos del desarrollo integral: físico, cognitivo, socio-afectivo y comunicativo. Por otro lado, los contenidos de la educación básica primaria están organizados en torno a los campos del conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, artes y tecnología.
- **Metodología:** La metodología de la educación inicial se basa en el juego, la exploración y la experimentación. Por otro lado, la metodología de la educación básica primaria se basa en la enseñanza formal, a través de la clase magistral, el trabajo en grupo y la investigación.
- **Evaluación:** La evaluación de la educación inicial se basa en el desarrollo de los niños y niñas en los ámbitos del desarrollo integral. Por otro lado, la evaluación de la educación básica primaria se basa en el rendimiento académico de los niños y niñas en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, artes y tecnología.

En conclusión, la educación inicial y la educación básica primaria son dos niveles educativos diferentes, con objetivos, contenidos, metodología y evaluación distintos. La educación inicial tiene un enfoque integral, que se centra en el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas en todos los ámbitos. Por otro lado, la educación básica primaria tiene un enfoque más académico, que prepara a los niños y niñas para el nivel de secundaria.

Las dinámicas en el aula cambian, algunas veces, de manera drástica. Mientras que en el ciclo inicial, los niños y niñas juegan, se divierten, exploran el mundo a través de sus sentidos, descubren por medio de experiencias diversos elementos de la cotidianidad como las formas que tienen los objetos, los sonidos de los animales, el olor de las flores, miden objetos con su cuerpo, leen imágenes del entorno, experimentan con texturas y sabores, garabatean con variedad de elementos, juegan a la rueda, rueda, giran tomados de las manos y corren por el patio cuando el lobo se está bañando.

Por el contrario, los niños y niñas del ciclo de básica primaria inician su proceso lecto-escritor, así que se promueve el movimiento motriz fino por medio de repetición de trazos, del uso de las tijeras recortando elementos de papel, el constante ejercicio de decodificar cada una de las letras del abecedario hasta que quede instalado en la memoria. Y con esto, dos grandes habilidades se van fortaleciendo en este ciclo escolar. A esto es lo que las maestras le ponen gran empeño

puesto que es lo que está direccionado en los estándares básicos de competencias (Schmidt, Q. 2006), que se constituyen como la guía para diseñar sus currículos, planeaciones, proyectos de aula y demás elementos para organizar sus clases.

La maestra suele ser la figura de autoridad en el aula. Es la que sabe lo que está bien y lo que está mal, y los niños deben obedecerla. Esto puede hacer que los niños tengan miedo de expresarse libremente, y que su juego se limite a lo que la maestra les permite. (Cervantes, C. T., Doña, A. M., & García, E. R. 2022).

Los juegos de los niños son un mundo de posibilidades, así como los cuentos. Pueden interpretar cualquier papel, imaginar cualquier escenario y explorar cualquier idea. Pero a veces, los adultos pueden limitar el juego de los niños.

Si metaforizamos esta reflexión, *el lobo* de los cuentos de hadas puede ser el símbolo de todo lo que limita el juego de los niños. Puede ser la maestra, los padres, los maestros o incluso los propios niños. El *lobo* puede ser cualquier cosa que les impida ser ellos mismos y explorar su imaginación.

A medida que Caperucita roja crece, el lobo cambia de piel. Ya no es el lobo feroz de los cuentos de hadas, sino que se disfraza de lineamientos, currículos y planes de estudio. Estos documentos están diseñados para ayudar a los niños a aprender, pero a veces también pueden limitar su juego.

Es importante que los adultos reconozcamos el papel fundamental que es el juego de los niños. Esta es una afirmación que queremos dejar plasmada puesto que la observamos en las experiencias pedagógicas que vivimos en el aula con los niños y niñas del grado Jardín. Para ellos el juego es movimiento, es libertad, es imaginar que una caja de cartón se vuelve un barco que navega por los mares o un patio con arena es la playa y solo hay que incorporar algunos elementos como sombreros o vestidos de baño para sentirse al lado del mar.

Lastimosamente, en nuestra cultura colombiana, el juego es más bien visto como “perder el tiempo”. Varios de los padres de familia de los niños del grado Jardín, por ejemplo, solicitan a la maestra que les dejen tareas como planas u otro tipo de actividades en las que hagan uso del cuaderno y el lápiz. Sin embargo, la maestra ha incorporado el juego en sus actividades

cotidianas y tanto ella como las familias han logrado observar que los niños y niñas también aprenden a través del juego.

Es por ello que, los adultos logramos potenciar su imaginación y su creatividad si les proveemos de espacios enriquecidos y les damos la libertad de jugar. Así mismo, podemos proporcionar a los niños y niñas entornos seguros y acogedores donde puedan jugar libremente. Incorporar valores como el respeto y darles la oportunidad de que tomen decisiones sobre su propio juego les permitirá formar carácter, ser independiente, trabajar en equipo, etc.

Por otra parte, si los adultos decidimos observar a los niños y las niñas y realizar acciones sin juzgarlos por sus formas de jugar, sino más bien, crear ambientes que propicien el intercambio de saberes y el fortalecimiento de habilidades como el liderazgo, se pueden lograr grandes aprendizajes en entornos escolares tan importantes como la educación inicial.

Cuando los niños ingresan al primer grado en la IED Juan Francisco Berbeo, experimentan una transición significativa comparada con la educación inicial. En la primera infancia, los niños tienen más libertad para moverse y explorar su entorno. Pueden jugar con diferentes materiales y trabajar en proyectos a su propio ritmo. En el primer grado, sin embargo, los niños están sujetos a un conjunto más estricto de reglas y expectativas. Se les pide que se queden quietos en sus asientos, sigan las instrucciones y completen las tareas asignadas. Esta transición puede ser difícil para algunos niños, especialmente aquellos que tienen dificultades con la atención o el comportamiento.

Como resultado, algunos niños pueden ser etiquetados como "problemáticos" o "atrasados". Pueden ser enviados a terapeutas ocupacionales, psicólogos o psiquiatras. En algunos casos, incluso pueden ser medicados. Es importante recordar que no todos los niños aprenden de la misma manera. Algunos niños necesitan más tiempo para adaptarse a los cambios. Otros pueden tener estilos de aprendizaje diferentes. Es importante que los maestros y las familias sean pacientes y comprensivas con los niños que se encuentran en esa transición.

Debido a estas situaciones reflexionamos frente a cuestiones como: ¿qué podemos hacer desde nuestra posición de educadoras para abrigar esas infancias que necesitan moverse por sus espacios?, ¿cómo fortalecer las experiencias de aprendizajes en la escuela que sean motivo de curiosidad y no de monotonía?, ¿cómo podemos contribuir desde nuestra experiencia y profesión a esa problemática?, ¿qué nos pueden aportar los niños y las niñas de primera infancia

para transitar de manera armónica los cambios de ciclo escolar? ¿qué nos dicen los niños de primaria? ¿cuáles son las prácticas corporales que utilizan las maestras que están en cada ciclo escolar? ¿por qué existen esos cambios abruptos?

Esos interrogantes motivaron nuestra decisión de iniciar nuestro proceso de formación posgradual y pensar en encontrar respuestas en la Maestría de Infancia y Cultura, en el énfasis de Educación y Desarrollo Infantil.

Esta problemática, quiere centrar la mirada en la multiplicidad de aprendizajes, en que los niños y niñas de primera infancia, viven este ciclo escolar y nos da luces para proponer elementos clave para incorporar en las aulas de la básica primaria y con ello avanzar en el fortalecimiento de las transiciones y cambios por los que atraviesan.

De la misma manera, intentaremos entender las decisiones que toman las maestras que se encuentran en los primeros grados de la básica frente a las prácticas corporales y estrategias pedagógicas que implementan en sus aulas, así como interpretar sus concepciones acerca de esas prácticas y cómo las dinamizan en sus aulas.

Este trabajo de investigación no se llevaría a cabo sin los niños y las niñas. Así que queremos reivindicar el valor de sus voces, de sus acciones, de sus afectos porque la escuela es un lugar en el que nos encontramos con el otro.

En este caso, nuestro propósito es co-construir con los niños y niñas del grado Jardín, las dinámicas que fortalecen sus procesos de aprendizaje, los momentos cruciales en los que se logran adaptar, los espacios que permiten que ellos se sientan confortados, y por supuesto las acciones que hacen que las transiciones entre ciclos escolares se lleven a cabo de manera respetuosa con sus procesos.

## **Justificación**

El presente estudio se propone analizar las prácticas corporales de los niños y niñas de ciclo de educación inicial de la IED Juan Francisco Berbeo, con el propósito de plantear algunas reflexiones que permitan facilitar una transición armónica hacia el ciclo de la educación básica primaria.

Las prácticas corporales son todas aquellas acciones que realizan los seres humanos con su cuerpo, ya sea para comunicarse, para aprender, para jugar, para expresarse, o simplemente para estar en el mundo. En la Educación Inicial, las prácticas corporales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les permiten explorar su cuerpo, conocer sus posibilidades, desarrollar sus habilidades motoras, y aprender a expresarse a través del movimiento. (Campos, M. 2006).

En la Educación Básica Primaria, las prácticas corporales siguen siendo importantes, pero se requieren nuevas habilidades y conocimientos para poder desenvolverse en este nivel educativo. Por ejemplo, los niños y niñas deben aprender a seguir instrucciones, a trabajar en equipo, a resolver problemas, y a tomar decisiones. Martínez, R. (2010). Las prácticas corporales pueden ayudar a los niños y niñas a desarrollar estas habilidades, ya que les permiten aprender a comunicarse, a cooperar, a tomar riesgos, y a enfrentar desafíos. (Fernández, J. 2008).

El presente estudio está basado en la investigación cualitativa, y se llevará a cabo en la IED Juan Francisco Berbeo. Los participantes serán los niños y niñas de Educación Inicial, las maestras de educación inicial y básica primaria, así como niños y niñas de primaria.

Por lo tanto, debemos hacer un breve recorrido a manera de caracterización por la institución educativa que nos ha permitido indagar en sus espacios y con sus aportes a través de niños, niñas y maestras.

El colegio Juan Francisco Berbeo IED de Bogotá, Colombia, es una institución educativa de carácter público que ofrece educación en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Se encuentra ubicado en el barrio Santa Sofía de la localidad de Barrios Unidos, la IED cuenta con dos sedes: En la sede A, están ubicados los estudiantes de básica secundaria y media vocacional de 6° a 11° grado y en la sede B, los estudiantes de educación inicial Jardín y Transición y de básica primaria de 1° a 5° grado.

La misión del colegio Juan Francisco Berbeo IED es formar estudiantes íntegros, autónomos y críticos, capaces de enfrentar los retos del mundo actual, a través de una educación integral y de calidad. Su visión es ser una institución reconocida por la calidad de su educación, el compromiso de su personal docente y administrativo, y por formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En cuanto a su infraestructura, el colegio cuenta con amplias instalaciones que incluyen aulas de clase, biblioteca, laboratorios de ciencias y de informática, sala de audiovisuales, canchas deportivas y áreas verdes.

Dentro de sus programas académicos, la institución ofrece programas académicos en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Los estudiantes tienen la opción de elegir entre diversas áreas de énfasis, como matemáticas, ciencias, humanidades, artes y deportes.

Sus proyectos educativos se enmarcan en el Programa de Escuela Nueva, que se enfoca en el aprendizaje activo y participativo, y el Programa de Formación Ciudadana, que busca fomentar la participación ciudadana y el liderazgo entre los estudiantes.

Para el colegio, es importante resaltar la calidad educativa, puesto que cuenta con un equipo de docentes altamente capacitados y comprometidos con la educación de los estudiantes. Además, ha obtenido reconocimientos como la certificación en el Sistema de Gestión de la Calidad.

Si hablamos específicamente de las familias del nivel de preescolar se puede decir que suelen ser muy unidas y valoran mucho la educación de sus hijos. En el nivel inicial, las familias suelen estar muy involucrados en la educación de sus hijos, ya sea ayudándoles con las tareas en casa o participando en actividades escolares.

Es de resaltar que hay varias familias de bajos ingresos, de ahí que sus hijos estén en un colegio público, algunas tienen dificultades económicas para proporcionar una educación de calidad a sus hijos, por lo que valoran aún más la educación pública y gratuita ofrecida por el Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

En el nivel preescolar, las familias suelen tener una mayor participación en la educación de sus hijos, asistiendo a reuniones con los maestros y apoyando a los niños en la transición hacia la básica. En resumen, las familias pertenecientes a los niveles de la primera infancia son muy importantes y tienen una gran influencia en la educación y el desarrollo de sus hijos.

Se espera que los resultados del estudio puedan contribuir a mejorar la calidad de la educación en la Educación Inicial y la Educación Básica Primaria, al proporcionar información sobre cómo las prácticas corporales pueden ayudar a los niños y niñas a desarrollar sus habilidades motoras, cognitivas, sociales, y emocionales.



## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar las prácticas corporales de los niños y niñas de Educación Inicial de la IED Juan Francisco Berbeo, con el propósito de plantear algunas reflexiones que permitan facilitar una transición armónica de los niños y niñas hacia la Educación Básica Primaria.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las prácticas corporales de los niños y niñas de Primera Infancia en la IED Juan Francisco Berbeo para promover su desarrollo integral.
2. Interpretar las concepciones y percepciones de las maestras, niños y niñas de básica primaria sobre las prácticas corporales de este ciclo escolar.
3. Reflexionar sobre las prácticas corporales como herramientas que permiten una transición armónica de la Educación Inicial a la Educación Básica Primaria.

De acuerdo a ello, nos hemos propuesto un interrogante que hizo apertura a la investigación que vamos a adelantar:

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo son las prácticas corporales de los niños y niñas de Educación Inicial y de qué manera éstas, nos pueden aportar a la reflexión para hacer una transición armónica hacia la Básica Primaria en la IED Juan Francisco Berbeo?

## **II. En Búsqueda de Respuestas**

### **Estado del Conocimiento**

*“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”*

Paul Freire (2012)

Al problema que identificamos en las aulas de la IED Juan Francisco Berbeo donde se observa que los niños y niñas pasan por diversos cambios, en algunos bruscos, debido a que cuando terminan el ciclo de Educación Inicial y pasan a la Educación Básica Primaria, parece prevalecer el movimiento motriz fino, dejando de lado la dimensión corporal gruesa casi en su totalidad.

Buscamos investigaciones que nos permitieran ampliar la perspectiva y quizás encontrar otros estudios sobre esta situación pero nos dimos cuenta que cuando se habla de corporalidad, en su mayoría, esta se limita a procesos pedagógicos desde el área de educación física, recreación y deportes, que para el caso de Colombia es el área relacionada con el conocimiento y desarrollo del cuerpo, que es orientada a través de dos núcleos: la inteligencia corporal desde el control de los movimientos físicos y la capacidad para manejar objetos con habilidad.

De acuerdo con ello, pensamos que en realidad en las prácticas escolares no se tiene en cuenta la importancia del cuerpo de los niños y niñas, puesto que, en lo que nos encontramos haciendo este rastreo bibliográfico, hay diversidad de investigaciones, pero cada una apunta a elementos que quizá pertenecen a las concepciones de corporalidad, pero encaminadas hacia distintas áreas.

Para dar a conocer este rastreo haremos una breve síntesis de los contenidos más importantes de las tesis y artículos de investigación que recolectamos para hacer evidente que la problematización que hemos encontrado en nuestro contexto cercano no ha sido estudiada por otros investigadores.

Para la construcción de este estado del conocimiento encontramos dos tesis de doctorado: *“Una mirada didáctica a la estructuración de corporeidad en la educación física de la escolaridad inicial”* escrita por Lina Andrea Capador Ramírez (2020), y *“Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida”* por Elena Herrán Izagirre (2005). De las cuales la primera pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública ubicada en la capital de Colombia y la segunda, corresponden a tesis de universidad extranjera, en este caso española.

Lo que resaltamos de estas investigaciones es que el foco central de las tesis es el cuerpo, sin embargo, cada una de ellas centra su atención en diversas posibilidades y llama la atención que cuando se refieren a los procesos que viven los cuerpos, lo nombran desde diferentes enfoques: corporeidad y psicomotricidad. Para el caso de la primera tesis, se trata de resignificar el concepto fenomenológico de corporeidad a la didáctica de la educación física y la educación corporal en la que integran categorías desde lo físico, lo intelectual, lo social, lo emocional para dar mayor trascendencia al trabajo de aula en esta área específicamente.

Para el caso de la primera tesis doctoral, podemos decir que es un estudio dedicado a la transferencia del concepto fenomenológico de fisicalidad al método de la educación física. La autora hace énfasis en que el área de la Educación Física prevalece el valor del físico del cuerpo, que es un área en la que los profesores no tienen claridades con respecto al significado de corporeidad en la que no solo se trabaja el carácter físico del cuerpo sino también de aspectos sociales y emocionales del ser humano.

Al leer este estudio, nos hizo pensar que tenemos mucho en común, esa autora denuncia que en la escuela colombiana, se trata a los estudiantes desde dos dimensiones: la mente y el cuerpo por separado, y que la clase de educación física por estar en un contexto abierto como el patio, el coliseo o la calle, se dispone de otras formas de pensamiento, se piensa que en esta clase prevalece el movimiento del cuerpo y se deja de lado el conocimiento (la razón).

Es por ello, que plantea incorporar en las clases de Educación Física el concepto de corporeidad y con ello realizar una transposición didáctica del concepto corporeidad en las prácticas educativas a través de la metodología denominada: clínica didáctica en la que se relacionan las categorías medio didáctico (enseñanza contenidos-aprendizaje), macroestructura de la acción docente (definición, devolución, regulación e institucionalización) y Triple génesis del hecho educativo (mesogénesis, topogénesis, cronogénesis). Además, utilizó como método de investigación el uso de videos de las clases y con ello recopiló los datos con el fin de hacer el análisis y de allí revisar los momentos en los que se vislumbra el uso de la corporeidad por parte de los maestros que fueron grabados.

Un elemento clave que debemos resaltar de esta investigación es que uno de los puntos importantes en los que la autora describe las formas en que los estudiantes llevan a cabo esa transposición didáctica y que se desdibuja el ejercicio tradicional de la escuela en la que el niño es cuerpo y mente por separado es en la que, a partir de los datos, encontró que a diferencia de las intervenciones de los niños y niñas en el seguimiento de instrucciones del profesor, el juego les da la oportunidad de tomar decisiones diversas que van surgiendo a partir de su interrelación y las dinámicas que permite la lúdica y con ello se resalta la corporeidad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio nos permitió validar esas situaciones que dialogamos como maestrantes en las que intentábamos entender por qué en la IED Juan Francisco Berbeo se presentan esas rupturas en los cambios de ciclo escolar y gracias a la lectura de esta investigación confirmamos que en todas las áreas del conocimiento de la Básica Primaria, se pueden y se deben incorporar prácticas corporales que les permita no solo moverse por el espacio sino aprehender del entorno y con las relaciones interpersonales que también se tejen con sus pares y maestros.

Por otra parte, en la segunda tesis se estudió *el salto* como la manera en la que los niños de 2 a 3 años de edad del ciclo preescolar (sala de psicomotricidad) realizaban actividades habituales en su contexto cotidiano desde el modelo del pedagogo francés B. Aucouturier, que busca conectar el proceso de maduración sensorio-motriz con el proceso psíquico en el que el infante experimenta a través del movimiento libre y espontáneo, la comprensión de su propio cuerpo y la construcción de su identidad que fortalece el pensamiento racional.

La metodología utilizada en la investigación se centró en observar y analizar las actividades de salto realizadas por niños de 2 a 3 años de edad en un contexto preescolar,

específicamente en la sala de psicomotricidad. La investigación se basó en el enfoque desarrollado por el pedagogo francés B. Aucouturier, que busca establecer una conexión entre el desarrollo sensorio-motor y el proceso psíquico en los niños.

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó directamente con los niños y niñas de preescolar, creando espacios y oportunidades para que pudieran explorar y experimentar el movimiento libre y espontáneo a través del salto. Durante las sesiones de observación, se registraron detalladamente las actividades realizadas por los niños, tomando en cuenta aspectos como la forma del salto, la coordinación motora, las reacciones emocionales y la interacción con el entorno.

A lo largo del proceso investigativo, se realizaron diferentes reflexiones sobre el significado del cuerpo en movimiento de los niños de preescolar. Se analizaron las experiencias vividas por los niños durante el salto y cómo esto contribuía a su comprensión del propio cuerpo y a la construcción de su identidad. También se reflexionó sobre la importancia del movimiento libre y espontáneo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, así como en su capacidad de pensamiento racional.

Fue bastante enriquecedor encontrar estas dos tesis de doctorado, puesto que una se dedica a entender esos desafíos de incorporar en un área del conocimiento vista como corporal y física, aprendizajes que van más allá del cuerpo y encontrar ese punto en el que la educación física se despliega hasta la corporeidad vista como un espectro de entre la toma de decisiones y la autonomía de los estudiantes.

Así mismo, se hallaron importantes datos que dieron como resultado conclusiones nutridas de información que podemos incorporar dentro de nuestra investigación. Entender que los niños y niñas exploran y experimentan su propio cuerpo desarrollando habilidades motoras, coordinación y equilibrio es una invitación al uso de la corporalidad en el aula de clases. Si se anima el movimiento libre y espontáneo de los niños, estos tienden a expresar emociones, a liberar energía y a desarrollar su autonomía. Además, se llegó a concluir que la incorporación de la corporalidad ayuda a la construcción de la identidad de los niños puesto que les permite experimentar, descubrir y desarrollar confianza en sí mismos.

Por otra parte, tenemos la segunda tesis, que nos convoca un poco al área estrictamente física de los niños y las niñas de primera infancia y todos los beneficios que las actividades motoras proveen al cuerpo de los niños y las niñas. Entendiendo que las experiencias pedagógicas en las que esté incluida la corporalidad y la corporeidad son amplios campos en los que las maestras de educación inicial y de básica primaria deberían navegar entendiendo que los niños son sujetos complejos y que sus aprendizajes no deben estar encajados en un solo tipo de experiencias educativas.

También encontramos siete tesis de Maestría que discutieron temas como las concepciones del cuerpo de los niños y los docentes. El cuerpo físico de las madres y las diversas relaciones entre el trabajo corporal, además del mundo alrededor de la infancia.

*“Imaginaciones sociales de los cuerpos de los niños como cuidadores y maestros adultos”* escrito por Livaneza Gómez Torres (2020), donde trata de comprender el estudio del cuerpo del niño a pesar de la ausencia de material sustancial para investigarlo como lo hacemos a menudo. La autora se pregunta: ¿cuáles son los imaginarios sociales sobre el cuerpo de los niños y niñas que tienen los adultos cuidadores y docentes de la IED Francisco Antonio Zea de Usme, primera infancia jornada mañana?

En esta tesis encontramos puntos en común, puesto que la autora encontró en su estudio de tipo cualitativo y a través de entrevistas semiestructuradas y talleres con los niños y las niñas de primera infancia, que aún hoy en día se considera al cuerpo como parte poco relevante dentro de la construcción de sujeto. Así mismo, dentro de sus hallazgos, reconoce que las maestras conectan sus concepciones acerca del cuerpo con la religión, el silencio, la quietud y la inamovilidad. Esto nos hace pensar que ese tipo de imaginarios pueden generalizarse gracias a la cultura colombiana que viene de generación en generación y que los adultos hemos incorporado como prácticas normalizadas.

Por otra parte, hallamos otra investigación: *“Con esa mamá pa’ que juguetes; Relaciones corporales de madres e hijos en diálogo con la danza”* autora: Dina Luz Hueso Marroquín (2016). Este estudio nos permitió entender que otros educadores están pensando desde otros ámbitos el cuerpo y el movimiento de los niños y las niñas. Para este caso, la autora hace un enlace profundo para lograr entender el papel que juegan los adultos cuidadores, en especial las madres

con el cuerpo infantil, de esta manera, su investigación intenta dar cuenta de la importancia elementos como el cuerpo, la danza, la estética y la cultura.

Así mismo, realza el valor de la mujer como mamá y cuidadora del otro, también como educadora clave dentro de la familia. La autora de este estudio pone su foco en incluir dentro de su investigación, las políticas educativas colombianas que refuerzan el valor del arte en la primera infancia. Puesto que hay una directa relación entre el cuerpo infantil, la danza, el arte y el rol de la mujer.

Otro estudio que hallamos y que tiene relación con nuestra pesquisa es: *“La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas”* de la autora Nidia Patricia Cuadros Tenjo (2019). Nos pareció interesante en este caso, se haya ubicado el foco en la maestra, que también es un punto clave en la formación de niños y niñas.

Además, se conecta con nuestro interés de entender la multiplicidad de significados que se desprenden en un aula de clase de educación inicial puesto que el cuerpo de la maestra también tiene mucho que ver con esos procesos que se llevan a cabo en el aula y que construyen relaciones y formas de enseñanza y aprendizajes en este ciclo escolar. También, podemos decir que, si el adulto que acompaña a los infantes no es consciente de la participación que tiene su cuerpo, mucho menos puede entender la manera en la que los cuerpos infantiles se desarrollan en el aula.

La siguiente cita de la investigadora: Carreño C. (2015) *“Los cuerpos de las niñas y los niños suplican libertad; para jugar, curiosar, tomar riesgos y probar”*, casi que resume las diversas conversaciones que hemos tenido a lo largo de la construcción de nuestra problematización y da puntadas importantes alrededor de diversas situaciones que se presentan en el aula de educación inicial y de la manera cómo las maestras se abstienen de proponer experiencias lúdicas que les permitan a los niños y niñas vivir su corporalidad con espontaneidad sino que más bien se ha privilegiado tener los cuerpos infantiles en represión y castigo dominados por prácticas de quietud y silencio.

Y sin ser menos importante, hallamos una investigación en la que la autora integra su área de Educación Física con otras áreas. *“Moverse es un cuento, transformación de las prácticas de enseñanza de la educación física en el quinto grado del colegio Grancolombiano IED”* elaborada por Mayra Alejandra Castillo Ruiza (2020) como Tesis de Maestría en Pedagogía.

Esta autora propone realizar de manera interdisciplinar la fusión entre su área con la comunicativa, nada salido del contexto si pensamos que el lenguaje atraviesa al ser humano como ser social en sí.

Desde nuestro punto de vista, la ganancia de esta propuesta de investigación está centrada en la problemática identificada en la institución educativa en la cual se realizó el ciclo investigativo. Problemas comunicativos de lectura y escritura evidenciados a través de bajos niveles en las pruebas del estado pusieron en alerta a la docente-investigadora que propuso a través de su área trabajar las habilidades comunicativas como parte fundamental de los procesos del área de educación física.

La investigadora incorporó unidades didácticas en las que el *cuento* era el eje central de la clase y las acciones que se narraban allí se encontraban en clave de corporalidad, de esta manera, las narraciones se instauran dentro del primer momento de las clases, en el segundo momento se entretajan los relatos, las voces de los niños y niñas y el trabajo corporal motriz-grueso para finalizar con un cierre comunicativo.

De esta manera afirmamos una vez más, que el imaginario de cuerpo se va construyendo tanto de manera individual como grupal, con prácticas escolares que se retoman desde un área específica hasta la propia interacción entre estas y el espacio de desarrollo en el contexto de los niños y niñas está definido como lo plantean Mónica Andrea Burica y Viviana Guerrero Rodríguez (2015) en su tesis de maestría "*Expresión corporal creativa mediaciones educativas en ciclo inicial de educación formal*" en donde a través de su investigación buscan indagar cómo desarrollar ambientes de aprendizaje que relacionen y desarrollen los procesos cognitivos creativos y la expresión corporal en trece niños y niñas de ciclo inicial de una IED, lo que permite hablar de Expresión Corporal Creativa: un lenguaje expresivo por medio del cual el ser humano manifiesta con su cuerpo procesos mentales traducidos en productos creativos que permiten construir una imagen corporal auténtica, libre y desinhibida.

Encontramos que las autoras de la tesis determinaron como conceptos fundamentales que guiaron su investigación: expresión corporal, cuerpo, cognición, creatividad e infancia en el cual su objetivo fue diseñar ambientes de aprendizaje en el ciclo de educación inicial en el que se desarrollaran de manera clara la expresión corporal de forma articulada con los procesos creativos.



Si bien, es justamente en esa primera infancia donde se facilita esta articulación, porque se trabaja de una manera más colectiva, en vía al trabajo colaborativo, donde toda práctica pedagógica se forma de manera integral, dándonos así luces suficientes para llevar a cabo un trabajo corporal consciente que permita conectarse con el mundo y sus realidades de manera eficiente y efectiva, apuntando a cerrar las brechas que se generan en el ingreso a la primaria.

La idea entonces es permitir que los niños y niñas estén seguros de su cuerpo y lo que pueden lograr a través de este, como lo proponen Liz Stefany López Ospina y Jenny Mildred Muñoz Rodríguez (2017) en su tesis de maestría *“Lenguajes corporales como formas de participación en la Primera Infancia (Gestación a dos años) reconocidas por los adultos”* donde el objetivo se centra en contribuir a la construcción de conocimiento desde la perspectiva de primera infancia y participación, el lenguaje corporal a través de la comprensión y asistencia de los adultos (padres cuidadores, mediadores) niños y niñas del jardín Infantil Jairo Aníbal Niño. Así mismo, brindar aportes sobre las consideraciones existentes acerca del derecho a la participación en la primera infancia, con un especial enfoque en los dos primeros años de vida, un rango poco explorado en el tema de participación, por la comunidad académica y política.

Aunque el eje central de esta investigación no es la categoría cuerpo, sino la participación de los niños y niñas, decidimos dejar esta tesis como parte de este rastreo bibliográfico puesto que incorpora elementos valiosos para nuestro trabajo ya que reconoce la invisibilidad que han tenido los niños y niñas de estas edades y que a pesar de estar en el rango de la primera infancia sus voces han sido desconocidas.

También atribuye apartados en los que desglosa la participación, en concordancia con el desarrollo infantil y cómo los procesos institucionales han hecho daño a esas expresiones infantiles. Durante la investigación se evidencio como el lenguaje corporal se convierte en el medio para que el niño manifieste una incomodidad o necesidad frente a un adulto o a un par.

Concluyendo en los rastreos encontrados que nos permiten una mirada general del panorama corporal en el desarrollo de la primera infancia encontramos algunos artículos que sustentan nuestro trabajo desde la fundamentación que se hace mediante los estudios neuropsicológicos como bien se plantea en *“Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral en la primera infancia”* Gutiérrez, E., & Castillo, J. A. (2014). un artículo de carácter investigativo, derivado de la indagación para la tesis de Maestría en Desarrollo Cognitivo. TecVirtual- Tecnológico de Monterrey en México, en este artículo se

propone a educadores del nivel inicial o preescolar, una reflexión sobre la consideración ideal que se debería tener del niño como ser psico-físico-social en crecimiento.

Se fundamenta en estudios de neuropsicología del desarrollo humano, sobre los cuales se apoya toda propuesta educativa, y en las experiencias didácticas que han buscado llenar de significado la escolaridad preescolar en torno a la exploración del cuerpo, entendiendo el movimiento y la actividad motriz como elementos didácticos, expresivos y creativos, desde el punto de vista de la conciencia, las emociones y las relaciones. Con base en estos fundamentos, se analiza cómo se podrían incluir en la escolarización de la primera infancia, la corporeidad y su vivencia activa por medio del movimiento, dando a éstos cabida en el aula, por su implicación en el desarrollo del niño, así como valorando las respuestas de éste a los estímulos brindados.

Sabemos que el arte es fundamental para generar sentido de la sensibilidad frente al mundo así como la capacidad para crear y recrear nuestro espacio, por ello en *“Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia”* escrito por Juan Carlos Melo Hernández (2015) que hizo parte del programa Tejedores de Vida - Arte en Primera Infancia, proyecto de la ciudad de Bogotá reconocido como una experiencia innovadora de IDARTES, en la que artistas trabajaron con niños menores de seis años, durante los años 2013, 2014 y 2015.

En un primer momento, el autor hace enlaces entre algunas concepciones de la infancia y las relaciona con sus recuerdos de infancia. Inicia el texto poniendo como punto de partida en que el acompañamiento del arte, en el ámbito educativo, no es el mismo para la primera infancia que para los demás niños mayores, puesto que éstos ya tienen conceptos desde el pensamiento concreto y es diferente el trabajo con esa población que aún tienen nociones abstractas en su mente.

En un segundo apartado, el autor define el no arte en la primera infancia, sino más bien, los múltiples lenguajes que representan las experiencias que construyen y que deconstruyen a partir de las vivencias que se tejen en el espacio. Entre tanto, el tercer apartado trasciende las fronteras que los maestros-artistas tienen preconcebidas desde su formación y experiencia en la que definitivamente, hay ideas de cuerpo ligado al contexto.

Así mismo, dialoga con la categoría espacio-ambiente que abre una nueva puerta en donde se trasponen todas las experiencias y se transforman para construir conocimiento. Es así como el autor, condensa finamente reflexiones acerca de: el cuerpo como espacio sensorial-

kinestésico (que nace con el bebé), cuerpo como posibilidad motriz, cuerpo kinestésico (el proceso desafío, drama y conquista de la conciencia del cuerpo) y cuerpo como materia expresiva (que nos da la entrada a entender el cuerpo simbólico).

Por otra parte, encontramos desde la política de estado de Cero a Siempre del Ministerio de Cultura (2016), "*Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia Programa de Primera Infancia*" que orienta los procesos de cualificación que se realizan con el talento humano vinculado a la atención de las mujeres gestantes, y de los niños y niñas menores de seis años, para fortalecer la calidad de los entornos y prácticas pedagógicas desarrollados desde los diferentes sectores y modalidades de atención a partir de los universos sensibles y creativos.

Este programa busca comprender la infancia y sus expresiones desde el cuerpo y el arte (música y danza, cuerpo y sonido) en contextos culturales diversos, respetando y rescatando las particularidades de los territorios. Este interesante documento, nos permitió reconocer que los contextos culturales diversos que existen en Colombia son múltiples y que, así como los diferentes territorios tienen sus formas de aprendizaje a través de su cuerpo, también las familias de los niños y niñas de la IED Juan Francisco Berbeo, tienen cada una de ellas, unas normalidades y unas expectativas frente al aprendizaje y a los cambios a que los niños se enfrentan en el transcurso de su vida escolar.

Dentro del rastreo bibliográfico que quisimos incluir en nuestro estudio, algunos artículos de investigación que pretenden fortalecer nuestra argumentación puesto que hay elementos interesantes entre el cuerpo, el movimiento, los contextos culturales, las tendencias a repetir la historia y el arte en la primera infancia, que involucramos dentro de las experiencias pedagógicas con los niños y las niñas del grado Jardín.

A continuación, un breve abrebocas a esos elementos trascendentales que evidenciamos en los artículos investigativos en los que integran el cuerpo infantil y prácticas escolares:

*Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física.* escrito por Cornelio Águila Soto y Juan José López Vargas (2019). Es un artículo que calca las situaciones que nosotras narramos en nuestra problematización, además, nos toma por sorpresa que no es una realidad nacional puesto que es un artículo escrito desde la Universidad de Almería, España.

Los autores decantan, por medio de este artículo de qué manera se trata al cuerpo en la escuela y cómo la normatividad de la educación escolar limita el trabajo del cuerpo a la Educación física pero no todo termina allí, también asume que las prácticas corporales que se llevan a cabo en esta área son más que corpóreas, incorpóreas, puesto que también están limitadas por las mallas curriculares que pretenden reunir prácticas tradicionales de quietud y de silencio en las que sobresale el manejo de la motricidad fina.

De esta manera, propone una reflexión en la que pretende mostrar y comprender la importancia de 'incorporar' los posibles progresos teóricos y prácticos sobre corporeidad, con la finalidad de lograr un acercamiento hacia una educación integral y de esta manera, limitar los enfoques más tradicionales del cuerpo que siguen fundidos en el contexto escolar y propagados de generación en generación a través de las épocas.

*“El cuerpo de los niños y las niñas en la experiencia artística: cuerpo holístico y relaciones que construyen cuerpo”* escrito por María Consuelo Gaitán Clavijo (2015). Es un artículo que nace a partir de reflexiones y hallazgos que se recogieron a lo largo del programa Tejedores de vida. “Este proyecto trabaja a través de experiencias artísticas que invitan a disfrutar, cantar, reír, bailar, jugar, pintar, explorar y vivir el arte para crecer feliz. Su enfoque está en experimentar el arte en la primera infancia con el acompañamiento de la familia, especialmente la mamá o el adulto cuidador, denominado ámbito familiar.” Idartes (2016).

El texto entrelaza varias ideas en las que trabaja alrededor de tres categorías: cuerpo como espacio sensorial y cuerpo como materia extensiva. Así mismo, en la segunda parte del texto, la autora, vincula las relaciones que construyen cuerpo donde se tejen relaciones entre las interacciones del cuerpo de los niños y las niñas con otros cuerpos. También nacen algunas preguntas alrededor de las experiencias brindadas por los artistas del programa en el trabajo del cuerpo con niños y niñas de primera infancia.

*“Justificación de la educación física en la educación infantil”* Pedro Gil-Madrona, Sixto Gómez-Víllora, Onofre R. Contreras-Jordán, Isabel Gómez-Barreto (2008). Este artículo tiene como idea principal hacer una justificación de la importancia que tiene el área de educación física en el preescolar desde las relaciones afectivas hasta las situaciones de actividad física y recreativa. Se encargan de recopilar algunos conceptos clave como desarrollo psicomotor, el juego motor o corporal y los contenidos motrices para esta etapa infantil.

“La formación docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial” escrito por María Consuelo Martín Cardinal (2013) artículo que propone unas reflexiones frente al lugar del cuerpo y el movimiento en la educación inicial, teniendo en cuenta la sistematización de la práctica educativa de la maestra y desde allí, concluir acerca de la importancia de la formación y del ejercicio profesional en el que indica dos principios rectores que deberían implementarse en la práctica escolar, estos son: la seguridad y la escucha.

### III. Lo esencial es invisible a los ojos

#### Marco teórico y conceptual

*¿En dónde tejemos la ronda?  
¿La haremos a orillas del mar?  
El mar danzará con mil olas  
haciendo una trenza de azahar.  
¿Lo haremos al pie de los montes?  
El monte nos va a contestar.*

Gabriela Mistral, (1985)

#### Infancia y Cultura

La historia es un campo epistemológico que nos permite conocer el pasado para entender el presente que vivimos y construir nuestro futuro. Una de las principales razones por las que es importante estudiar historia en la actualidad es para entender el cambio de la sociedad actual y cómo surge en la que vivimos.

Así que, en el camino de encontrar respuestas para entender las situaciones que se presentan en la escuela y que han venido de generación en generación, nos llevó a indagar aquellos acontecimientos que han marcado la historia de la infancia y con ello, la cultura de la infancia.

Infancia y cultura nos resultan categorías que han ido de la mano con el paso del tiempo. Definir qué es la infancia, sin escribir sobre niños y niñas, nos resulta completamente sin sentido, entender que la infancia es un constructo social nos permitió mirar hacia el pasado con el fin de observar de qué manera las prácticas culturales dejan huella y con ellas venimos escribiendo la historia de la infancia. Así es como algunos autores describen "Infancia y cultura":

"La infancia es ambigua, decididamente, y su ambigüedad es irremediable. Los niños son personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y dejar de ser al minuto siguiente, son los que crecen, los que quieren crecer más que nada en el mundo, y dejar de ser lo que son: niños. Frágiles, entonces precarios, deseables. Necesitados de aprender y muy capaces de enseñar" (Montes, 2001)

Daniel Hernández en su artículo Reflexiones sobre la palabra infancia:

"La infancia en todos los niveles de las personas era también un concepto o saber social relacionado con la cultura de la crianza y la educación, independientemente de cómo se escribiera o se llamara"

Infancias y culturas es un modo de nombrar una perspectiva contemporánea con vistas a la investigación, es decir a la producción de nuevo conocimiento demandado por la complejidad de las problemáticas actuales, desde las cuales niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en su diversidad de edades, orígenes, contextos, caracteres, experiencias e incontables condicionamientos reclaman su lugar en el mundo, frente a los diversos intereses, expectativas, deseos y en general imaginarios de la sociedad adulta relativamente cristalizados en las distintas instituciones sociales vigentes.

Colángelo, (2003) afirma:

"La infancia como fenómeno de la cultura y como elementos de análisis cultural no puede entenderse como una realidad preestablecida, no podemos sugerir sobre la existencia de una determinada infancia sin conocer el sistema cultural que la produce " .

Aries (1962) planteó desde una perspectiva histórica, que la noción de "infancia" no se podría considerar un descriptor de una fase biológica de la especie humana, sino que debía ser comprendida como una categoría histórica y política-mente contingente.

Para Aries, los sentimientos hacia la infancia no eran una cuestión “natural” a la especie humana, sino una manera en que las diferentes sociedades interpretan, comprenden e institucionalizan su compromiso con los niños, por lo que la infancia varía considerablemente entre culturas.

Investigar para profundizar los aspectos claves por los que atraviesan las infancias de hoy nos remite a conocer su historia. El arte de contar historias, nos acoge para reconocer la importancia, la trascendencia y la carga emocional que tiene para aprender a escudriñar. Y es que todos y todas las personas hemos tenido que ver con las infancias, nosotras también hemos sido niñas y ahora somos educadoras e investigadoras *con* las infancias y nos hemos involucrado en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Hoy no solo son nuestros alumnos, nuestros hijos, hoy construimos esta investigación junto con ellos. Entonces, en lugar de aprender sobre ellos, lo primero que debemos hacer es no aprender, porque como dice Zuleta (1980):

*"Nunca conocemos a los niños, siempre conocemos a los representantes de los niños que vemos, incluso cuando parece que los estamos viendo vivos"*. Por ello, daremos este apartado para hablar de ello y de la construcción simbólica que se ha hecho a lo largo de la historia.

### **Figura 1. Adulcentrismo**



**Nota:** Velázquez, D. (1656). *Las Meninas* [Pintura]. Tomado de:

[https://historia.nationalgeographic.com.es/a/meninas-triunfo-pintura\\_15378](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/meninas-triunfo-pintura_15378)

A partir del siglo XIX ocurre un suceso trascendental para el reconocimiento de la historia de la infancia. Es el caso de la niña Mary Elle Wilson quien fue fotografiada y puesta en los periódicos más importantes de la época, como en el *New York Times*, medio que relató el caso.

*“No quiero volver con mamá porque me pega”*. Salta a la luz el primer caso de violencia infantil que es denunciado por una protectora de animales.

La niña vivió desde los 2 hasta los 8 años de edad con su familia adoptiva quienes la maltrataban, su cuerpo reflejaba golpes, quemaduras, cortes, azotes, suciedad, la niña vivía un infierno de abuso y trabajos forzosos, además de dormir en el suelo. La fotografía de Mary refleja a simple vista las marcas en su cuerpo y la mirada distante y triste. Este caso se dio en una época en la que los animales maltratados podían ser rescatados pero los niños no.

**Figura 2.** Invisibilidad



**Nota.** Adaptado del caso de Mary Elle [fotografía], por Milton Del Moral, 2020, Infobae. Tomado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2020/12/14/no-quiero-volver-con-mama-porque-me-pega-la-historia-del-primer-caso-de-maltrato-infantil-y-la-intervencion-crucial-de-un-proteccionista-de-animales/>

Este antecedente marca en la historia un punto de partida puesto que pone en evidencia la existencia de la infancia. En esa época no existía el concepto de maltrato infantil y la sociedad en general no se preocupaba por ello, es entonces cuando se instaura por primera vez la Declaración de Ginebra por parte de la Sociedad de Naciones en 1924, en la que se reconoce el hecho de que los niños tienen derechos y los adultos una responsabilidad sobre ellos.

Y es que, si nos detenemos a pensar, a diario los adultos invisibilizamos a los niños. Lo hemos vivido como mamás y como educadoras. Pedimos a nuestro lector o lectora que dibuje en su mente esta escena: un papá llega de visita con su hija de 9 años a donde su hermano. Dentro de la conversación (en la que están los 3 personajes) hablan del colegio, de cómo le va a la niña, de si le gusta ir o no, de sus amigos, etc. Lo curioso es que, cuando el tío hace las



preguntas, su mirada va dirigida a su hermano, no a su sobrina, o en ocasiones, él la voltea a mirar, le hace la pregunta y para escuchar la respuesta, la mirada se centra en el papá. Pareciera que los adultos invalidamos a los niños todo el tiempo, hay una idea errónea de que el adulto es el que debe “responder” por el niño y en ese responder, calla su voz, lo anula.

Si volvemos atrás deshilando la historia, la noción de infancia naciente inicia con la modernidad, es así como Philippe Aries (1987) lo relata en: *“El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, libro en el que demuestra que esta noción es nueva y que llega con la propiedad privada, la familia y la escuela. Esta noción se vislumbra como el invento de Europa del siglo XVII y que prospera de manera creciente a lo largo del siglo XVIII”*. Aries, (1987)

Y es que nuestro relato de la invisibilización del niño viene de tiempo atrás, es parte de nuestra cultura, dice DeMause en la historia de la Infancia: que antes, los niños “no existían”, que se confundían entre la población y sufrían la agresión del adulto. De hecho, como indica (DeMause, 1982), la historia de la infancia es una historia trágica, repetitiva y penosa. Este pensador estadounidense se inspira en el psicoanálisis para construir la Teoría psicogénica de la infancia, su tesis principal es que la infancia debe estudiarse desde la génesis de las relaciones paternofiliales. Es decir, el conocimiento de las relaciones entre adultos y niños nos dará la clave para entender y conocer las visiones que los adultos han tenido respecto a los niños a lo largo de la historia.

Hasta ahora hemos recorrido algunos momentos históricos de la infancia, y como se han podido dar cuenta hemos mencionado las palabras: infancia, niño, niña, bebé, adolescente, infante, nos falta por nombrar niñez y menor. Parecieran sinónimos, pero en realidad no lo son, cada una de ellas tienen significados culturales que tejen historias provistas de hechos que alimentan esa semilla histórica que vamos reconstruyendo. Para ello, las abordaremos teniendo en cuenta que son nociones de infancia que se han venido construyendo socialmente y que varían según los contextos culturales en que se han desarrollado.

Cuando hablamos de nociones de Infancia, pensamos en este concepto, como construcción social que los adultos hemos hecho de los niños y las niñas, y que está asociada a las prácticas discursivas en las que se habla de niñez. En la Infancia: concepciones y perspectivas, (Alzate, 2003) aborda la niñez y la adultez como categorías sociales que han sido concebidas desde la herencia de bienes y apellidos, desde las formas como se pretende educar al niño.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que cuando se construyó la categoría de infancia, por ejemplo, en el caso de Mary Ellen, ella pasó a ser protegida por el Estado. Es así como la influencia de aspectos socioeconómicos fue dada como responsabilidad al Estado o a los padres de familia y las concepciones que se empezaron a construir a partir de allí se ligaban a la protección de la niñez.

Asociado al concepto de protección aparece la noción de minoridad, cuando se habla del niño como menor, es decir, que un niño al que se le vulneran sus derechos, y sobresale el abandono o la negligencia de sus padres y es llevado a centros de protección, este niño pasa a ser menor, desde la institucionalidad. De esta manera, estudios etnográficos e investigaciones con infancias minorizadas por cuestiones de separación del hogar, abandono, migración, racialización, entre otras, han dado pie para hacer cambios significativos en las ideas de ver al niño como menor.

Un hecho relevante en Colombia ocurre en el 2006 cuando se reemplaza el Código del Menor<sup>1</sup> por el Código de Infancia y Adolescencia<sup>2</sup> sobre la base de la política internacional de protección integral promovida por la Organización de las Naciones Unidas OEA en el que el niño es visto no solo como el que merece ser cuidado sino como el que posee derechos civiles y políticos.

De esa manera, empezamos a ver algunas explicaciones acerca de las nociones de infancia con las que vamos hilando nuestros argumentos en los que pensamos el por qué culturalmente llamamos a los niños y las niñas. Entonces vemos que la edad es un factor determinante pues parece ser que, si eres menor de edad, eres débil y te debes al cuidado de los adultos y a sus ideas, a la obediencia y a la complacencia. Carreño, C. I. (2015) relata históricamente cómo la edad se asocia a la minoría.

La edad se usa para configurar la minoría social y moral de los niños. La argumentación sobre la minoría de edad se ha desarrollado a través de los fundamentos disciplinares especialmente del derecho, la pedagogía, la medicina y la psicología. Al respecto vale la pena recordar que la edad no es un dato puro, aislado y neutral; por el contrario, está dotada de la producción cultural que un grupo humano hace de ella, de determinados atributos que dependen

---

<sup>1</sup> Código del Menor. Decreto 2787 de 1989. Diario Oficial No. 39.080 de 27 de noviembre de 1989

<sup>2</sup> Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Ministerio de Protección Social. ICBF

de la organización jerárquica y de los conflictos que suscita, lo cual hace altamente variado e interesante su uso (p.11).

En palabras de Carreño (2015) la edad sirve para posicionar la idea de que solo con el paso del tiempo el cuerpo del niño pasa de la anormalidad a la normalidad, y esto sucede entre los 0 y los 18 años. Ahora bien, si nos preguntamos de qué se trata eso de “anormal” y “normal” y cómo estas nociones son claves para seguir tejiendo nuestras ideas, pensamos que se puede tratar de diversidad en los cuerpos, puesto que todos los cuerpos no son iguales y sus procesos de desarrollo tampoco lo son, sin embargo, podríamos diferir en el hecho de nombrar como “anormalidad” un cuerpo que es diferente a otro. Pero si hablamos de “anormalidad” como fragilidad, es decir, si el cuerpo del niño ha sido visto como delicado porque es pequeño, porque el adulto debe cargarlo, porque sus procesos de lenguaje van de menos a más como su desarrollo integral, entendemos a qué se refiere cuando Carreño (2018) habla de que a medida que el niño va creciendo y llega a su mayoría de edad deja de ser frágil, de poseer un cuerpo anómalo.

En 1543 ocurre un hecho histórico que hace relevante la noción de edad, se publica el primer atlas anatómico de Vesalio<sup>3</sup> quien planteó una norma corporal que pasaría a ser determinante pues establece las diferencias que hay entre los cuerpos humanos con el fin de agrupar los cuerpos mediante sus características. De esta manera, la edad nombra a la niñez y a la adolescencia como cuerpo anómalo mientras crece y se hace normal obteniendo maduración en la razón y con ello goza de conocimiento y de poder.

En el apartado El niño en el siglo de la Infancia, (Pedraza, 2008) hace una disertación acerca de los hallazgos de la medicina de los siglos XVIII y XIX que aportaron a la pedagogía para resolver cuestiones acerca de las características de los infantes y de qué manera influyen los rasgos de tipo fisiológico y anatómico en el cuerpo infantil para entender las capacidades de los niños y con ello implementar métodos de enseñanza. Debido a ello, se encontraron las diferencias entre el adulto y el niño tomando la decisión de sacar al niño de toda actividad e insertarlo sólo al aprendizaje escolar y al juego, desde este momento el niño queda bajo la subordinación y sostenido al adulto. A partir del siglo XIX el desarrollo infantil se ligó

---

<sup>3</sup> Andrés Vesalio fue un médico nacido en Bruselas en 1514, quien ha sido considerado el padre de la anatomía moderna y cuya aguda observación del cuerpo humano le permitió no sólo romper con una tradición médica que se seguía religiosamente en cada escuela de medicina de la época, la de Galeno, sino conformar una de las obras gráficas más importantes del Renacimiento: *De humani corporis fabrica*.

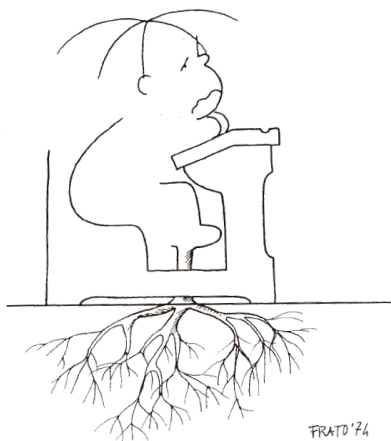
expresamente a los campos de la pediatría y la pedagogía y desde allí se originaron modelos de aprendizaje que incluían la revisión del desarrollo de los infantes para medir la normalidad de los procesos de desarrollo de los niños.

### Prácticas corporales

Teniendo un poco más claro el mapa sobre cuándo y donde se empieza a hablar de Infancia, de las nociones que se desembocan y de las construcciones sociales e históricas que han sometido el cuerpo a prácticas corporales, pensamos que, con el paso del tiempo, hemos venido encasillando el rol de la escuela en frases como: “*sentados*” y “*siéntense*” tomando como eje, la homogenización de las prácticas escolares. Aún hoy en día *disciplinamos* el cuerpo de los niños y las niñas con actividades que hacen limitar el movimiento a la quietud de un pupitre o mueble escolar en el que pasan las horas académicas. Y a los niños y las niñas, “*les sale raíces*”, como nos lo muestra Frato (2008) en su crítica: el peligro de 8 horas de mala escuela. Sin embargo, debemos aclarar que esa quietud de la que hablamos, también se considera una práctica corporal del contexto escolar.

### Figura 3. Raíces

El peligro de ocho horas de mala escuela



**Nota:** Tonucci, F. (2008). Maquinaria escolar. [Caricatura]. Tomado de: Libro La maquinaria escolar.

Es por eso que, debemos incluir dentro de nuestro discurso las prácticas corporales ya que todas las situaciones que se relacionan con el cuerpo de los niños y las niñas, tienen que ver con esas situaciones de la cotidianidad que la escuela ha tomado como propias. Desde ese punto de vista, emplearemos el término práctica corporal como esa construcción que las personas realizan a través de sus experiencias con el mundo.

Así que, por ejemplo, los diversos rituales escolares como hacer fila es una práctica que se ha instaurado dentro de nuestro subconsciente como parte de la escuela, son esas particularidades pero también generalidades que trascienden los espacios del cuerpo físico y son normalizadas como rutinas o hábitos, que de algún modo, se constituyen dentro del ámbito escolar pero que, en definitiva, también se usan en la cotidianidad de una ciudad al hacer filas en otro tipo de actividades como para hacer un pago en el banco o la fila para subir al bus.

Como nos lo reafirma Le Bretón (2018), a través de su corporalidad, el hombre hace del mundo la medida de su experiencia transformándola en un tejido familiar y coherente, disponible a su acción y permeable a su comprensión.

Por otra parte, no podemos pasar por alto, las maneras en que los adultos hemos entrado en el juego de disciplinar el cuerpo. De varias maneras, los adultos tenemos “el poder” sobre los niños y las niñas, y hemos incluido dentro de las dinámicas escolares, prácticas de disciplinamiento, puesto que la escuela también se comporta como un dispositivo de *biopoder* que tiende a someter y controlar tanto a niños, niñas como a educadores, siendo estos últimos trabajadores que también deben cumplir y hacer cumplir la norma estandarizada en la institución y finalmente, en palabras de Bourdieu (1994) actúan como “cómplices de la dominación a la que están sometidos”.

Esas prácticas las hemos normalizado como parte del conjunto de reglas de la escuela, elementos como el manual de convivencia, los horarios de clases, el tiempo de descanso, el tiempo de permanencia dentro de la institución, el sonido del timbre o la campana para dar aviso al término del juego en el patio. El uso de castigos, como excluir del salón al estudiante que no obedece o las amenazas con enviar notas a los padres de familia por mal comportamiento, han hecho que los adultos entremos en dinámicas de *violencia simbólica*, como lo explica Bourdieu (2001) en las que se ejerce el poder por encima del otro, es una violencia invisible a los ojos, no es física, pero es ejercida sobre los niños y las niñas.

Para muchas personas, incluidas nosotras como investigadoras, es “normal” que todas esas prácticas culturales se realicen y han sido tan naturalizadas que, durante la escritura de este documento, nos detuvimos a reflexionar y a hacernos preguntas acerca del porqué o desde qué momento histórico vienen esas dinámicas sociales. Es más, teníamos claro que algunas instituciones educativas son llamadas con calificativos como “exigentes” y se nos viene a la cabeza escuchar hablar acerca de colegios dirigidos por militares o por monjas que son denominados con esos calificativos.

Si bien es cierto, la iglesia católica, en nuestro contexto colombiano fue una de las primeras instituciones en abrir colegios para niñas, así como las militares para el servicio de los niños varones de la época en la que se disciplinaba con maltrato físico como el reglazo en la mano, el jalón de orejas o maltrato psicológico exponiendo al estudiante delante de los demás compañeros por cometer alguna “falta” o en el peor de los casos, por cometer algún error.

Y es que bien lo dejó plasmado en *Vigilar y Castigar* Foucault, M. (1989) en el reglamento redactado por León Faucher “para la casa de jóvenes delincuentes de París” en la que se nos refleja cada una de las dinámicas de la escuela, entre ellas el encierro para vigilar.

Así que, las prácticas de disciplinamiento del cuerpo vienen desde hace miles de años y con ellas, la quietud del cuerpo y las actividades homogenizadas en las que todos y todas deben hacer lo mismo, en los mismos tiempos y con las mismas formas de enseñanza. Extraña manera de realizar las mismas prácticas con los presos de una cárcel que con los niños y niñas de las escuelas. Definitivamente, lo que nos hace pensar es que el sistema educativo, está diseñado para dominar los espacios escolares con el control y la restricción, para imponer su poder con contenidos escolares que, para muchos, coarta la creatividad, la imaginación y el juego libre de los niños y niñas.

Si la infancia es sinónimo de fragilidad y los niños han sido acallados por décadas nuestro papel como educadoras es realzar sus voces, darles valor con su participación, si las prácticas pedagógicas de las que hacemos parte, siguen limitando el cuerpo de los niños como si tuviéramos la idea de que sus cuerpos son anómalos, tenemos enormes tareas.

La primera, que ya estamos haciendo, es aprender de la historia para evitar repetirla, desaprender prácticas culturales y corporales que impiden que los niños y niñas sean libres de pensar, sentir y dar a conocer sus inquietudes.

La segunda es respetar sus procesos, puesto que hemos aprendido que, así como niños hay formas de aprehender, que no hay una sola manera de enseñar y que podemos abrir un ramillete de opciones para que los niños exploren y descubran con su cuerpo el mundo que les rodea.

La tercera, debemos fortalecer la idea de co-construir con ellos y ellas las nuevas formas en que podemos dinamizar las prácticas escolares sin caer en métodos adulto centristas. Y, por último, incluir a otras maestras y maestros para que transformen sus formas de ver y de hacer pedagogía con los niños y las niñas.

Hasta aquí podemos afirmar que la infancia es ese discurso que construimos los adultos en torno a los niños y las niñas. Por ello, nos parece clave reconocer quienes son los niños, por qué se teoriza desde el aspecto etario, cuáles son esas prácticas escolares y corporales, que hemos perpetuado en la escuela y de qué manera se puede modificar con el fin de pensar en una educación diversa más que homogénea. Además, entender por qué hacer investigación nos permite abrir nuestra perspectiva frente a fenómenos de la escuela como las transiciones poco armoniosas por las que transitan los niños y las niñas en los diferentes cambios de ciclo escolar. Estas líneas, nos permiten seguir tejiendo las ideas que tenemos los adultos sobre los niños y eso es lo que nos convoca en este trasegar investigativo.

♪ ¡Acá tá! ♪

## Desarrollo, Corporalidad y Juego

♪ ¿Dónde están las manos? ¡Acá tá!

¿Dónde están los pies? ¡Acá tá!

¿Dónde está escondido ese sonido que no se ve? ¡Acá tá ca tá! ♪

Este discurso de la infancia, nos invita a reflexionar sobre diversos aspectos que influyen en su desarrollo. En este sentido, es fundamental reconocer la importancia del juego y la interacción con el entorno en el crecimiento de los niños. El juego no solo les brinda a los niños y niñas la oportunidad de explorar y experimentar, sino que también les permite construir significados a través de la expresión de sus corporalidades. Al comprender cómo se desarrollan entre los 3 y los 5 años, podemos ahondar en las formas en que el juego y la interacción con su entorno contribuyen a su desarrollo integral. Por lo tanto, en esta investigación, exploramos cómo el juego y el desarrollo infantil se entrelazan y cómo estas experiencias en la primera infancia moldean su crecimiento y comprensión del mundo.

En educación inicial, es fundamental comprender y respetar los procesos de desarrollo corporal de los niños, ya que estos juegan un papel crucial en su desarrollo integral, al brindar experiencias pedagógicas significativas, podemos promover no solo su desarrollo físico, sino también su desarrollo cognitivo, emocional y social, por ello, nos centramos en crear ambientes de aprendizaje en el que los niños puedan explorar sus cuerpos de manera respetuosa, descubrir sus capacidades y desarrollar una autoestima positiva, es esencial reconocer que cada niño tiene su propio ritmo y necesidades individuales. Además, estas experiencias pedagógicas, les



preparan para esa transición hacia la educación básica primaria, sentando las bases para un crecimiento continuo y satisfactorio.

## **Desarrollo**

El período de desarrollo comprendido entre los tres y los cinco años, también conocido como la etapa de la primera infancia temprana, es una fase crucial en la vida de un niño o niña, durante este período, experimentan rápidos avances en varias áreas del desarrollo, incluyendo el cognitivo, el emocional, el social y el físico. Es una etapa en la que los niños comienzan a explorar activamente el mundo que les rodea, adquieren nuevas habilidades y desarrollan su identidad y autonomía.

Según el "Marco de Calidad para la Atención Integral a la Primera Infancia" del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en donde se establecen las dimensiones fundamentales para garantizar una atención integral a los niños y niñas hasta los 6 años de edad podemos hablar desde varios puntos del desarrollo como el cognitivo, en donde los niños entre los tres y los cinco años muestran un crecimiento significativo en su capacidad para pensar y razonar, pasan de un pensamiento principalmente sensoriomotor a la capacidad de representar mentalmente objetos y eventos, su lenguaje también se desarrolla rápidamente, lo que les permite comunicarse de manera más efectiva y expresar sus pensamientos y deseos.

En cuanto al desarrollo emocional, los niños en este rango de edad comienzan a experimentar y expresar una amplia gama de emociones, pueden mostrar curiosidad, alegría, frustración, enojo y miedo de manera más evidente. Por esta razón es crucial para una salud mental y el bienestar de los niños y niñas, que los adultos que les acompañan estén preparados para orientar el desarrollo emocional, pues es aquí donde aprenden a identificar y expresar sus sentimientos, así como a regular sus emociones de manera más efectiva, esto es esencial para establecer una base sólida en su autoestima y la capacidad para establecer relaciones saludables.

Por su parte el desarrollo social durante esta etapa se caracteriza por un aumento en las interacciones sociales y las habilidades sociales emergentes, empiezan a participar en juegos cooperativos y a interactuar más con sus pares, desarrollando una mayor conciencia de sí mismos como individuos separados de los demás, lo que contribuye a su sentido de autonomía y a la formación de su identidad.

En cuanto al aspecto físico, adquieren mayor control y coordinación motora, mejoran sus habilidades para caminar, correr, saltar, trepar y manipular objetos con destreza. Estas habilidades físicas en desarrollo, les permiten explorar su entorno de manera más independiente y participar en actividades físicas y recreativas apropiadas para su edad, por eso es de suma importancia en la vida de los niños incluir el trabajo con el cuerpo desde las aulas, porque sienta las bases para su crecimiento y aprendizaje a lo largo de su vida, durante esta etapa, se producen avances significativos en áreas clave del desarrollo, lo que impacta directamente en su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico.

El desarrollo cognitivo en esta etapa es esencial para el proceso de aprendizaje posterior, durante estos años, los niños están experimentando un rápido crecimiento en su capacidad de pensar, razonar y comprender el mundo que les rodea, desarrollan habilidades para resolver problemas simples, representar mentalmente objetos y eventos, y desarrollan un lenguaje más complejo, estas habilidades cognitivas son fundamentales para el éxito en general y la adquisición de nuevas habilidades a medida que el niño crece.

La importancia de la participación del contexto en el desarrollo infantil no puede ser subestimada, los niños no se desarrollan en un vacío, sino que están inmersos en una red compleja de relaciones y entornos que desempeñan un papel fundamental en su crecimiento.

Desde el núcleo familiar hasta la comunidad y la sociedad en general, cada contexto en el que los niños interactúan influye en su desarrollo de manera significativa, la participación activa y positiva de estos contextos en la vida de los niños proporciona las bases para su desarrollo integral, al brindarles oportunidades de aprendizaje, apoyo emocional, modelos de comportamiento y un entorno seguro y estimulante, así que reconocer y fomentar la participación del contexto en el desarrollo infantil es esencial para asegurar que los niños alcancen su máximo potencial y se conviertan en individuos sanos, felices y resilientes.

Bronfenbrenner (1979) reconoce que este desarrollo infantil está arraigado en contextos específicos y que cada niño es único en su experiencia, esta orientación contextual ayuda a comprender y valorar la diversidad y la individualidad de los niños, reconociendo que sus experiencias de desarrollo están influenciadas por su entorno social, cultural y familiar.

La Teoría del desarrollo bioecológico de Urie Bronfenbrenner es una perspectiva que destaca la importancia del entorno en el desarrollo de los niños, para este autor, el desarrollo del

niño es moldeado por una serie de sistemas interrelacionados que influyen en su vida diaria, esta teoría se basa en la premisa de que el desarrollo es un proceso complejo que está influenciado por factores tanto internos como externos, esta teoría identifica diferentes niveles o sistemas que interactúan y tienen un impacto en el desarrollo del niño:

El sistema microsistémico, se refiere a los entornos inmediatos en los que el niño interactúa de manera directa. Estos entornos, que incluyen la familia, el entorno cercano y los cuidadores, desempeñan un papel crucial en el desarrollo del niño durante los dos y los cinco años de edad.

La familia es uno de los componentes más significativos del sistema microsistémico. (Bronfenbrenner, 1979) señala: *"La familia es el primer y más importante sistema de desarrollo del niño, ya que proporciona el entorno más inmediato y constante para su crecimiento y desarrollo"*. Los miembros de la familia, especialmente los padres, tienen una influencia directa en el desarrollo del niño a través de la interacción diaria, el cuidado y el apoyo emocional que brindan.

El entorno cercano, como los jardines infantiles o el preescolar, también forma parte del sistema microsistémico y juega un papel crucial en el desarrollo del niño, según Bronfenbrenner (1979), *"los entornos educativos, como la escuela y la guardería, proporcionan oportunidades adicionales para la interacción social y el aprendizaje del niño, lo que influye en su desarrollo cognitivo y socioemocional"*. Estos entornos ofrecen oportunidades para la interacción con otros niños y adultos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, el juego cooperativo y el aprendizaje temprano.

Los cuidadores, tanto dentro como fuera de la familia, también tienen una influencia directa en el desarrollo del niño durante esta etapa. Bronfenbrenner (1979) afirma: *"Los cuidadores, como los padres, abuelos o niñeras, desempeñan un papel crucial en el desarrollo del niño, ya que proporcionan el cuidado físico, el afecto y la estimulación necesarios para su crecimiento y aprendizaje"*. Los cuidadores seguros y receptivos establecen una base sólida para el desarrollo socioemocional y cognitivo del niño, fomentando la confianza, la exploración y el aprendizaje.

Por su parte, el sistema mesosistémico, se refiere a las interacciones entre los diferentes contextos de desarrollo en los que el niño participa, este nivel del sistema ecológico reconoce la

importancia de cómo estos entornos se conectan y se influyen mutuamente en el desarrollo del niño.

Las interacciones en el sistema mesosistémico pueden tener un impacto significativo en el desarrollo del niño entre los dos y los cinco años. Por ejemplo, la relación entre la familia y la escuela es un componente importante del sistema mesosistémico, según Bronfenbrenner (1979), *"la calidad de las interacciones entre la familia y la escuela puede tener un impacto significativo en el desarrollo académico y socioemocional del niño"*. La comunicación y la colaboración efectiva entre la familia y la escuela pueden contribuir a un entorno de apoyo y enriquecimiento para el niño.

Otro ejemplo de interacción mesosistémica, es la relación entre los amigos y la comunidad en la vida del niño. Bronfenbrenner (2005) sostiene que *"la participación en actividades comunitarias y la interacción con compañeros pueden influir en el desarrollo social y emocional del niño"*. El contexto social de la comunidad, junto con las amistades y las oportunidades de juego, brinda al niño experiencias interpersonales y oportunidades para el aprendizaje social y la adquisición de habilidades.

Las interacciones mesosistémicas también pueden implicar conexiones entre diferentes entornos de cuidado, como el hogar y la guardería. Según Bronfenbrenner y Morris (1998), *"la coordinación y consistencia entre estos entornos pueden promover un desarrollo saludable y una transición suave para el niño"*. La comunicación entre los cuidadores y la consistencia en las prácticas educativas pueden influir en el bienestar y el desarrollo del niño durante esta etapa crítica.

Continuando con el sistema exosistémico, en el cual se habla de las influencias indirectas pero significativas en el desarrollo del niño que provienen de entornos más amplios y distantes en los que el niño no participa directamente. Estas influencias pueden tener un impacto considerable en el desarrollo del niño entre los dos y los cinco primeros años de vida.

Un ejemplo de influencia exosistémica en el desarrollo del niño es el ámbito de las políticas sociales. Las políticas y programas sociales, como los sistemas de salud, el acceso a servicios de calidad y la disponibilidad de programas de apoyo a la infancia, pueden tener un impacto en el bienestar y el desarrollo del niño. Bronfenbrenner (1979) destaca que *"las políticas"*

*sociales pueden influir en la calidad de los recursos disponibles para los niños y sus familias, y pueden tener consecuencias significativas para su desarrollo".*

Las instituciones educativas también forman parte del sistema exosistémico y pueden tener influencias indirectas pero importantes en el desarrollo del niño. Según Bronfenbrenner y Morris (1998), *"las instituciones educativas, como las escuelas y los programas preescolares, pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo que complementan y amplían las experiencias en el entorno familiar"*.

El acceso a una educación de calidad y el apoyo proporcionado por estas instituciones pueden afectar el desarrollo cognitivo, socioemocional y académico del niño, otra influencia exosistémica relevante es el entorno socioeconómico, las condiciones económicas en las que vive el niño y su familia pueden tener un impacto en el acceso a recursos, servicios y oportunidades que influyen en su desarrollo.

Por último, habla de un sistema macrosistémico, que nos referencia a los factores culturales y socioeconómicos más amplios que influyen en el desarrollo del niño. Estos factores se encuentran en niveles más distantes y abarcan los sistemas culturales, políticos y económicos en los que el niño está inmerso.

Los factores culturales, como las normas, los valores y las creencias compartidas por una sociedad, desempeñan un papel crucial en el desarrollo del niño. Bronfenbrenner (1979) afirma: *"Las características culturales, como los roles de género, las prácticas de crianza y las expectativas sociales, influyen en las experiencias y oportunidades que se ofrecen a los niños"*. Estos factores culturales moldean las interacciones, las prácticas educativas y las expectativas sociales que rodean al niño, afectando su desarrollo en múltiples áreas.

Los factores socioeconómicos también tienen un impacto significativo en el desarrollo del niño. El estatus socioeconómico de la familia y el acceso a recursos económicos pueden influir en las oportunidades y condiciones en las que el niño crece. En palabras de Bronfenbrenner (1979) *"las desigualdades socioeconómicas pueden afectar el acceso a una atención médica adecuada, una nutrición adecuada, un entorno seguro y oportunidades educativas de calidad"*.

Además, los factores macrosistémicos también incluyen políticas gubernamentales, leyes y programas sociales que tienen un impacto en el desarrollo del niño. Estas políticas pueden abordar áreas como la atención médica, la educación, la vivienda y la protección de los derechos

de los niños, Bronfenbrenner (1979) dice que *“las políticas gubernamentales y las decisiones legislativas pueden tener un impacto directo en el desarrollo y bienestar de los niños y sus familias”*.

En cuanto al cronosistema, se refiere a los cambios y transiciones que ocurren en el entorno a lo largo del tiempo y cómo estos cambios afectan el desarrollo del individuo, en el caso del desarrollo físico de los niños entre los 3 y 5 años, el cronosistema juega un papel fundamental al considerar los eventos y experiencias que ocurren durante este período, abarca aspectos como los cambios en la estructura familiar, las transiciones escolares, los eventos históricos y culturales, y las influencias de la tecnología en el entorno del niño. Estos cambios y eventos pueden tener un impacto en el desarrollo físico de los niños.

Por ejemplo, los cambios en la estructura familiar, como la llegada de un nuevo hermano, la separación de los padres o la reubicación, pueden generar tensiones y adaptaciones que influyen en el desarrollo físico del niño como lo aborda el autor, además, las transiciones escolares, como el ingreso al jardín infantil o la transición a un nuevo nivel escolar, también pueden tener un impacto en el desarrollo físico del niño.

Los cambios en las rutinas diarias, las demandas académicas y las interacciones con nuevos compañeros y maestros pueden influir en la salud y el desarrollo físico del niño. Por otro lado, los eventos históricos y culturales, así como la influencia de la tecnología en el entorno del niño, también pueden afectar su desarrollo en general, por ejemplo, los avances tecnológicos pueden influir en los patrones de actividad física y sedentarismo de los niños, mientras que los eventos históricos y culturales pueden dar lugar a cambios en las oportunidades de juego al aire libre o en la exposición a ciertos alimentos.

El desarrollo corporal infantil está inextricablemente vinculado con el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, la interacción social y el juego desempeñan un papel crucial en la adquisición de habilidades motoras y en la comprensión del mundo físico, entender cómo el cuerpo y la mente trabajan juntos en el desarrollo de los niños nos permite brindarles un entorno enriquecedor que fomente su crecimiento físico y cognitivo de manera integral.

## **Corporalidad**

Para ahondar en la corporalidad, como hilo conductor de nuestro trabajo investigativo, debemos abordar el cuerpo como el principal medio por el que los niños y las niñas expresan

sus interacciones con el mundo que le rodea. De esta manera, todo lo que ocurre en el aula de clases está permeado por las vivencias y experiencias que los niños y las niñas absorben de su contexto social y cultural.

El cuerpo humano es la herramienta más importante con la que contamos para interactuar con el mundo que nos rodea. Es nuestro medio para expresarnos, para movernos, para sentir y para experimentar la vida en todas sus formas. En este sentido, el trabajo con el cuerpo es fundamental para el desarrollo integral de la persona, ya que permite no solo el desarrollo físico, sino también emocional, social y cognitivo.

En la actualidad, muchas veces se tiende a considerar al cuerpo como algo superficial o incluso como un objeto que debe ser dominado y controlado en lugar de ser escuchado y comprendido. Esto se debe en gran parte a la influencia del pensamiento cartesiano que considera al cuerpo como una máquina separada del espíritu. Sin embargo, es importante recordar que somos seres corpóreos y que nuestro cuerpo es parte esencial de nuestra identidad y de nuestra forma de relacionarnos con el mundo.

En este contexto, la carrera de educación física y la práctica de deportes y actividades físicas pueden desempeñar un papel crucial en el desarrollo de una cultura que valore y comprenda la importancia del cuerpo en nuestra vida cotidiana. Estos espacios permiten no solo el desarrollo de habilidades y destrezas físicas, sino también el fomento de valores como el trabajo en equipo, la cooperación, la superación personal y la aceptación de uno mismo y de los demás. Además, el trabajo con el cuerpo también puede ser una herramienta para la exploración y el descubrimiento de la propia identidad y para el fomento de la creatividad y la expresión artística. (Jiménez, R. M. R., López, M. D. M. C., Gracia, P., Quintana, P. J. V., & López, M. J. T. 2013).

Es así como el trabajo con el cuerpo es fundamental para el desarrollo integral de la persona y debe ser valorado y comprendido como tal. Es importante que la sociedad y la educación a nivel general, reconozcan la importancia del cuerpo como algo más que un objeto de control y dominio, y lo entiendan como parte esencial de nuestra identidad y de nuestra forma de relacionarnos con el mundo. La educación física y la práctica deportiva pueden ser herramientas valiosas para fomentar una cultura que valore y comprenda la importancia del

cuerpo en nuestra vida cotidiana, así como para el desarrollo de habilidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas. (Marchena Cruz, P., López Fernández, V., & Ezquerro Cordón, A. 2017).

Esta construcción social y cultural de la corporalidad del maestro, evidencia la repetición de técnicas y prácticas aprendidas en su formación académica y en general a lo largo de su vida, resulta también una distancia entre los cuerpos de los maestros y los estudiantes.

Así como lo menciona la docente Ligia Ramírez quien tiene a su cargo el grado tercero de primaria *“no es como en nuestra época en que se nos tenía una cantidad de mitos cosas que los niños no debíamos saber no se nos permitía y siempre donde hablaban los adultos los niños no podíamos estar”* se refleja en efecto que la educación ha enseñado a los maestros a vivir la corporalidad como algo que se separa, perpetuando la idea de que los cuerpos deben ser ajenos a la vida escolar y permanecer quietos, intocables e invisibles en su propia aula de clase, donde debería desarrollarse sus potencialidades.

La separación entre el cuerpo y la mente es una noción que ha sido ampliamente discutida en diversas áreas del conocimiento humano, y su influencia en la educación no es la excepción. En particular, en la enseñanza de aprendizajes básicos en la educación primaria, es común encontrar una desconexión entre estos dos aspectos que conforman la integridad de la experiencia humana, muchas maestras de educación primaria enfocan sus enseñanzas en la adquisición de conocimientos abstractos, desvinculando el aprendizaje del cuerpo y relegando la importancia de las experiencias sensoriales y físicas, enfoque limitado que puede tener consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños incluso a largo plazo. (Marchena Cruz, P., López Fernández, V., & Ezquerro Cordón, A. 2017).

El aprendizaje es un proceso que se da de manera integral, en el cual el cuerpo y la mente interactúan y se retroalimentan mutuamente, así que la educación debe ofrecer un espacio de integración, que permita a los niños explorar su entorno a través de sus sentidos, experimentando y descubriendo el mundo que les rodea con su cuerpo y su mente, desarrollar habilidades, actitudes y valores. Es justamente este aprendizaje experiencial, a través del juego, la exploración del medio, la literatura y el arte lo que fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, permitiéndoles adquirir habilidades y competencias para su vida diaria.



Por lo tanto, es fundamental que las maestras de educación primaria reconozcan la importancia de la integración entre el cuerpo y la mente en el aprendizaje de los niños, y que incorporen metodologías pedagógicas que permitan el desarrollo integral de los niños, esto implica involucrar los sentidos, el movimiento y la creatividad en las actividades educativas, como un eje transversal, ofreciendo un enfoque más equilibrado que abarque todas las dimensiones del aprendizaje.

La noción corporal es un tema que ha sido ampliamente discutido en diversas áreas del conocimiento humano. Esta idea implica una desarticulación de los postulados que reducen el cuerpo humano a su materialidad física y biológica, para entenderlo como una construcción sociocultural que nos configura como seres humanos, y que nos permite reafirmarnos permanentemente a través de la acción.

Es importante destacar que la corporeidad no se refiere únicamente al cuerpo en sí mismo, sino que es un concepto que abarca una multiplicidad de dimensiones, como la subjetividad, la experiencia, la historia y la cultura. En este sentido, hablar de corporeidad implica entender al cuerpo como una construcción social e histórica que se desarrolla a través de la interacción entre la persona y su entorno, esta concepción de la corporeidad nos permite comprender al cuerpo humano como un ente complejo, no limitado a su materialidad biológica, sino como una expresión cultural que se encuentra en constante cambio y evolución. De esta manera, la corporeidad nos lleva a considerar el cuerpo como un ser en constante transformación, siempre en movimiento y en proceso de creación.

Además, la corporeidad nos permite considerar la subjetividad propia de cada persona en su relación con el mundo que lo rodea. Cada persona experimenta su corporeidad de manera única, lo que implica que cada uno construye una relación particular con su cuerpo, que se ve influenciada por su historia, su cultura y su entorno social.

La docente Liliana Franky Licenciada en Educación básica con énfasis en Ciencias, quien se encuentra a cargo del grado cuarto se cuestiona acerca de su práctica en donde intenta articular la parte corporal.

La corporeidad solo se trabaja a través de actividades artísticas como la danza y las artes plásticas, y que la expresión corporal se limita a estas disciplinas. Sin embargo, esta concepción es reduccionista y limitada, ya que la corporeidad es una dimensión compleja y multifacética que

se expresa en todas las áreas de la vida, se refiere a la experiencia y la construcción del cuerpo humano como un fenómeno cultural y social, que se desarrolla a través de la interacción del individuo con su entorno, esta dimensión incluye la subjetividad, la historia personal y colectiva, y la influencia de las normas y valores culturales en la construcción del cuerpo.

En este sentido, la expresión corporal no se limita a las disciplinas artísticas, sino que se manifiesta en todas las actividades, desde el trabajo y la vida cotidiana hasta las prácticas deportivas y el juego. Por ejemplo, el lenguaje corporal es una forma de expresión y comunicación no verbal que se utiliza en todos los contextos de la vida humana, y que refleja la construcción social y cultural del cuerpo.

Asimismo, la construcción social del cuerpo se manifiesta en las normas y valores culturales que rigen la apariencia física, la moda y el cuidado del cuerpo, estas normas tienen un impacto directo en la construcción de la subjetividad y la autoestima y pueden influir en la relación con nuestro propio cuerpo, es necesario ampliar la concepción de la corporeidad más allá de las disciplinas artísticas, y reconocer su presencia en todas las áreas de la vida humana. La expresión corporal es una forma de comunicación y construcción social que se manifiesta en todas nuestras prácticas, y que refleja la complejidad y diversidad de la experiencia, por ello insistimos en que es necesario ampliar la concepción de la corporeidad y reconocer su presencia en todas las áreas de la vida humana.

La idea de corporeidad que tienen las maestras de primaria puede tener un impacto significativo en su propia historia personal y en su desarrollo individual, la manera en que se relacionaron con su propio cuerpo en su niñez, puede influir en cómo abordan la enseñanza de la corporeidad en su labor docente, es decir, si las maestras experimentaron en su infancia una desconexión con su propio cuerpo, puede que les cueste trabajo entender la importancia de trabajar la corporeidad con sus estudiantes, por otro lado, si tuvieron una relación armónica con su cuerpo, es posible que vean en la corporeidad una oportunidad para que sus estudiantes desarrollen una relación saludable y positiva con su propio cuerpo.

## **Juego**

Vygotsky citado por (Gallardo-López 2018), también enfatizó la importancia del juego en el desarrollo infantil, el juego imaginativo y simbólico permite a los niños explorar y practicar habilidades corporales, así como desarrollar su creatividad y capacidad para resolver problemas,

a través del juego, los niños pueden experimentar diferentes roles y escenarios que involucran movimiento y acciones corporales, lo que contribuye a su desarrollo motor.

Aunque Vygotsky no abordó directamente el desarrollo motor, pero su teoría del aprendizaje sociocultural puede ser aplicada a este campo. sus ideas sobre la importancia de la interacción social y el papel del juego en el desarrollo brindan una base para comprender cómo el cuerpo y la mente se entrelazan en el crecimiento y desarrollo de los niños, el desarrollo físico del niño, incluido su desarrollo motor, está intrínsecamente conectado con su desarrollo cognitivo y socioemocional.

El movimiento del cuerpo y la interacción con el entorno físico no solo son medios a través de los cuales el niño explora y experimenta el mundo, sino que también influyen en la formación de su pensamiento y comprensión, definitivamente existe una estrecha relación entre el desarrollo físico y el desarrollo cognitivo de los niños. Según su enfoque, el movimiento y la interacción corporal son cruciales para que los niños exploren y comprendan su entorno a través de la acción física, los niños adquieren nuevas experiencias que enriquecen su pensamiento y les permiten comprender el mundo que les rodea de manera más completa.

El juego desempeña un papel vital en el desarrollo corporal infantil. A través del juego, los niños pueden ensayar y perfeccionar habilidades motoras, experimentar con el uso de su cuerpo de diferentes maneras y desarrollar su creatividad e imaginación, cuando el juego y el cuerpo se unen para generar un desarrollo integral debería pensarse en prácticas más dinámicas que faciliten el aprendizaje y el acercamiento a la educación para la vida, el juego no solo proporciona un espacio para que los niños practiquen y mejoren sus habilidades motoras, sino que también les permite explorar diferentes formas de utilizar su cuerpo.

A través del juego imaginativo, los niños pueden simular acciones y roles que implican movimiento, lo que contribuye a su desarrollo físico y les permite ampliar su repertorio de habilidades motoras, así como extrapolar más adelante sus conocimientos corporales a otras áreas del desarrollo, como lo es el propio lenguaje.

Cómo bien lo trabajo Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo en los procesos de comprensión de los niños, donde se centra en la comprensión de cómo los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno, si bien aunque Piaget no se enfocó específicamente en el desarrollo corporal infantil desde las prácticas corporales que se realizan

en la escuela, sus conceptos generales sobre el desarrollo cognitivo y la interacción del niño con su entorno pueden aplicarse a este tema.

En relación con el desarrollo corporal infantil, es importante considerar cómo los niños interactúan con su entorno físico y cómo esto afecta su comprensión y desarrollo, las prácticas corporales en la escuela, como la educación física, el juego activo y la participación en actividades deportivas, pueden proporcionar oportunidades para que los niños exploren y comprendan su propio cuerpo y las capacidades físicas sin importar la edad, las prácticas corporales en la escuela pueden promover el desarrollo cognitivo de los niños al brindarles la oportunidad de explorar y manipular su entorno físico de manera activa, estas experiencias pueden estimular su pensamiento y promover la resolución de problemas a medida que adquieren conocimientos sobre su cuerpo, sus habilidades físicas y las interacciones con otros.

Piaget (1997) también hizo importantes contribuciones al campo del desarrollo corporal infantil *“La función de asimilación al yo que cumple el juego simbólico se manifiesta bajo las formas particulares más diversas, en la mayor parte de los casos afectivas, sobre todo, pero a veces al servicio de intereses cognoscitivos”*

El juego es un componente esencial del desarrollo corporal infantil en la escuela, proporciona a los niños una oportunidad para explorar, experimentar y aprender sobre su propio cuerpo y sus capacidades físicas, a través del juego activo, los niños pueden desarrollar habilidades motoras, coordinación y equilibrio, al tiempo que adquieren una comprensión más profunda de sí mismos y de cómo interactuar con su entorno físico.

Además del juego, Piaget enfatizó la importancia de la interacción social en el desarrollo del niño con otros niños es esencial para el desarrollo social y emocional de los niños. A través de la cooperación y la confrontación con los demás, los niños adquieren una mayor conciencia de sí mismos y de los demás. En el contexto escolar, las prácticas corporales, como las clases de educación física y las actividades deportivas, brindan a los niños oportunidades para interactuar con sus compañeros, estas interacciones sociales promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como la comprensión de la importancia del trabajo en equipo, la cooperación y el respeto mutuo.

La inclusión del desarrollo corporal en las prácticas pedagógicas desde el preescolar es de vital importancia para el desarrollo integral de los niños, como se puede apreciar en los aportes

teóricos de Piaget, Vygotsky y Bronfenbrenner en este tema quienes resaltan la necesidad de reconocer y fomentar la interacción del niño con su entorno físico y social.

Desde la perspectiva de Piaget, reconocemos la importancia del juego en el desarrollo corporal de los niños desde el preescolar, en donde el juego es una actividad esencial en la que los niños exploran, experimentan y aprenden acerca de sí mismos y del mundo que los rodea. A través del juego activo, los niños desarrollan habilidades motoras, coordinación y equilibrio, al tiempo que adquieren una comprensión más profunda de su propio cuerpo, por lo tanto, al incluir el desarrollo corporal en las prácticas pedagógicas, se brinda a los niños la oportunidad de participar en juegos y actividades físicas que promueven el desarrollo motor y cognitivo, estimulando su exploración y descubrimiento.

Por su parte Vygotsky quien afirma que el aprendizaje y el desarrollo se producen a través de la interacción con otros más competentes, al incluir el desarrollo corporal en las prácticas pedagógicas, se fomenta la participación de los niños en actividades físicas en grupo, lo que les brinda la oportunidad de interactuar con sus pares y aprender unos de otros, la colaboración en juegos y actividades corporales promueve el desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación, el trabajo en equipo y el respeto mutuo. Además, la interacción con compañeros y adultos en el entorno escolar proporciona a los niños un contexto adecuado para adquirir conocimientos sobre su cuerpo y las capacidades físicas, a la vez que fortalecen su autoestima y confianza en sí mismos.

Finalmente en concordancia con Bronfenbrenner y la importancia de considerar el entorno social y cultural en el desarrollo de los niños, el entorno escolar, como parte del microsistema de Bronfenbrenner, desempeña un papel crucial en el desarrollo corporal de los niños, al incluir el desarrollo corporal en las prácticas pedagógicas, se crea un ambiente propicio para que los niños exploren y se relacionen con su entorno físico, además se fomenta la colaboración con la familia y la comunidad, que son parte de los sistemas más amplios de Bronfenbrenner.

La participación de los padres y la conexión entre la escuela y el entorno familiar y comunitario fortalece el proceso de desarrollo corporal de los niños, ya que se establecen vínculos entre las experiencias físicas en diferentes contextos, así que al incluir el desarrollo corporal en las prácticas pedagógicas, se promueve todo lo demás, el desarrollo motor, cognitivo y socioemocional, facilitando su exploración, aprendizaje y crecimiento en un entorno estimulante y enriquecedor como lo señala (Calmels, 2004) *“En su mayoría los juegos de crianza no son*

*programados de antemano, no hay una destacada explicación verbal previa de lo que se va a realizar, pero son vitales en la organización de un estilo psicomotor”.*

El contenido de los juegos corporales desarrollados durante los primeros años de vida constituye la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta, es así como una vez más rectificamos la importancia de brindar todos los escenarios posibles desde la primera infancia en donde la interacción del niño con el mundo a través del cuerpo se convierta en su puerta al aprendizaje significativo, positivo, trascendente.

Los juegos corporales ofrecen a los niños la oportunidad de desarrollar y perfeccionar una variedad de habilidades motoras, desde los movimientos básicos como gatear y caminar, hasta habilidades más complejas como correr, saltar, lanzar y atrapar, mediante la interacción lúdica con su entorno y con otros niños, los pequeños adquieren destrezas motoras esenciales, así como la capacidad de coordinar sus movimientos y adaptarse a diferentes situaciones, aprenden a resolver problemas, a regular sus emociones y a interactuar con otros de manera cooperativa.

Además, el juego les brinda la oportunidad de experimentar sensaciones y de explorar sus propios límites físicos, lo que fomenta la confianza en sí mismos y la autoestima, por esto es fundamental fomentar y apoyar el juego libre y creativo en los primeros años de vida, reconociendo su importancia como un componente esencial en el crecimiento y desarrollo saludable de los niños.

En general, los juegos abarcan una amplia gama de actividades que estimulan el desarrollo psicomotor de los niños, promoviendo tanto el desarrollo de habilidades motoras finas como gruesas, así como el desarrollo cognitivo, emocional y social. Estos juegos brindan a los niños un espacio para explorar, experimentar y aprender a través del juego, sentando las bases para su desarrollo integral a partir del uso de su propio cuerpo que es finalmente la conexión entre el mundo exterior e interior, es quien transporta al sujeto para lograr su propio desarrollo.

Según la teoría corporal el cuerpo humano es mucho más que un simple vehículo físico; es un motor esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos, a través del movimiento y la interacción con el entorno, el cuerpo se convierte en un instrumento poderoso para la adquisición de conocimientos, habilidades y experiencias, la importancia del cuerpo como motor para el aprendizaje radica en que las actividades físicas y el movimiento están estrechamente vinculados con la cognición y el procesamiento de la información, de hecho

existen numerosos estudios que respaldan la idea de que el movimiento y el ejercicio físico estimulan la neuroplasticidad y mejoran la función cerebral, lo que a su vez potencia el aprendizaje y la memoria. (Escribano, M. J. V., & Ferreras, M. S. V. 2008).

Cuando las personas se mueven, se activan diferentes áreas del cerebro relacionadas con la atención, la concentración y el procesamiento de información, el movimiento proporciona una experiencia multisensorial en la que se integran los sentidos, el equilibrio y la coordinación motora, lo que favorece la conexión de neuronas y fortalece las vías de comunicación neuronal, el cuerpo es una fuente de conocimiento en sí mismo.

Las personas aprenden a comprender el espacio, el tiempo, el ritmo y la relación con los demás, el cuerpo es capaz de aprender y memorizar patrones de movimiento, gestos y posturas que forman parte de nuestra cultura y comunicación no verbal, es a través del cuerpo que expresamos emociones, nos comunicamos y nos relacionamos con el mundo que nos rodea. (Crisorio, R. 2014).

El movimiento también desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades motoras, coordinación, equilibrio y fuerza física, estas habilidades motoras no solo son importantes para la práctica de actividades físicas y deportivas como se tiende a creer cuando solo se piensa en prácticas pedagógicas desde la educación física y la danza, sino que también son fundamentales para el desarrollo de destrezas académicas, como la escritura, la manipulación de herramientas y la resolución de problemas espaciales, la integración de actividades físicas y el enfoque en el movimiento no solo promueven un estilo de vida saludable, sino que también mejoran el rendimiento académico y la concentración en el aula, algunos estudios incluso demuestran que los períodos de actividad física durante el día escolar están asociados con un mayor nivel de atención, memoria y rendimiento académico.

## Educación y Políticas Públicas Colombianas

*“Cuando un niño puede relacionar lo que aprende con sus propias experiencias, su interés vital se despierta, su memoria se activa, y lo aprendido se vuelve suyo”*

Rudolf Steiner

Este apartado da cuenta de la pesquisa que realizamos para entender la estructura del sistema educativo actual, puesto que, gracias a ello, tanto las instituciones educativas como las maestras tienen una línea vertebral para relacionar su trabajo pedagógico *con* los niños y las niñas. Intentaremos dar cuenta en qué punto encontramos ese “quiebre” que creemos que existe en las transiciones escolares y lo que ello conlleva.

Como se define en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, la Primera Infancia, es un enfoque que busca garantizar los derechos y potencializar el desarrollo integral de niños y niñas, por ello siempre se está en la búsqueda constante de actividades que generen alto impacto en su aprendizaje, que les permita interesarse, que estimule su creatividad y fantasía, que fomente valores y actitudes positivas mejorando su autoestima, potencializando su comunicación, logrando así un sano esparcimiento y provocando el trabajo en equipo, donde la cooperación y colaboración “florezcan” de manera natural y arraigada a la idea misma de ser humano. (SED, 2020)

Como bien sabemos, estos currículos son elaborados con base en temáticas desde diferentes enfoques y múltiples metodologías como parte de los planteamientos elaborados en el PND (2020) (Plan Nacional de Desarrollo) que se elabora cada 4 años y que justamente debería ser el foco central para entender el por qué se ve tan segmentada la educación en general, en el que radica la problemática que *“cada quien hace lo que le parece”* y aquí aterrizamos en nuestro foco de investigación para entender por qué no existe un plan que no



segmenta los espacios de aprendizaje, pues a diario se vive la diferencia abismal entre estudiar en Inicial, Primaria, Bachillerato o Media Vocacional, para ser explícitas, vamos a la parte de las transiciones que son los pasos o saltos que se dan de un nivel de escolaridad al otro.

Por un lado, nos encontramos con el “mundo mágico de los más pequeños” que encierra las edades contempladas como Primera infancia para la Política pública: Atención Integral (AIPI) que se viene desarrollando a través de la Estrategia De Cero a Siempre.

Esta estrategia es liderada por la comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia- CIPI, coordinada desde la Presidencia de la República, siendo esta una prioridad nacional y abarcando desde la gestación hasta los 6 años de edad, esto se enmarca en los artículos 1 y 2 de la Ley 1804 de 2016 de Cero a Siempre. Allí se implementan estrategias y experiencias de aprendizaje desde las instituciones basadas en los lineamientos curriculares que pretenden afianzar el conocimiento del mundo a través del juego.

Luego tenemos, lo que nosotras denominamos, un *corto circuito*, no solo etario sino comportamental en la transición a la básica primaria, pues se evidencia un proceso de cambios abruptos que desmotivan en diversos aspectos a los niños, niñas y sus familias. Allí se pretende trabajar de manera continua en la adquisición de saberes de manera magistral y con procesos memorísticos, dejando de lado el juego y la integralidad que se pretendía en un principio, pasando por un proceso excluyente de los intereses de los niños y niñas y dejando de lado su participación. (Díez, B. F., & García, J. R. A. 2013).

Esta realidad se convierte en uno de los principales retos de la escuela hoy, pues implica fortalecer en los niños, niñas y adolescentes una serie de habilidades sociales y emocionales que aporten a su desarrollo individual, y los prepare para construir relaciones de confianza, apoyo y seguridad. El propósito principal de la escuela es, entonces, contribuir a que los estudiantes se sientan felices, sueñen, logren las metas que se propongan, y ellos mismos generen ambientes de respeto para que todos los demás puedan vivir de la misma manera.

Sin embargo, no existe una base que le permita a los maestros guiar sus planeaciones para lograr tal fin y mucho menos si hablamos de corporalidad, un tema que se ha dejado en manos de quienes se preparan para ser educadores físicos o artísticos. En la revisión al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, la búsqueda por nuestro interés

investigativo, encontramos que, hay una propuesta pedagógica que se enmarca con unos principios y objetivos para cumplir a los niños de este ciclo escolar:

*El Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital se ha propuesto ser un marco orientador de las modalidades de atención integral a la primera infancia y de las instituciones educativas en la ciudad, frente a aquello que se espera vivencien los niños y las niñas menores de 6 años como parte de una experiencia educativa. (2020)*

## **Principios**

- De individualidad: Todos los niños y las niñas, independientemente de su estatus social, cultural, económico, etnia, religión, capacidades y talentos, son reconocidos, valorados, respetados en las acciones educativas y pedagógicas que ocurren en la educación inicial, de acuerdo con sus ritmos, características, intereses y posibilidades. (Valls, R., & Munté, A. 2010).
- De acogida y bienestar: Brindar espacios adecuados e interacciones cálidas y afectuosas en las modalidades de educación inicial y en las instituciones educativas donde las niñas y los niños se sientan reconocidos, escuchados y confiados. (Ríos, J. R. 2014).
- De participación: Los procesos educativos y pedagógicos en la educación inicial se construyen, desarrollan y valoran con la vinculación de los niños y las niñas, escuchando sus opiniones, ideas, intereses y sentires, y reconociéndolos como parte activa y principal de la educación inicial. Niños y niñas son protagonistas activos de su desarrollo y de su aprendizaje, desde las experiencias que se propician en los escenarios educativos. (Valls, R., & Munté, A. 2010).
- De sentido pedagógico: Las prácticas que se viven en la educación inicial están definidas por las intencionalidades que otorgan sentido el acto pedagógico. Por lo tanto, son planificadas, sin llegar a ser rígidas e inflexibles. En la medida en que dichas acciones son intencionadas, se convierten en vivencias significativas para los niños y las niñas promoviendo su desarrollo. (Ríos, J. R. 2014).
- De reflexividad: Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación inicial son objeto de reflexión permanente de quienes acompañan las vivencias de los niños y las niñas, y así determinan el rumbo que dan a las acciones para transformarlas, enriquecerlas o modificarlas. (Flores, P. 2003).

- De interacción: En la educación inicial la promoción del desarrollo de los niños y las niñas se basa en las interacciones con otros, las cuales potencian y enriquecen su tejido social. (Ríos, J. R. 2014).
- De corresponsabilidad: La educación inicial posibilita escenarios de diálogo y construcción colectiva entre todos los actores que acompañan la vida de los niños y las niñas para garantizar todos sus derechos, promoviendo así su pleno desarrollo. (Flores, P. 2003).

El lineamiento dice claramente que, propone 3 ejes que son orientaciones para definir las intencionalidades pedagógicas, pero que hay autonomía total de cada institución educativa, de interpretarlo y de llevarlo a cabo teniendo en cuenta cada Proyecto Pedagógico o Proyecto Educativo Institucional.

Eje pedagógico 1: Desarrollo social y personal en la primera infancia. Este eje parte de la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que afiancen la seguridad de las niñas y los niños en sí mismos y en el mundo que les rodea. Dichas propuestas deben favorecer la construcción de autonomía, participación e identidad en las niñas y los niños.

Eje pedagógico 2: Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento. Este eje se vincula con las posibilidades de los niños y las niñas para: construir conocimientos, crear saberes, descubrir formas de actuar sobre el mundo y apropiarlo, y expresar sus comprensiones a través de palabras, representaciones gráficas, movimientos, danzas y otros lenguajes. Todo esto sucede con y a través de su experiencia *corporal en el espacio*, de su acción sensible, de movimiento y de representación simbólica, así como de la expresión que los identifica desde su llegada al mundo.

Eje pedagógico 3: Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia Este eje gira en torno al proceso permanente que viven las niñas y los niños de actuar sobre el mundo y situarse en él, a partir de las preguntas que les suscita lo que observan, escuchan, sienten, huelen y tocan, y que los lleva a explorar, construir hipótesis y buscar explicaciones que logren saciar su curiosidad. Se retoman intencionalmente algunos de sus descubrimientos y acciones sobre el mundo físico, natural y social que les permite comparar, clasificar, ordenar, contar, asociar, categorizar, con los cuales logran explicarse y comprender lo que observan del mundo adulto, de su cultura y de la sociedad en la que crecen.

Teniendo en cuenta este lineamiento, que es el que orienta los procesos pedagógicos en la IED Juan Francisco Berbeo, los niños y niñas de los grados: prejardín, jardín y transición, hacen parte de este ciclo escolar. Y cuando terminan este ciclo, empiezan su camino por la básica primaria.

En este sentido, el cuerpo y el movimiento se enmarca dentro del segundo eje curricular *Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento*.

Lo que se propone aquí es que la experiencia infantil esté permeada por el movimiento en el espacio, las representaciones simbólicas y el descubrimiento del mundo a través del cuerpo y del movimiento. Se reconoce que las miradas que se le dan al cuerpo de los niños y niñas en esta etapa deben pensarse desde perspectivas contemporáneas. En las cuales el cuerpo deje de automatizar movimientos homogéneos, en los que todos y todas deben hacer lo mismo, como en una coreografía de baile.

Y se produzcan propuestas de aula, que enriquezcan las experiencias corporales promoviendo la integración de la corporeidad desde una visión integral. De la misma manera, el eje pedagógico 3 se pretende que los niños y las niñas exploren a través de sus sentidos y reconozcan el mundo a partir de las preguntas que les suscitan las diversas experiencias que se les propone. En este punto, los niños están mediados por sus corporalidades a través de sus sensibilidades y atraviesan situaciones que les permiten crear en ambientes de aprendizaje enriquecidos por las maestras.

En nuestra búsqueda de datos sobre políticas educativas, encontramos el Plan de Desarrollo Bogotá Humana y el Plan Sectorial de Educación del Distrito de Bogotá. Estos planes se diseñaron y pusieron en marcha en 2012 con el programa de la jornada escolar extendida conocida como jornada 40 x 40.

Para el caso de la participación en la primera infancia, se incluyeron saberes artísticos mediante el desarrollo de actividades rectoras de la educación inicial. Las aulas se transformaron en ambientes de aprendizaje, sin pupitres, solo con espacios abiertos con elementos artísticos y cotidianos utilizados como provocaciones para que los niños y niñas construyeran conocimiento a partir del pensamiento artístico y que las artes fueran el medio de expresión.

Para tener claridad de los documentos que erigen desde las entidades que escriben esos lineamientos, realizamos un cuadro comparativo que nos permite observar y reflexionar sobre las transiciones del ciclo escolar de educación inicial.

En este cuadro encontramos elementos que se complementan y otros que cambian drásticamente las direcciones y las estrategias que pueden llegar a afectar o a beneficiar estos procesos de cambios entre los ciclos escolares.

En el cuadro comparativo hay dos lineamientos para la educación inicial. El primero es el antiguo (1998), en el que la educación de los más pequeños tenía por nombre preescolar. En esta línea la dirección estaba mediada por dimensiones del desarrollo: cognitiva, corporal, comunicativa, ética, espiritual, estética y socio-afectiva. De esta manera, a los niños y niñas se les proponía un currículo seccionado y el trabajo escolar estaba iluminado por este documento. Cabe aclarar, que actualmente, se utilizan las dimensiones del desarrollo para hacer seguimiento al desarrollo de los infantes a través de una plataforma que maneja la institución educativa en la que se adelantó nuestra investigación.

El segundo lineamiento es el actual (2019), su línea de acción está permeada por ejes de trabajo pedagógicos, que mencionamos anteriormente. Adicional a ello, las experiencias pedagógicas se piensan a través de actividades rectoras que orientan los procesos de desarrollo de los niños y niñas. También tiene un componente en el que los espacios físicos trascienden y se promueve que se movilicen como ambientes enriquecidos. Aquí no encontramos esas delimitaciones por áreas, sino que es un todo alrededor de los procesos pedagógicos.

Luego vienen los lineamientos curriculares definidos por el MEN para la educación básica primaria, secundaria y media vocacional. Aquí inician las áreas obligatorias y fundamentales, que orientan los procesos de aprendizaje de manera segmentada, cada área es separada de la otra. Las corporalidades están limitadas a las áreas de Educación física y Educación artística, si en esta la institución presta el área de Danzas.

Y es en este preciso momento de la investigación en el que observamos la manera en que los ciclos escolares son tan diversos en términos de procesos. La educación inicial tiene unos componentes desde la unidad, así que las actividades logran ser articuladas y llevadas a la práctica pensando en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Otro elemento diferenciador y que puede repercutir en las transiciones abruptas es que los niños y niñas de educación inicial permanecen la mayor parte de su tiempo con su maestra, licenciada en educación infantil, mientras que los maestros que se integran en la básica primaria son educadores con énfasis de área en específico.

**Tabla 1. Lineamientos pedagógicos**

Lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar	Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial SDIS/SED	Lineamientos curriculares
<p><b>En 1986</b> inicia el currículo de preescolar-MEN.</p> <p><b>En 1994</b> se define del nivel preescolar y aprobación del grado cero como obligatorio, en el marco de la política del Plan de Apertura Educativa del MEN.</p> <p><b>Dimensiones del desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cognitiva</li> <li>2. Corporal</li> <li>3. Comunicativa</li> <li>4. Ética</li> <li>5. Espiritual</li> <li>6. Estética</li> <li>7. Socio-afectiva</li> </ol> <p>El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas.</p> <p><b>Pilares del conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a conocer</li> <li>- Aprender a hacer</li> </ul>	<p><b>2010</b> nace el documento actual.</p> <p><b>2019</b> actualización del lineamiento.</p> <p><b>Principios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De individualidad</li> <li>- De acogida y bienestar</li> <li>- De participación</li> <li>- De sentido pedagógico</li> <li>- De reflexividad</li> <li>- De interacción</li> <li>- De corresponsabilidad</li> </ul> <p><b>Ejes de trabajo pedagógico</b></p> <p>Eje 1: Desarrollo social y personal en la primera infancia</p> <p>Eje 2: Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento</p>	<p><b>En 1998</b> se implementan estas orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las <b>áreas obligatorias y fundamentales</b> definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.</p> <p>Permiten especificar requisitos para la promoción a grados y niveles siguientes, así como para la graduación a la finalización de la educación básica o media.</p> <p><b>Áreas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciencias sociales</li> <li>2. Ciencias naturales y educación ambiental</li> <li>3. Matemáticas</li> <li>4. Lengua castellana</li> <li>5. Educación artística</li> <li>6. Idiomas extranjeros</li> <li>7. Educación ética y valores humanos</li> <li>8. Educación física</li> <li>9. Cátedra de estudios afroamericanos</li> </ol>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás</li> <li>- Aprender a ser</li> </ul> <p><b>En 1996</b> se crea el programa de educación inicial de la Secretaría de Educación Distrital - SED.</p> <p><b>En 1998</b> nace el Lineamiento curricular para el preescolar - MEN.</p>	<p>Eje 3: Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia.</p> <p><b>Actividades rectoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+ El juego</li> <li>+ La literatura</li> <li>+ El arte</li> <li>+ La exploración del medio</li> </ul>	<p>10. Constitución política y democracia</p> <p>A la fecha, el MEN ha entregado al país los estándares correspondientes a lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y competencias ciudadanas.</p>
---	--	---

**Fuente:** *Elaboración propia*

Se supone que los Lineamientos curriculares son el *Horizonte* para educar a los niños y niñas de nuestra ciudad/país en los que están condicionados por etapas de desarrollo, ese aspecto de nuestro sistema educativo nos cuestiona porque *no* encontramos un documento que oriente de manera compuesta las diversas formas en las que niños y niñas se sumergen en los aprendizajes, lo que sí hallamos son lineamientos fragmentados condicionados por el componente etario y tampoco hay un direccionamiento frente a las transiciones que ocurren con los niños y las niñas en los cambios de ciclos escolares que nos permita ver que son tenidos en cuenta por las políticas públicas que velan por el bienestar de niños, niñas y adolescentes.

Para los niños y niñas que se encuentran institucionalizados en edades comprendidas entre 0 y 4 años, está el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, por otro lado, los niños entre 5 y 6 años transitan por un momento llamado: Educación Básica, es allí donde nos encontramos con el Lineamiento Curricular de Preescolar, en su presentación reconoce como 'hecho histórico' el derecho a la educación puesto que inicia con la Constitución Política del (1991):

*“... reconoce los derechos de los niños como fundamentales, por tanto, el derecho de ellos a la educación. En consecuencia, establece la obligatoriedad de por lo menos un grado en el nivel de preescolar.”*

Y, por tanto, como ahora, la educación sí es un derecho, los niños y las niñas obligatoriamente deben pasar por un nivel de preescolar: Grado Cero (llamado también Transición) que es el primer nivel de la educación básica, pero en la IED Juan Francisco Berbeo los niños que cursan este grado continúan haciendo parte del ciclo inicial.

Y cuando terminan este nivel, los niños y niñas son promovidos a los siguientes niveles de la básica que son los grados de primero a noveno, siendo los 5 primeros de educación básica primaria y los siguientes (6° a 9°) de educación básica para terminar con los grados 10° y 11° denominados educación media vocacional en las que también hay cambios, pues ya no se evalúan los aprendizajes por medio de dimensiones sino por áreas del conocimiento.

Entonces, a pesar de que el cuerpo es el todo, físico y emocional, es ese armazón con el que cada persona se ve visible ante los ojos de otros y ante sí mismos, con sus pensamientos, acciones, interrelaciones, encontramos que, en la educación colombiana, el cuerpo en la escuela parece fragmentado y limitado solamente al área física, es decir que el movimiento está “bien visto” en áreas como Educación Física o Danzas, en las demás áreas el cuerpo debe estar quieto, sentado, callado, mirando al profesor. En la escuela no se habla de la importancia del cuerpo y el movimiento de los estudiantes, ni de los maestros, y cuando se hace, pareciera no hacer parte del aprendizaje.

Pero es el cuerpo el que siente, el que vive, el que trasciende, el que transforma realidades, el que experimenta la cotidianidad, quizás por ello, asumimos que está allí, implícito, pero en la práctica escolar, se aquieta y eso es lo que queremos cambiar al traspasar esas barreras con la participación de los niños y las niñas porque son *sus* cuerpos los que crecen, se forman y se desarrollan en este ambiente llamado escuela.

Por otra parte, Pugmire-Stoy, M. un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia educativa de calidad que, a partir de la pedagogía de la escucha, el respeto y las potencialidades de los niños, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes a sus capacidades. Fue fundador de la filosofía educativa *Reggio Emilia*, en la que la idea del infante es ser un portador de conocimiento,



identidad y cultura que da mayor visibilidad y participación infantil a los niños y niñas. (Pugmire-Stoy, M. 1996)

Así que, en esta filosofía, el cuerpo del niño es una posibilidad de expresión y comunicación, un cuerpo que trae consigo una historia corpórea que va trascendiendo las experiencias de aula, en la escuela, a través de una multiplicidad de lenguajes. Dentro de los principios que se relacionan con el cuerpo y el movimiento se encuentra que, los niños son protagonistas activos de sus procesos de crecimiento. El ambiente, los espacios y las relaciones invitan al juego y a la exploración y, determinan las diversas maneras de expresiones corporales en las que ellos puedan actuar. También, propone los cien lenguajes de los niños en los que tienen múltiples posibilidades de sentir, percibir y pensar.

## IV. Huellas y significados en la co-construcción con niños y niñas

### Marco Metodológico



En esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con el fin de explorar y comprender en profundidad el porqué de las transiciones poco armónicas en el paso de la primera infancia a primaria. El enfoque cualitativo se caracteriza por su orientación en la calidad de los datos y busca capturar la riqueza y complejidad de las experiencias, perspectivas y significados de los participantes. (Flores, P. 2003).

A través de este enfoque, se busca obtener una comprensión detallada y contextualizada de lo que se realiza con el cuerpo en la primera infancia, permitiendo revelar aspectos que podrían no ser fácilmente cuantificables o capturados por métodos cuantitativos. Al adoptar un enfoque cualitativo, buscamos profundizar en la comprensión de los procesos corporales en los niños y niñas de primera infancia, las interacciones sociales y los significados subyacentes a lo corporal, que nos permitirá obtener una visión más completa y enriquecedora de este fenómeno.

A lo largo del trabajo de campo, se utilizaron diversas técnicas cualitativas, como la observación y el uso de instrumentos como las entrevistas tanto de niños como de maestras de primera infancia y primaria de la Sede B de la IED Juan Francisco Berbeo, para recopilar y analizar los datos, y así generar aportes significativos que contribuyan a nuestro campo de estudio y puedan motivar a futuras investigaciones y prácticas a fin.

Como lo establecimos en el apartado anterior, realizamos el análisis y sistematización del campo que se realizó en la institución educativa. El uso de los instrumentos como las entrevistas nos brindaron la oportunidad de escuchar las voces de los participantes, conocer sus perspectivas y comprender cómo perciben y valoran el trabajo del cuerpo en su vida cotidiana. También se observó el juego simbólico para permitir a los niños y niñas expresar sus experiencias de manera creativa y no verbal.

El enfoque cualitativo nos permitió explorar la diversidad e individualidad en las experiencias del trabajo del cuerpo en los niños y niñas de primera infancia, reconociendo que cada niño y niña es único y tiene sus propias formas de interactuar con su cuerpo y con el entorno. Comprendimos de una manera más profunda las experiencias en la cotidianidad de una escuela pública y ubicada en la ciudad de Bogotá, además de obtener conocimientos valiosos que nos permiten ahondar en la comprensión consciente del desarrollo infantil y el diseño de intervenciones y prácticas educativas más adecuadas y respetuosas con el trabajo del cuerpo en esta etapa crucial de la vida, así como el paso armónico a la etapa de básica primaria.

. Estas observaciones nos permitieron ampliar la comprensión frente a cómo los niños y niñas exploran y experimentan sus corporalidades, cómo se relacionan con los demás a través del movimiento y cómo se expresan emocionalmente a través de su cuerpo.

Esta investigación es exploratoria descriptiva porque busca comprender fenómenos poco investigados o comprendidos en profundidad, como la corporalidad y las transiciones en la primera infancia. Como menciona Bogdan y Biklen (2007), la investigación exploratoria es un proceso de indagación en el cual se recolectan datos de manera flexible y abierta, con el propósito de explorar un tema de interés y generar una comprensión inicial del mismo, en este contexto, la corporalidad en la primera infancia es un fenómeno complejo que requiere una aproximación descriptiva detallada.

Según Creswell (2013), la investigación descriptiva se centra en la recopilación sistemática de datos para describir y caracterizar un fenómeno o grupo de personas. En nuestro caso buscamos obtener una imagen más detallada y enriquecedora de las experiencias, manifestaciones y significados relacionados con el cuerpo en esta etapa del desarrollo infantil.

Se recopilaron datos de diferentes fuentes, como observaciones en entornos escolares como las aulas de primera infancia, las de primaria, el patio. Se recogieron impresiones de la cotidianidad de los niños y las niñas del grado Jardín empleando una serie de experiencias pedagógicas, impresiones que se recolectaron a través del diario de campo y registros tanto fotográficos y visuales.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el fin de obtener una imagen completa y rica de las expresiones corporales, interacciones sociales y percepciones de los múltiples participantes, incluidas las maestras de los dos ciclos escolares.

Al adoptar un enfoque cualitativo, se busca capturar la diversidad y singularidad de las experiencias de los niños y niñas en relación con su cuerpo, a través de la recopilación sistemática y rigurosa de datos, se busca identificar temas recurrentes, variaciones individuales y contextos influyentes en las manifestaciones de la corporalidad, es importante destacar que la investigación exploratoria descriptiva no tiene como objetivo establecer relaciones causales ni generalizar los resultados obtenidos, como señala Denzin y Lincoln (2011), este enfoque es fundamental para abrir nuevas líneas de investigación y plantear nuevas preguntas que puedan guiar investigaciones futuras más específicas y exhaustivas.

La etnografía es un enfoque de investigación cualitativa que se utiliza para comprender las prácticas culturales y sociales de un grupo de personas desde una perspectiva interna. Se basa en la inmersión del investigador en el entorno natural de los participantes durante un período prolongado de tiempo, lo que le permite obtener una comprensión en profundidad de los significados, comportamientos y contextos culturales en los que se desarrollan los sujetos de estudio.

La etnografía involucra una combinación de técnicas de recolección de datos, como la observación participante, las entrevistas en profundidad y la revisión de documentos o datos relevantes. A través de la observación activa y la interacción con los participantes, aquí

buscamos capturar los aspectos cotidianos y las dinámicas sociales en el contexto del estudio en particular. (De Tezanos, A. 1998).

En la etnografía, desempeñamos un papel crucial puesto que nuestra posición en el campo de estudio es fundamental, debemos adoptar una posición reflexiva, reconociendo la influencia en la interpretación de los datos y la construcción de conocimiento. A través de nuestra participación activa y la construcción de relaciones con los participantes, nos convertimos en observadoras participantes.

El lugar del investigador en una etnografía implica una inmersión completa en la cultura y el entorno de los participantes. Esto implica desarrollar una comprensión profunda de las normas, valores y prácticas del grupo estudiado, así como reconocer las propias perspectivas y sesgos del investigador, es importante que el investigador mantenga una actitud reflexiva y crítica hacia su propio papel y las implicaciones de su presencia en el campo. Esto implica examinar constantemente su influencia en el proceso de investigación y cómo sus propias características y suposiciones pueden afectar la interpretación de los datos. (Álvarez Álvarez, C. 2008).

Como investigadoras también debimos considerar la ética y el respeto por los participantes, asegurando el consentimiento informado y la confidencialidad de la información compartida. La objetividad completa puede ser difícil de alcanzar en la etnografía, pero la transparencia en los procesos de investigación y la atención a la validez y confiabilidad de los datos son elementos fundamentales para garantizar la rigurosidad de nuestro estudio.

La atención a la experiencia desempeña un papel fundamental en cualquier proceso de investigación, ya que proporciona una perspectiva rica y significativa sobre el fenómeno estudiado. Al considerar la experiencia de los sujetos de investigación, se pueden obtener conocimientos profundos y contextualizados que enriquecen la comprensión del objeto de estudio. A continuación, se exploran las razones por las cuales es importante atender a la experiencia en un proceso de investigación.

Al centrarse en la experiencia de los individuos involucrados en el fenómeno de estudio, se obtiene una comprensión enriquecida y holística del mismo. La experiencia proporciona información detallada sobre cómo las personas perciben, interpretan y experimentan determinadas situaciones, procesos o eventos. Esto permite capturar matices, contradicciones y complejidades que pueden escapar a un enfoque meramente descriptivo. Al considerar la

experiencia, se logra una mayor profundidad y amplitud en la comprensión del fenómeno en cuestión.

Atendiendo la experiencia de los sujetos de investigación, se otorga validez y legitimidad a los hallazgos obtenidos. La inclusión de las voces de los niños, las niñas y las maestras, da cuenta de las perspectivas de aquellos que están inmersos en el fenómeno estudiado, esto proporciona una base sólida para respaldar las conclusiones de la investigación. Al reconocer y valorar las experiencias de los participantes, se construye una representación más completa y precisa del fenómeno, lo que fortalece la credibilidad de los resultados y facilita su aceptación en la comunidad académica.

Atender la experiencia en el proceso de investigación también es crucial para el diseño de intervenciones y prácticas efectivas. La comprensión de cómo los individuos viven y experimentan determinados procesos o situaciones permite identificar necesidades, barreras y oportunidades para el desarrollo de estrategias y enfoques de intervención pertinentes y adaptados. Al considerar la experiencia de los sujetos, se pueden diseñar soluciones que sean contextualmente relevantes, respeten la diversidad de perspectivas y promuevan un impacto positivo en las vidas de las personas involucradas.

Al atender la experiencia, se fomenta el empoderamiento y la participación de los sujetos-objetos de nuestra investigación. Al reconocer y valorar sus experiencias, se les otorga una voz legítima en el proceso de generación de conocimiento. Esto promueve la inclusión, el respeto y la equidad en la investigación, y contribuye a una mayor ecuanimidad cognitiva y social. Al involucrar a los sujetos de investigación como colaboradores activos, se promueve la construcción de relaciones más igualitarias y se evita la reproducción de relaciones asimétricas de poder. (Marcus, G. E. 2001).

En el presente estudio, la participación de los niños y niñas del grado Jardín, ocupa un lugar central y fundamental. Reconocer su participación activa y escuchar sus voces es esencial para comprender a fondo la importancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje en esta etapa del desarrollo infantil.

La participación de los niños y las niñas en esta investigación, nos permitió capturar sus experiencias, perspectivas y conocimientos en relación con el cuerpo y el aprendizaje. A través de su participación, se puede obtener información de primera mano sobre cómo perciben y

experimentan su propio cuerpo, cómo se relacionan con el entorno físico y cómo se involucran en diferentes actividades de aprendizaje, además de entender por qué hay patrones en las dinámicas de la escuela que se repiten en el tiempo.

La inclusión de los niños y niñas en el proceso de investigación, también promueve su empoderamiento y reconocimiento como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. Al permitir que expresen sus ideas, emociones y opiniones, se les brinda la oportunidad de contribuir al desarrollo del conocimiento y de influir en la creación de estrategias pedagógicas que realcen el valor de la participación infantil en los procesos de investigación.

Es importante tener en cuenta que la participación de los niños debe realizarse de manera ética y respetuosa. Además, es crucial adaptar los métodos de investigación y las herramientas utilizadas para que sean accesibles y apropiados para su edad y nivel de desarrollo, siempre respetando sus procesos individuales, intereses y necesidades.

En el transcurso del año 2022 se inicia este proceso de investigación en el que trabajamos dos personas que tenemos intereses comunes en la búsqueda de entender qué sucede con las transiciones que pasan a los niños y las niñas de una etapa escolar, como el ciclo inicial, a la educación básica primaria. Además de comprender, las prácticas pedagógicas que utilizan las maestras que acompañan estos procesos y sus aportes en esos cambios que se dan entre las etapas escolares.

Para ello, una de nosotras (Alejandra), que hace parte de la institución como docente de planta, solicita el permiso a la IED Juan Francisco Berbeo sede B, ubicada en la localidad de Barrios Unidos para realizar esta investigación con los niños y niñas del grado Jardín, que para ese momento estaban entre los 3 y 4 años de edad. Así como permitir el acceso al colegio de la otra integrante del proyecto (Alexandra) como investigadora externa.

Es así como, este proceso tiene dos investigadoras: Alejandra actúa como una investigadora interna, es decir que hace parte del contexto escolar como docente de la IED Juan Francisco Berbeo y cumple el rol dentro de la institución como maestra del grado Jardín, con quien los niños y niñas tienen una relación cercana pues están a diario en interacción con ella. Alexandra, por el contrario, se desempeña con el rol de ser una investigadora externa puesto que no trabaja como docente de la institución, sino que actúa como una observadora participante

dentro de la investigación, acompañando a los niños y niñas, solo en las experiencias pedagógicas planeadas para este proyecto de investigación.

Para la interacción en el aula entre nosotras como investigadoras planeamos y llevamos a cabo experiencias pedagógicas que tienen como propósito observar la cotidianidad escolar, relacionarse con los niños y las niñas del grado Jardín, recopilar datos de experiencias y analizar sus resultados para encontrar respuestas a nuestra pregunta de investigación.

De esa manera, se realizaron 9 encuentros: Los 3 primeros fueron observaciones a los niños y las niñas de la sede B, de educación inicial y de básica primaria, así como a las maestras de los dos ciclos, tanto dentro de cada aula como en el patio a la hora del descanso. Luego, se realizaron 5 experiencias pedagógicas con los niños y las niñas del grado Jardín y se finalizó con la observación a una izada de bandera en la que participaron todas las personas de esta sede, incluyendo a la orientadora, la coordinadora y las personas de servicios generales.

**Tabla 2.** Experiencias pedagógicas con los niños y niñas.

Espacios y experiencias compartidas con los niños, las niñas y las maestras de la IED JFB		
N°	Tipo de observación	Nombre de la experiencia
1	Participante	¡Te invito a jugar!
2		Conociendo la IED (Alexandra)
3		Observando a mis compañeras maestras (Alejandra)
4		¿Quién soy?
5		¡A relajarse! El spa
6		Playa, brisa y juego
7		Pum, pum. Laboratorio de sonidos
8		1, 2, 3 ya. Circuito polimotor
9		Espacio institucional - La izada de bandera

Por otra parte, se planeó desarrollar con las maestras tanto de educación inicial como de básica primaria un grupo focal para conocer sus opiniones y experiencias frente al trabajo corporal que ellas implementan en su cotidianidad con los niños y niñas de la institución. Sin embargo, por cuestiones administrativas no nos lograron otorgar un espacio para este encuentro.

Así que decidimos hacer una entrevista semi estructurada con algunas maestras de la sede, a ellas se les proporcionó una carta en la que les contamos de qué se trataba nuestra investigación y se les invitó a contestar dos preguntas que nos sirvieron de insumo para enriquecer este proceso.



A continuación, relacionamos los interrogantes que nos permitieron conocer algunas de sus concepciones y opiniones:

1ª pregunta: ¿Cuál es la concepción que usted tiene acerca del cuerpo?

2ª pregunta: ¿Cuáles han sido las experiencias corporales que usted tuvo en su infancia y cuáles las que ha tenido como maestra?

Estos datos los recogimos a través de audios, que ellas grabaron con las respuestas a esas dos cuestiones. Cuando las recogimos, las transcribimos e hicimos un análisis que nos permitió contrastar las prácticas de sus aulas con las observaciones que realizamos durante la investigación.

Así mismo, se realizó la observación dentro del aula a los niños y niñas de los grados: Jardín, Transición y Primero. A los demás niños de los grados segundo, cuarto y quinto, solo los observamos en los espacios del descanso en el patio.

Tuvimos la oportunidad de hacer una entrevista semi estructuradas a algunos niños y niñas del grado tercero. Esto se hizo a través de audios, en los que Alejandra les hacía las preguntas y ellos contestaban, el ejercicio se realizó en horas académicas con estudiantes voluntarios. Estos audios, pasaron por el proceso de escucha, transcripción y análisis con el fin de contrastar los posibles factores que no permiten transiciones armónicas entre el ciclo de educación inicial y la básica primaria.

Camila, Valery (hermanita de Luciana) y Aranza- grado tercero, todas están en la institución desde el grado Jardín.

Preguntas:

- 1- ¿Qué es lo que más les gusta del colegio?
- 2- ¿Cuál ha sido el curso que más les ha gustado?
- 3- ¿Qué actividades extrañas de los cursos anteriores?
- 4- ¿Qué crees que ha cambiado en tí?

Es así como la muestra objeto de estudio en nuestra tesis de investigación comprende niños y niñas de grado jardín y de manera indirecta los niños y niñas de primaria, así como las maestras de primera infancia y primaria, esta elección de población se basa en la importancia de comprender y abordar las necesidades específicas de los niños en su etapa inicial de educación, así como en reconocer el papel crucial de las maestras en su desarrollo y bienestar.

En primer lugar, se incluyen niños y niñas de grado jardín, que generalmente tienen edades comprendidas entre los 4 y 5 años. Esta etapa es fundamental para sentar las bases de su educación, desarrollo socioemocional y adquisición de habilidades cognitivas. Investigar y comprender las experiencias y necesidades de esta población permite identificar posibles áreas de intervención temprana y promover un adecuado desarrollo integral.

Además, se consideran las transiciones que experimentan los niños y niñas de primaria, abarcando grados desde primero incluso hasta cuarto. Estos niños se encuentran en una etapa de transición constante hacia una mayor autonomía académica y social, en la mayoría de los casos dejando de lado el trabajo corporal. Su participación indirecta en la investigación proporciona una visión más completa de las diferentes etapas de la educación primaria y permite identificar posibles desafíos y estrategias de apoyo específicas para esta población.

Asimismo, las maestras de preescolar y primaria son un componente esencial de la población de estudio. Estas profesionales desempeñan un papel fundamental en la educación y cuidado de los niños, facilitando su aprendizaje y desarrollo en el entorno escolar. Su experiencia y perspectiva son cruciales para comprender las dinámicas y desafíos que enfrentan los niños en el aula, así como para identificar estrategias pedagógicas efectivas y adecuadas para su bienestar y crecimiento en todos los campos del desarrollo.

## **Diario de Campo**

El diario de campo fue una herramienta fundamental para registrar las observaciones y reflexiones de las investigadoras durante la observación. Se llevó a cabo un registro sistemático y detallado de las interacciones, acciones y expresiones corporales de los niños y niñas en los diferentes espacios escolares, se anotó de manera precisa y objetiva lo observado, así como las impresiones subjetivas y las claves generadas durante las observaciones. El diario de campo se constituyó como un recurso valioso para capturar la realidad del trabajo del cuerpo en los niños y niñas de primera infancia, permitiendo identificar patrones, tendencias y situaciones relevantes para generar reflexiones.

## Entrevista

La entrevista semiestructurada fue otra técnica fundamental utilizada para recopilar datos en este estudio. Se diseñó una guía de preguntas que abarcaba diferentes aspectos relacionados con el cuerpo, como las experiencias corporales de los niños, niñas y maestras, las interacciones sociales y las percepciones sobre el trabajo del cuerpo en la primera infancia. Esta guía proporcionó una estructura general para la entrevista, pero también permitió flexibilidad para que los participantes expresaran sus puntos de vista de manera espontánea y en profundidad.

Las entrevistas se llevaron a cabo con los niños y niñas, así como con las maestras de la institución educativa. Se buscó crear un ambiente de confianza y empatía, fomentando la participación activa y el intercambio de ideas. Se utilizaron técnicas de escucha activa y se hicieron preguntas abiertas para promover respuestas detalladas y reflexivas, fueron grabadas y posteriormente transcritas para un análisis más exhaustivo. Esto permitió capturar con precisión las respuestas clave y facilitarnos la identificación de patrones y temas recurrentes en los datos.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos recopilados, se adoptaron varias estrategias. En primer lugar, se realizó un piloto de las técnicas de recopilación de datos para evaluar su efectividad y hacer ajustes necesarios. Además, se utilizó el muestreo intencional para seleccionar participantes que representaran una variedad de perspectivas y experiencias relacionadas con nuestro tema, esto contribuyó a la diversidad y representatividad de los datos recopilados.

En cuanto a la observación participante se trata de una técnica de investigación cualitativa que implica involucrarse activamente en la situación o el entorno que se está estudiando. Como investigadoras, utilizamos esta técnica para obtener una comprensión más profunda de las situaciones que estamos investigando, nos convertimos en parte del grupo o la comunidad que estamos estudiando, lo que me permite obtener una perspectiva interna y capturar las experiencias y comportamientos de los participantes de manera más auténtica, nos sumergimos en el entorno, interactuamos con los participantes, observamos sus acciones, respuestas, gestos, posturas, escuchamos sus conversaciones y tratamos de comprender su mundo.

Al participar de forma activa, podemos captar aspectos no verbales, normas sociales implícitas, dinámicas grupales y otros detalles que podrían pasar desapercibidos si solo realizáramos observaciones desde fuera. Esto nos permite generar un conocimiento más profundo y enriquecedor sobre el tema de estudio.

Es importante mencionar que, como observadoras participantes, debemos ser conscientes de nuestro papel y mantener la objetividad en los análisis que realicemos, además, debemos respetar la ética de la investigación, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de nuestros participantes.

Además de la observación, se complementó el estudio con entrevistas a los niños, niñas y maestras tanto de primera infancia como de básica primaria. Estas entrevistas fueron realizadas con el objetivo de comprender mejor sus perspectivas sobre las actividades corporales y su importancia en el desarrollo infantil. Para analizar y dar sentido a los datos recopilados durante el estudio, se utilizó el método de análisis de contenido. Este enfoque permitió identificar patrones y temas recurrentes en las actividades corporales de los niños, así como la compleja transición que experimentan al pasar de la primera infancia a la primaria en términos de su disposición corporal y las rutinas que, de alguna manera, limitan su movimiento.

La observación directa implicó que las investigadoras estuvieran presentes en el entorno escolar para registrar en tiempo real lo que ocurría. Durante esta observación, se registraron detalladamente las actividades corporales de los niños y niñas, incluyendo el tipo de actividad en la que participaban, su duración, los movimientos realizados y los comportamientos exhibidos. Además, se tuvieron en cuenta las necesidades, intereses y perspectivas que surgían de forma natural en los niños. También se tomaron notas sobre las interacciones sociales entre los niños y con los adultos, tomando en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal.

Las investigadoras se involucraron activamente en las actividades corporales de los niños para experimentar de primera mano sus sensaciones y emociones. Esto les permitió observar de cerca su comportamiento y sus reacciones espontáneas. Las investigadoras también tomaron notas sobre sus propias reacciones y sentimientos en relación a las actividades corporales.

Una de las cosas que las investigadoras notaron fue que los niños de primaria tenían menos oportunidades de participar en actividades corporales que los niños de primera infancia. Esto se hizo evidente cuando las investigadoras intentaron participar en las actividades diseñadas para la primera infancia. Los niños de primaria a menudo no estaban interesados en las actividades o no tenían las habilidades necesarias para participar.

Las investigadoras también notaron que había una ruptura en la continuidad de las actividades corporales entre la primera infancia y la primaria. Esto se debe a que las escuelas

primarias a menudo tienen menos espacio para actividades físicas y los profesores tienen menos tiempo para planificar y supervisar las actividades físicas.

Las investigadoras creen que es importante que los niños tengan oportunidades de participar en actividades corporales tanto en la primera infancia como en la primaria. Las actividades corporales son importantes para el desarrollo físico, social y emocional de los niños.

Durante las entrevistas con las maestras, se exploró su concepción del cuerpo y las experiencias que habían influido en las prácticas que actualmente llevan a cabo como docentes. Estas conversaciones permitieron comprender cómo sus propias vivencias han dejado una huella en la importancia que otorgan a la realización de prácticas corporales en el aula. Las entrevistas fueron registradas y posteriormente transcritas para su análisis y su inclusión en los capítulos correspondientes de la tesis. De esta manera, se pudo integrar la perspectiva de las maestras en el estudio, enriqueciendo aún más la comprensión de las prácticas corporales en el entorno escolar.

En una investigación etnográfica como la que se ha descrito, se suelen utilizar varias estrategias para recopilar datos de manera rigurosa y sistemática. A continuación, se presentan algunas de las estrategias que utilizamos en la recopilación de datos de esta investigación:

**Observación participante:** Esta estrategia implicó la participación activa de las investigadoras en las actividades corporales de los niños, lo que permitió obtener una comprensión más profunda de la experiencia de los niños

**Observación no participante:** Esta estrategia implicó observar las actividades corporales de los niños desde una posición más distante, sin involucrarse directamente en las actividades o de manera alterna, lo que pudo proporcionarnos una perspectiva más objetiva y completa de la situación

**Entrevistas semiestructuradas:** Esta estrategia implicó hacer preguntas abiertas dentro de los espacios activos que permitieron a los participantes expresarse libremente sobre sus experiencias y opiniones sobre las actividades siempre desde la perspectiva corporal.

**Registro de campo:** Esta estrategia implicó tomar notas detalladas sobre lo que observamos durante la investigación, incluyendo la descripción de las actividades corporales, las interacciones sociales y cualquier otra información relevante para nuestra tesis.

**Grabaciones de audio y/o video:** Esta estrategia implicó grabar las interacciones sociales y las actividades corporales de los niños, lo que nos permitió una revisión detallada y un análisis posterior de los datos.

## **V. Profe: nosotros también queremos**

### Resultados y análisis del trabajo de campo

*“Todas las personas mayores fueron al principio niños,  
aunque pocas de ellas lo recuerdan”*

Antoine de Saint-Exupéry

Este capítulo presenta las reflexiones que como investigadoras con los niños y niñas del grado Jardín obtuvimos a lo largo de las distintas experiencias pedagógicas planteamos y que para nosotras fue mucho más que un trabajo de campo. Así que, en este espacio, se encontrarán rastros de algunos momentos en los que nos resaltamos sus voces, puntos de vista, acciones y demás situaciones de la cotidianidad de la escuela, que nos dan luces para analizar y reflexionar sobre sus corporalidades y cómo estas nos pueden servir como aporte para pensar en las transiciones que viven a lo largo de los ciclos escolares.

Así mismo, tuvimos la oportunidad de interactuar con niños y niñas del grado tercero, eso nos permitió entender otras miradas que le dan los estudiantes de la básica a las corporalidades, además de detectar un reiterativo extrañamiento de su paso por el ciclo de educación inicial. También, logramos obtener las concepciones que tienen algunas maestras tanto de primera infancia como de básica primaria, en relación con el cuerpo y las maneras en las que ellas incorporan prácticas corporales en su día a día.

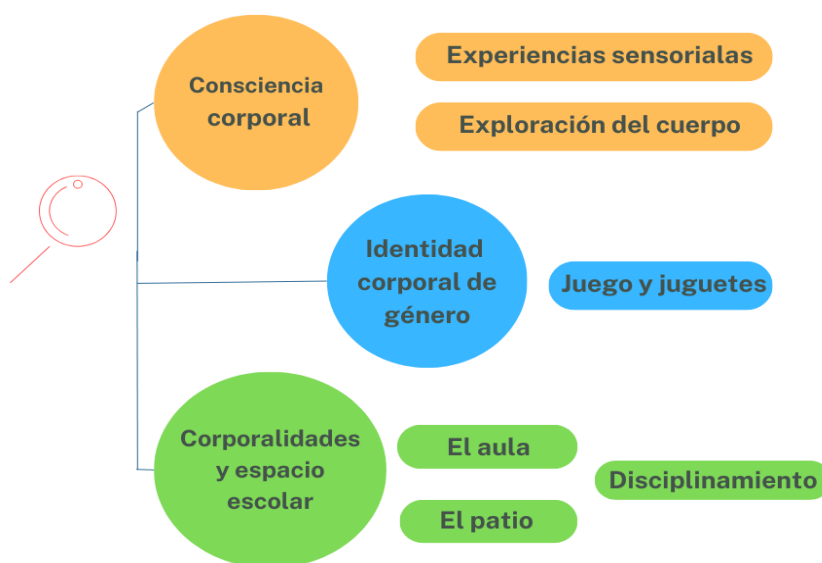
Terminado el proceso de observación y experiencias pedagógicas con los niños y niñas, las entrevistas y demás interacciones en la institución, pasamos por el análisis de los datos, en los que hallamos categorías emergentes que se fueron relacionando con nuestros aprendizajes en la Maestría y empezamos a hilar con autores que nos orientan para lograr hacer interpretaciones acerca de las prácticas corporales y sus cambios a lo largo de escolaridad.

De esta manera, nuestro lector encontrará que cada apartado tiene un título particular, esas frases hacen referencia a nuestros descubrimientos, pero, sobre todo, a las voces y las perspectivas de los niños y niñas, que es lo queremos realzar y no podíamos dejar por fuera de nuestro escrito.

De acuerdo con ello, las categorías emergentes que vislumbramos en este proceso de análisis son: la primera, consciencia corporal, y dos subcategorías: experiencias sensoriales y exploración del cuerpo. La segunda categoría: identidad corporal de género, de donde se desprende la subcategoría: juegos y juguetes, y finalmente, la tercera categoría: corporalidades y espacio escolar, de donde emergen las subcategorías: el aula y el patio y de allí, el disciplinamiento.

## Mapa Categorial

Figura 3. Mapa categorial





**Nota:** *Mapa Categorical.* (Diagrama de flujo). Elaboración propia

## **Conciencia corporal**

Los niños y niñas en el rango etario de 3 y 4 años, experimentan un intenso proceso de desarrollo físico y cognitivo, en cuanto a la conciencia corporal, juega un papel fundamental en esta etapa puesto que, la mayoría de ellos, ya tiene su lenguaje verbal interiorizado y eso le permite dar cuenta de sus necesidades, así mismo, les permite hacer uso de los movimientos de su cuerpo para explorar el entorno, interactuar con sus pares y adultos cuidadores y construir su propia identidad. Esta conciencia corporal en la primera infancia se refiere a la capacidad de los niños y niñas para percibir y comprender su propio cuerpo, así como para reconocer y diferenciar las sensaciones y emociones que se generan a partir de él, a medida que exploran su entorno físico, van adquiriendo conocimiento sobre sí mismos, sus capacidades y sus límites.

En palabras de Merleau Ponty (1993, pág. 130) *“se puede entender la conciencia corporal como una “conciencia encarnada”, un vehículo de comunicación que posee la expresión y la palabra, unidad significativa y funcional, creadora de sentido”*.

Al reconocer sus sensaciones físicas y quizás, emocionales, pueden expresarse de manera verbal, esto les permite establecer una comunicación más clara y establecer relaciones saludables con los demás. Es importante destacar que, la conciencia corporal en la primera infancia, no se limita solo al plano físico, sino que también incluye aspectos cognitivos y emocionales, como la autoimagen, la autoestima y la capacidad de autorregulación, a medida que los niños adquieren conciencia de su cuerpo, comienzan a desarrollar una imagen de sí mismos y a construir una identidad personal.

Observamos que, a menudo los niños y niñas del grado Jardín, arman sus propios equipos de trabajo y por lo general, al realizar juegos que involucren movimientos corporales, como *“sigue al líder”, “Simón dice”* o *“estatuas musicales”*, donde los niños tienen que imitar movimientos o mantener poses corporales, les ayuda a desarrollar la conciencia de su propio cuerpo y a fortalecer la coordinación motriz, autorregulando sus posturas, siguiendo ritmos y comparando o entendiendo tanto sus cuerpos con los demás pares.

En asamblea (conversación con los niños y niñas) A la pregunta: ¿Qué les gusta de su cuerpo?

- Jacob: *A mí me gustan los huesos, los pies, las orejas y los órganos.*

Alejandra: *¿Por qué te gustan los órganos? Porque están adentro de nuestro cuerpo.*

- Thiago: *Me gustan los cachetes. ¿Por qué? porque son suaves.*

- Charlotte: *Me gustan los ojos ¿Por qué? Porque ve.*

Transcripción video

**Figura 4.** Trabajo en campo. Experiencia #4 – Asamblea



**Nota.** Trabajo en campo, (Fotografía).

Durante una charla abierta sobre el cuerpo a manera de asamblea se realizó la pregunta: ¿Cuál es la parte que más te gusta de tu cuerpo? y *Jacob* respondió sin titubear que sus órganos, *Jacob* es un niño que ha venido adelantando procesos de aprendizaje cognitivo, diferentes a los de sus compañeros, avanza un poco más rápido en cuestiones pedagógicas, como dato del contexto familiar, él tiene vive en un hogar con 4 hermanos mayores de 15 años, que lo han introducido a las letras, números y conceptos desde temprana edad.

La respuesta que nos da *Jacob* puede ser un ejemplo, que tiene cierta conciencia de su cuerpo, un poco diferente de la de los demás compañeros de su curso, él, curiosamente incluye a sus órganos internos, puesto que en otra actividad en la que se les preguntaba acerca de los sonidos que hace su cuerpo, él menciona los latidos del corazón o el ruido de su estómago cuando tiene hambre. De la misma manera, si nombramos las percepciones que tienen cada una de los niños y las niñas, podríamos encontrar variadas respuestas a la sencilla pregunta que se les realizó y podemos notar que para *Thiago* la asociación de lo que le gusta de su cuerpo es

con lo físico, pudimos notar a que a diferencia de *Jacob*, *Thiago* prefiere los juegos de contacto y cuando saluda y se despide de su maestra, siempre busca darle un beso en la mejilla. Así que, de acuerdo con Ponty (1993), la conciencia corporal de cada persona va ligada a su contexto y es un vehículo que comunica y expresa sentires a través de sus actos corporales.

De acuerdo con ello, si la conciencia corporal es tener conocimiento de nuestro cuerpo, de acuerdo con nuestros datos, podemos decir que los niños y niñas del grado Jardín, en general, son concientes de su cuerpo y esto es evidente en las respuestas que cada uno de ellos da a la pregunta que la maestra les realiza. Por ejemplo, *Jacob* nos dice que a él le gustan sus órganos porque están dentro de su cuerpo, esa capacidad que demuestra *Jacob* al entender que su cuerpo no es sólo lo que es visible a sus ojos, sino que dentro de sí existen unas partes que no las ve, pero que sabe que están allí y que funcionan dentro de sí.

Esta última afirmación la exponemos puesto que, en otro encuentro, los niños hacían alusión al sonido que genera el corazón, estas relaciones que hacen los niños frente al reconocimiento de las partes de su cuerpo, elemento que se realiza en el aula a través de experiencias como jugar con el esquema corporal para que los niños y niñas identifiquen las partes de su cuerpo.

Varela (2015) en su obra "El fenómeno de la vida" sostiene que la mente no se puede entender separada del cuerpo, sino que ambos están íntimamente interconectados y se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la conciencia corporal se vuelve esencial para que los niños puedan conocerse y experimentar el mundo de manera significativa, Varela enfatiza la importancia de la percepción y la acción en el proceso de conocimiento, dice que los niños, a través de su conciencia corporal, se vuelven conscientes de las sensaciones y percepciones que surgen de su interacción con el entorno, desde el aula se utilizan diversas estrategia que le apuntan a estimular y desarrollar esta conciencia a través de experiencias sensoriales.

## **Experiencias Sensoriales**

Las experiencias sensoriales son fundamentales para el desarrollo infantil, puesto que permiten a los niños aprender sobre su entorno, comprender cómo funciona el mundo y establecer conexiones significativas con las personas y los objetos que los rodean, mediante estas experiencias, los niños pueden adquirir información, desarrollar habilidades motoras y cognitivas, y construir su comprensión del mundo.

Visualmente encontramos la observación y exploración con colores, formas, tamaños y patrones en objetos, imágenes, libros ilustrados o la naturaleza, en cuanto a lo auditivo, podemos hablar de escuchar sonidos y reconocer diferentes tonalidades, ritmos, melodías y voces, como el sonido de los animales, la música o las conversaciones, por otro lado está el tacto que se desarrolla al sentir y explorar diferentes texturas, temperaturas y presiones a través del contacto con objetos, materiales, superficies, texturas suaves o ásperas, agua, arena, etc.

A nivel de olfato se encuentra el percibir y diferenciar olores y fragancias, como el aroma de las flores, la comida, el olor a lluvia o los productos de limpieza. Y por último encontramos en el sentido del gusto el experimentar diferentes sabores y reconocer el dulce, salado, ácido y amargo a través de la comida y las bebidas.

**Figura 5.** *Experiencia #6. Playa, brisa y juego*



**Nota.** *Experiencia #6. Playa, brisa y juego.* (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras

Durante una experiencia pedagógica que denominamos “día de playa”, en donde se ambientó el patio del colegio con arena, piscina de pelotas y colchonetas azules simulando el agua del mar y cada niño y niña estuvo con su traje de baño. Sombrillas, pelotas de playa, rastrillos y objetos que despiertan un aire de costa caribe, se vivió un día de sol, como en la playa. Dentro de nuestras intenciones pedagógicas estaban las prácticas corporales sensorio motriz, esto nos permitió reconocer la consciencia corporal de cada niño y niña, que a través de

ese ambiente lúdico se involucraron y adaptaron a un entorno imaginativo, construyendo así su conocimiento y comprensión del mundo, adoptando posturas, gestos y actitudes propias del escenario propuesto.

Por otra parte, dentro de los hallazgos y particularidades de los niños y niñas de Jardín, traemos este relato en el que conocí a Lorenzo, uno de los niños del grupo, que tiene una conciencia de su cuerpo que se destaca por las huellas corporales que marcan su historia personal:

*“yo nací con labio leporino y sin paladar estuve en una clínica en donde me operaron”*

Lorenzo, 4 años

Lorenzo es un niño que nació con labio leporino y paladar hendido, esta condición se reconoce como un defecto de nacimiento que se produce cuando el labio o la boca del bebé no se forma completamente durante el embarazo, estas marcas corporales, a menudo se conocen en el campo clínico como “hendiduras orofaciales”. Sin lugar a dudas, la memoria corporal de Lorenzo es muy diferente a la de sus compañeros porque él ha vivido experiencias que le han llevado a sentir situaciones físicas diferentes a la de los otros niños.

Por esta razón, su conciencia corporal se enmarca dentro de su historia como individuo puesto que, su cuerpo es diferente del de los otros, desde su nacimiento, así mismo, su experiencia personal le ha llevado a vivir momentos como estar internado en clínicas o haber pasado por intervenciones quirúrgicas que le han permitido construir su propia identidad corporal. Por ello, expresar su condición a otra persona es un proceso natural y hace parte de sus relatos de vida.

Es importante resaltar que un niño en la primera infancia puede ser consciente de su cuerpo y de si presenta o no limitaciones frente al cuerpo de los otros. Pueden sentir frustración o tristeza cuando no pueden hacer algo que quieren, o pueden sentirse incómodos si se lastiman o se enferman. A medida que los niños crecen, también pueden comenzar a ser más conscientes de la apariencia física de su cuerpo, y pueden compararse con los demás o preocuparse por su propia imagen.

Los niños en esta etapa tienden a aceptar su cuerpo, sin preocuparse por su apariencia o limitaciones. Para ellos, el cuerpo es simplemente una parte natural y necesaria de quienes

son, y lo utilizan de forma intuitiva para explorar y aprender sobre el mundo, creemos que los niños y niñas del grado Jardín, tienen una perspectiva valiosa sobre el cuerpo y su papel en la vida humana, y que podemos aprender mucho de ellos acerca de la importancia de aceptar y amar nuestros cuerpos tal como son.

### ***Huele a mí, Huele a mi Mamá, Huele a mi Cobija. Exploración del Cuerpo***

Los niños y las niñas nos han dejado ver con sus ideas, acciones e interacciones y sus lógicas para entender relaciones corporales individuales y en relación con los otros, con sus pares, con sus maestras, con los adultos que los acompañan y con los objetos que hacen parte de su día a día en la institución.

Dentro de la categoría de conciencia corporal, incluimos estos datos que observamos y que son de gran importancia puesto que nos arrojan elementos que permiten entrever sus maneras de relacionar su cuerpo con el mundo exterior. Los niños en estas edades (3 y 4 años), tienen una gran curiosidad por el mundo que les rodea y utilizan su cuerpo para explorarlo, ellos se sienten atraídos por los diferentes tipos de texturas, sonidos, colores, olores y sabores y a menudo, los exploran con sus sentidos. Esto lo pudimos ver en varias de las experiencias que compartimos con ellos y ellas:

**Figura 6.** *Experiencia #5: ¡A relajarse! El spa. Exploración sensorial*



A la pregunta sobre el aroma del aceite, las respuestas de los niños y niñas fueron diversas:

*“huele a mí” “huele rico”, “huele a bebé”, “huele suave”, “huele a algodón”, “huele a caliente”, “huele a mi mamá”, “así huele mi cobija”, “huele a mi osito”, “huele delicioso”.* DC 2 octubre 5 de 2022

**Nota.** *Exploración sensorial.* (Fotografía). Evidencia tomada por las autoras

Esto nos permite dar cuenta de las diversas formas en que los niños y las niñas vivencian esta etapa del desarrollo infantil. La exploración sensorial hace parte del aprendizaje del mundo que les rodea puesto que una de las formas en que los niños exploran su entorno, es a través de sus sentidos, en el caso del aceite de bebé, que se utilizó en este ejercicio, les permite comprender y dar cuenta de sus experiencias individuales de forma natural, además les proporciona habilidades, para comparar y resignificar sus aprendizajes.

Así mismo, varias de las respuestas que obtuvimos frente al olor del aceite se relacionan con sus entornos familiares, algunos nombraron a su mamá, a su osito, a su cobija y a sí mismos. Estos elementos se entretrejen dentro del desarrollo infantil con los objetos transicionales que son claves en la teoría de Winnicott (1951).

Es importante mencionar que, el olor del aceite llevó a los niños a recordar esos objetos que, para ellos tienen un significado emocional que los traslada a su espacio interno individual, en el que tuvieron una transición, en el momento en que aprendieron a separarse de su mamá de manera gradual, para desarrollar una identidad propia.

Otro aspecto a destacar es el de la relación de los niños con sus sentidos y las maneras en que ellos aprenden de forma experiencial por medio de ello. Es así como encontramos un dato relevante cuando ambientamos el aula con aromas de frutas cítricas, el objetivo era acondicionar el aula con este aroma, pero los niños le dieron la vuelta a nuestro propósito:

*“En una mesita se dispusieron algunas frutas cítricas: limones, naranjas, mandarinas con el objetivo de aromatizar el aula con su olor. Sin embargo, los niños/as se acercaron allí y se las comieron” DC 2*

**Figura 7.** Experiencia #5: ¡A relajarse! El spa. Aromatización con cítricos



**Nota.** *Actividad de aromatización del aula con cítricos.* (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras.

## VI. Identidad corporal de género

♪ Quiero para mí ♪

♪ *Una sombrilla de color*

*Quiero para mí.*

*para las tardes de calor*

*Quiero, quiero, claro que sí!*♪

¿Rosado o azul? ¿muñeca o carrito? ¿falda o pantalón? en nuestra sociedad, las diferenciaciones de género comienzan desde el embarazo, cuando una mujer comunica su estado, preguntas como: ¿qué quieres ¿niño o niña? o ya sabes qué es ¿niño o niña? son las más sonadas y para dar a conocer el sexo del bebé, se utilizan los colores (azul o rosado) que parecieran ya tener género. Frases como: ¡Las niñas son más tranquilas! o ¡Los niños son más inquietos! son comunes y cotidianas en nuestra cultura colombiana.

Como maestras, pensamos que es importante reflexionar sobre las diferenciaciones de género que se manejan en el colegio y cómo esto favorece o afecta el desarrollo de los niños y niñas. Aunque estas particularidades pueden parecer sutiles, tienen un impacto significativo en la forma en que los niños y niñas, se perciben y se reconocen dentro de su contexto escolar.

Por ello, incluimos en la experiencia pedagógica #5, la manicura, espacio en el que todos y todas pasaron para que sus uñas fueran su foco de atención. Algunos de los niños mostraban curiosidad por la forma en la que se les arreglaba sus uñas, mientras que otros, les contaban a sus profesoras que acompañaban a sus mamás a la peluquería y que a ellas les gustaban los colores como el rojo y les hacían *dibujitos* en sus uñas.



Uno de los niños que pasó por este espacio le pidió a la persona que hacía la manicure (mamá) que le pintara de un color en particular y ella le dijo: “*a los niños solo se les puede pintar de transparente porque son niños*”. Este es un claro ejemplo, de cómo nos han educado bajo ciertos estereotipos y del uso de argumentos tan básicos, que usamos los adultos para dar respuesta a los niños, quienes quedan con esas palabras sin tener claridad frente a ello y sin poder opinar al respecto.

**Figura 8.** *Experiencia #5: ¡A relajarse! El spa*



*Nota. Experiencia #5: ¡A relajarse! El spa. (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras*

El aula de clases se convirtió en un spa y las prácticas escolares en una experiencia de relajación, a través de varias dinámicas en las que los niños y niñas rotaban por grupos. Se organizaron varios ambientes: el de manicure, el de masajes corporales, el de relajación del rostro y no podía faltar, el aroma de frutas cítricas.

Aquella mañana de 5 de octubre, las caras de los niños y las niñas reflejaban alegría y curiosidad, estaban a la expectativa de lo que iban a vivir. Cuando los grupos fueron pasando por el espacio de masaje corporal, que se hizo con aceite para bebés, estaban emocionados. En este espacio, se les invitó a quitarse el pantalón y la chaqueta de la sudadera para poder aplicar el aceite y hacer los masajes. Este ejercicio se realizó de dos maneras, en un primer momento, la encargada de este ambiente (Alexandra), aplicaba aceite en las manos y les dijo que se las frotaran y olieran el aroma, luego se les invitó a que se masajearan sus piernas y sus brazos.

Al invitarles a quitarse el pantalón de la sudadera, se identificaron dos reacciones opuestas:

Por una parte, la mayoría de los niños varones se quitaron el pantalón y se dejaron en pantaloneta o en calzoncillos, además, se les notaba en su rostro que se sentían a gusto,

contentos, reían, saltaban, se tiraban en la colchoneta. Por el contrario, se observó que, algunas niñas, al quitarse el pantalón se sentían un poco incómodas, ninguna niña que no tuviera pantaloneta se quitó el pantalón, otras, cuando se lo quitaban, se abrazaban las piernas como con vergüenza, pero al ver a los demás, dejaban de abrazarse.

Cuando emergieron esas dos reacciones, entendimos que definitivamente, el contexto familiar y la cultura trasciende los espacios y los imaginarios que van adaptando a sí mismo los niños y las niñas. Hicimos la comparación de nuestras infancias, como mujeres, niñas, en las que nos educaron haciéndonos sentir vergüenza de nuestros cuerpos y esto aún hoy en día lo vemos en nuestras estudiantes.

Las prácticas escolares actuales y la crianza han contribuido a fomentar la vergüenza e incomodidad con el cuerpo, especialmente en culturas y familias en las que se considera inapropiado o tabú el contacto físico o la desnudez. Estas actitudes pueden llevar a que los niños se sientan incómodos o avergonzados de sus propios cuerpos y a reforzar la idea de que ciertas partes del cuerpo son "vergonzosas" o "indecentes".

Además, tenemos la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales en la que la percepción de la imagen corporal es cada vez más evidente en nuestras aulas de clase. Es evidente que estos medios se comportan como autoridad en la promoción de estándares de belleza y por ende en la idealización de una imagen corporal que puede llevar a los niños y niñas a desarrollar patrones de comportamiento poco saludables en relación con su cuerpo.

Así mismo, la representación de una única forma de cuerpo en estos medios puede hacer que esto se propague en la escuela y se presenten casos de estigmatización hacia los niños y niñas que se salen de estos estándares, lo que puede traer consecuencias negativas que afecten su salud mental y emocional. Por otra parte, desde la antigüedad en la cultura occidental, al cuerpo femenino se le han asignado roles de cuidado como la maternidad, pero también ha sido utilizado como cuerpo de deseo, cuerpos curvilíneos y agraciados, siendo esto perjudicial para las mujeres que han sido estigmatizadas por un ideal de cuerpo estético.

El cuerpo de la niña es limitado a la vista de los otros, es "un tesoro", se debe guardar, esconder, respetar, es sinónimo de pureza, de cuidado, de delicadeza. Por el contrario, el cuerpo de los niños varones se debe mostrar, es símbolo de fuerza, valentía, poder y es normalizado hacerle visible a los ojos de cualquier persona. Sin embargo, estas infancias nos han permitido

evidenciar que ellos y ellas, en general, no sienten vergüenza por sus cuerpos. Esto se relaciona con su desarrollo, puesto que, en estas edades, los niños y las niñas están descubriendo y explorando su cuerpo y para ellos no es símbolo de privacidad.

Y por supuesto, empezamos a encontrar diferencias entre las actitudes que tienen los niños frente a mostrar su cuerpo y las que tienen las niñas. Desde Freud en su obra “Tres ensayos para una teoría sexual” (1905) encontramos que empieza a marcar diferencias entre ellos y ellas. Por ello, él sostiene que, el cuerpo femenino es objeto de fascinación para los hombres debido a su diferencia anatómica y funcional en comparación con el cuerpo masculino.

Pese a las generalidades y etiquetas que vemos a diario en las que se encasillan a los niños y las niñas y se les otorga ciertas acciones o roles de género, tuvimos la oportunidad de presenciar a un niño al que le gusta mirar su cuerpo en el espejo, cada vez que pasa por allí, se mira y hace un movimiento con su cabello o se cruza de brazos como posando para una fotografía.

Por otra parte, detectamos un dato dentro de nuestras observaciones, que nos permite visibilizar de qué manera se va instaurando la comprensión y la conciencia corporal permeada por la cultura, en la que los niños y las niñas hacen uso de esas comprensiones a través del juego en la cotidianidad de la escuela.

Para ejemplificar lo que estamos diciendo, en el descanso de una de las jornadas, observamos a dos niñas de grado Transición que estaban jugando con pelotas, ellas introdujeron dos pelotas debajo de su camiseta, simulando como si tuvieran senos. Mientras caminaban de un lado a otro por el patio, contoneaban sus cuerpos, se susurraban al oído al compás de risas, las niñas se veían contentas, pero algo nerviosas, como si estuvieran haciendo una travesura. Lo que nosotras observamos es la forma en que las niñas empiezan a incorporar en sus juegos representaciones sociales de lo que han visto en sus contextos sociales y le dan significado al hecho de ser mujeres.

Este hallazgo nos hace pensar que estas niñas son conscientes de sus corporalidades de mujeres, además de tener claro qué hace diferente al género femenino del masculino, y esto lo vivifican a través del juego. Para ellas, el cuerpo de la mujer es la relación que hay con sus partes íntimas, en este caso, los senos. Así mismo, podemos inferir que se empieza a notar curiosidad por su sexualidad, en la que se presentan esas pulsiones de ver y de saber acerca

de sus corporalidades, en este caso, de acuerdo a los patrones culturales en los que están inmersas.

A lo largo de la historia, las mujeres han sido educadas para ser más cuidadosas con la apariencia de su cuerpo y con su exposición, incluso dentro del hogar. Es el proceso civilizatorio corporal que según (Elias, 1994), las formas en que las sociedades han organizado y regulado el cuerpo humano a lo largo del tiempo han influido en la manera en que las personas perciben, experimentan y controlan su cuerpo. De alguna manera, podemos decir que, por el proceso civilizatorio, los adultos enseñamos a los niños a controlar ciertas conductas que antes eran naturales e instintivas y ahora deben ser reguladas puesto que hay una presión social que lleva a los adultos a limitar su comportamiento y a privar sus necesidades corporales en público sobre todo a las mujeres.

Los niños y niñas que hemos observado, en su mayoría, no poseen una comprensión completa de los conceptos de privacidad e intimidad, lo que puede llevarlos a sentirse cómodos exhibiendo sus cuerpos o tocando los cuerpos de los demás. Esto se debe a que aún no han aprendido las normas sociales y culturales que regulan el comportamiento en torno al cuerpo y a la privacidad, aún no están en el proceso civilizatorio que poco a poco irán incorporando gracias al contexto familiar y social.

Es por ello que, la escuela nos da la oportunidad de relacionarnos con las dudas y curiosidades de los niños y las niñas con respecto al cuerpo humano. Sin duda, es una gran oportunidad de estar dispuestos a responder honesta y apropiadamente a sus preguntas, a evitar los juicios, a prevenir que se sientan avergonzados por su curiosidad, debemos enseñarles sobre los límites saludables y apropiados en el uso de su cuerpo.

Mientras tanto, los niños y niñas, nos muestran las maneras en las que construyen sus juegos. Martina es una niña a la que le encanta jugar con legos, rompecabezas y variedad de objetos de construcción, con los que varias veces, elabora carritos, para luego jugar a las carreras. De esta manera, ella nos enseña que en esta edad no tiene preferencia por juguetes estereotipados dentro de su rol como niña ni tampoco que es una persona que le agrada jugar en voz baja y con poco movimiento, sino que, por el contrario, es una niña inquieta, a la que le gusta jugar de manera activa con su cuerpo y hacer juguetes que le diviertan moviéndose en el espacio del aula.

**Figura 9. Creatividad de Juguetes**



**Nota.** *Creatividad de juguetes.* (Fotografía). Evidencias fotográficas tomada por las autoras.

Martina. 4 años

Este hallazgo nos resulta de mucha importancia, ya que indica que, en la etapa temprana del desarrollo en la que se encuentran los niños del grado Jardín de esta institución educativa, a pesar de estar condicionados por las normas sociales y culturales que definen los roles y las expectativas de género, las experiencias de juego son vividas sin estereotipos ni sesgos.

Si en la escuela se fomentan más actividades sin distinción de géneros, los niños pueden aprender a sentirse cómodos en su propio cuerpo, lo que puede aumentar su autoestima y autoconfianza, también aprenden a relacionarse mejor con los demás y a respetar las diferencias individuales, lo que puede llevar a una mayor inclusión y empatía en la sociedad.

Cabe recordar que los niños de primera infancia, están en una etapa en la que suelen identificar a las personas como hombres o mujeres en función de características físicas como el cabello, la ropa y la presencia de barba en el caso de los hombres y el busto en el caso de las mujeres adultas.

Sin embargo, su comprensión de los roles y las expectativas de género aún se está desarrollando, por lo general, los niños de esta edad pueden tener ideas preconcebidas sobre lo que los hombres y las mujeres "deben" hacer o ser, basándose en los estereotipos de género que han sido expuestos a través de su entorno familiar, social y cultural. Es fundamental entender que los niños en edad preescolar están en una etapa de exploración y descubrimiento de su

propio cuerpo y del mundo que les rodea. Por ello, es importante que se les permita experimentar su cuerpo sin sentir vergüenza o culpa, sin importar su género.

**Figura 10.** *Juegos de exploración. Experiencia #8. ¡1,2,3 ya!*



**Nota.** *Juegos de exploración.* (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras

## **Corporalidades y espacio escolar**

“Des-canso”, “des-canso”, “des-canso”. El patio

El espacio físico del patio de la IED Juan Francisco Berbeo sede b, en que se ubican los niños y niñas de primera infancia y de básica primaria, es 100% concreto, tiene una figura en forma de rectángulo en posición vertical, si nos ubicamos en la entrada del colegio, al lado izquierdo se encuentran ubicadas las aulas y los baños, mientras que al derecho está la pared que separa la edificación de la otra que está contigua.

Por otro lado, el espacio recreo-deportivo se conjuga a través de los juegos que crean los niños y las niñas, además de los elementos que disponen las maestras para su entretenimiento.

En la cotidianidad de esta escuela, el descanso está dividido en dos franjas con el fin de que los niños de primera infancia tengan su descanso solos con sus pares, es decir, Jardín y

transición. Sus edades oscilan entre los 3 y los 6 años. Sus juegos están mediados por los elementos que proveen sus maestras para hacer del espacio un momento de diversión.

De esta manera, cada semana, los niños y niñas tienen a su alcance diversidad de objetos tales como: pelotas de plástico, lazos, tizas, aros, módulos del gimnasio de espuma, burbujeros, etc. para utilizar e incluir en sus juegos simbólicos. Por el contrario, a los niños y niñas de primaria no les proporcionan elementos para jugar, simplemente salen al patio y solo algunos niños llevan balón de fútbol, los demás utilizan el espacio para jugar congelados o simplemente para sentarse en el piso a charlar con sus compañeros. Otro momento en el que usan este espacio es para la clase de educación física.

Y es que, el patio del colegio hoy en día es como el parque de los niños de antes y el aula se asemeja a la intimidad de la casa, allí los niños se sienten tranquilos, están en su espacio natural rodeados de los compañeros y maestra que ven a diario. Y cuando ocurren situaciones esporádicas como la visita de un adulto, algunos quieren sentirse reconocidos e invitan a ser parte de ellos con su cuerpo, son amorosos y grandes anfitriones.

Durante la hora del descanso, se nota una gran diferencia frente a los espacios dentro del aula, porque los niños se dejan llevar, corren, saltan en el espacio abierto, no se sienten inhibidos. Es el espacio para jugar, no se sienten cohibidos de caminar hacia el punto que elijan, ni de estar sentados o parados, no siguen la instrucción del adulto en ese momento, porque es tiempo de recreo y se permite dar rienda suelta a su imaginación e interés.

Por ello, siempre que suena la campana para salir al patio a tomar el descanso, ocurre la misma situación que ocurría en nuestras infancias, los niños y niñas gritan *¡Descanso!* y alzan sus manos, como cuando se levanta un trofeo, pareciera que la campana parece un símbolo de libertad.

Y esto no ocurre solo cuando están en clase dentro de las aulas, durante una izada de bandera que se realizó en el patio, cuando dieron la marcha final, un grito al unísono de alegría, replicaba a manera de cántico: “descanso”, “descanso”, “descanso”, mientras que los niños corrían de un lado al otro en aquel largo patio.

**Figura 11. Hora de descanso**



Nota. Hora de descanso. (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras

A pesar de que han pasado muchos años entre nuestras infancias y las infancias que hoy tenemos en las aulas, aún es común que los niños y niñas griten emocionados, cuando llega la hora del descanso. Esto sucede porque es un espacio en el que se sienten libres, sin las prohibiciones que hacemos los adultos para restringir sus movimientos, sus voces, sus opiniones, sus formas de pensar, diferentes a las nuestras.

### ***Fila de niños, fila de niñas.***

#### *El cole*

En el colegio, fila de niños, fila de niñas, baño para niños, baño para niñas. Uno de los elementos más representativos que involucran las instituciones educativas para hacer estas diferencias de género son los uniformes. Así que, la mayoría de los colegios promueve el uso del uniforme, de niño y de niña. También el uniforme de diario, que para niño es con pantalón y para niña es con falda, y la sudadera que es el uniforme mixto.

**Figura 12. Fila de niños y niñas primaria**





**Nota.** *Fila de niños y niñas de primaria.* (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por las autoras

En la IED Juan Francisco Berbeo, las maestras de primera infancia, tomaron la decisión de dejar como uniforme único para los niños y niñas de su sección, el uso de la sudadera, esto con el objetivo de que los niños y niñas se sintieran cómodos para poder realizar cualquier tipo de movimiento.

Ellas argumentaron ante las Directivas, que los niños y niñas en edades comprendidas entre los 3 y los 6 años exploran su entorno a través de su cuerpo con ejercicios corporales tales como: arrastrar, gatear, saltar, rodar, y esto hace parte de su desarrollo psicomotriz y si usaran el *uniforme de diario*, que contiene elementos como cinturones, falda (las niñas), camisas de tela rígida, saco de lana y zapatos de cuero, esto puede llegar a ser limitante para varios su corporalidad, en tanto que no les permitiría moverse con facilidad, seguridad y libertad.

Es importante reconocer que las diferenciaciones de género en el colegio no son inevitables, y que como educadores tenemos la responsabilidad de promover una educación igualitaria y libre de estereotipos. Esto implica brindar a los niños y niñas igualdad de oportunidades para explorar y experimentar con diferentes actividades, juguetes y roles, así como fomentar la inclusión y la igualdad entre ellos y ellas.

Debemos reconocer que la sociedad en la que vivimos está construida en gran medida alrededor de las diferencias de género. Desde el momento en que nacemos, se nos asigna un

género y se nos enseña cómo comportarnos, qué intereses tener y qué roles desempeñan en la sociedad. Sin embargo, esto no significa que debamos aceptar estas diferenciaciones de género sin cuestionarlas.

Es esencial que los niños tengan la oportunidad de explorar su propio cuerpo y su entorno sin restricciones, independientemente de su género, poder experimentar su cuerpo sin sentirse cohibidos o limitados por las expectativas sociales o de género. En la educación preescolar, la libertad corporal es esencial para el desarrollo emocional, social y cognitivo, es a través del movimiento y el juego donde pueden descubrir su propio cuerpo y sus habilidades motoras, lo que les permite experimentar el mundo que les rodea de una manera más profunda y significativa.

### ***El aula***

*♪ Nada en su lugar ♪.*

*♪ ¿Qué va a ser?  
Tenemos que jugar para crecer.  
¡Qué verdad!  
Para jugar hay que desordenar ♪*

Las aulas de primera infancia en esta institución se caracterizan por tener espacios amplios, ventanales grandes de los que entra luz natural, el mobiliario para los niños y las niñas están diseñados para ser usados de dos formas, como mesas y sillas individuales o de manera modular que se complementan con otras mesas para trabajar en grupo.

Las paredes están ambientadas con elementos como espejos, tablero negro para el uso de tiza, tablero en acrílico (que normalmente se usa para pegar algunos dibujos de los niños), un tv inteligente y los armarios en los que se guardan los juegos y elementos lúdicos.

**Figura 13.** *Experiencia con texturas en el aula de Jardín*



**Nota.** *Experiencia con texturas en el aula de Jardín.* (Fotografía). Evidencia fotográfica tomada por los autores

El aula, es un espacio ideal para fomentar la participación de los niños en actividades que les permitan explorar su cuerpo y sus capacidades físicas. Por ejemplo, se pueden realizar actividades físicas en grupo que involucren saltos, carreras, equilibrio y coordinación, y que sean accesibles para todos los niños y las niñas.

Este espacio íntimo en el que los niños, niñas y maestras construyen relaciones interpersonales potencian la inteligencia emocional con los límites, acuerdos, y aportes que se tejen en cada momento de la cotidianidad. Es un espacio para utilizar materiales y juguetes con el objetivo de promover la creatividad, la imaginación y el desarrollo de habilidades motoras. Los niños y niñas aprenden a convivir en un ambiente de tolerancia y respeto, donde la igualdad de género es un valor fundamental por eso es importante promover valores como el respeto hacia los demás, fomentar espacios para la diversidad y suscitar la resolución pacífica de conflictos.

Encontramos una diferencia abismal entre los espacios de las aulas tanto de primera infancia como del grado primero:

Por ejemplo: Las aulas de Jardín; Transición 1 y 2 se caracterizan por tener grandes ventanales por lo que entra la iluminación natural del día, en cuanto a la organización de las aulas, observamos que tienen muebles en los que organizan el material pedagógico, en las paredes están ubicados carteleros con las fechas de cumpleaños de los niños y las niñas, la distribución de los pupitres es a manera de óvalo, alargada como los salones. El mobiliario para

los estudiantes tiene mesa y silla individual y los organizan de varias maneras dependiendo la experiencia pedagógica que vayan a realizar cada día.

Por el contrario, el aula de primero, es un espacio pequeño, no ingresa la luz natural, las carteleras son los horarios de clases y los acuerdos de aula, la organización de las sillas es por grupos de trabajo, en cada grupo hay 5 estudiantes, frente a ellos se ubica el escritorio de la maestra y su tablero. En el aula de quinto grado, los estudiantes están ubicados en filas, uno detrás de otro, frente a ellos, igual que en el grado primero, está el escritorio de la maestra y el tablero.

El espacio físico es un dispositivo que invita a los niños y las niñas a aprender, a imaginar, a reflexionar, a pensar en mundos posibles, a curiosear, a descubrir y son esas habilidades las que debemos potenciar en el aula. Por ello, un espacio con filas de sillas, mesas, un escritorio y un tablero no invita a sentir la escuela como ese espacio en el que puedes crecer y fortalecer tus habilidades.

Por lo anterior, creemos que, en la educación básica primaria de esta institución educativa, aún, como en el pasado, se está restringiendo el movimiento del cuerpo y con ello se está limitando a los niños y las niñas de este ciclo escolar, además de que ellos ven con ojos de extrañeza su paso por el ciclo inicial. La escuela debería expandir las experiencias corporales, modificar sus dinámicas de patrones tradicionales, para que los niños gocen de otros espacios: abiertos, cerrados con provocaciones pedagógicas que les inviten a trascender, a jugar.

Por otra parte, en cuanto a la interacción adulto-niño-niña, observamos, que también hay diferencias entre los ciclos escolares. Mientras que los más pequeños se expresan con su cuerpo, con abrazos y mimos, por ejemplo. En la primaria, los niños se relacionan mucho más con sus pares, eso gracias a la diversidad de las etapas del desarrollo en las que, los niños y niñas de cada ciclo escolar se encuentran.

*“Me acerqué al salón de Jardín para saludar a los niños y niñas, apenas vi 3 niños conocidos que se acercaron a saludarme con un apretón de piernas” DC 3 octubre 25 de 2022*

Los niños y niñas tienen diversas maneras de expresar sus emociones, así que, a pesar de la personalidad de cada uno, la mayoría de ellos lo comunican a través de su cuerpo. Esa acción

de abrir sus brazos y sonreír dice mucho más que mil palabras, además de ser un gesto que aprenden desde bebés, la extensión de los brazos implica estar con-otro.

## Juegos y Juguetes

♪ ¿Por qué, por qué? ♪.

♪ ¿Por qué, por qué

¿De día el cielo es tan celeste?

¿Por qué, por qué

la luna sube y no se cae? ♪

La maestra titular, saca de los muebles variedad de juguetes y les dice a sus estudiantes que está disponible el material para que jueguen. Ella les permite a los niños escoger con lo que quieran jugar, ellos se acercan y escogen, luego se llevan el material a sus mesas o al piso y allí empiezan a jugar de manera autónoma, no hay límites, no hay instrucciones, simplemente jugar.

*“Observé dos niñas sentadas en el piso armando rompecabezas.... Algunos niños (varones) se dedicaron a jugar corriendo por el salón, a perseguirse y a golpearse con puños, aunque no lo hacían con fuerza, solo jugaban. Sin embargo, de un momento a otro, empezaron a golpearse más fuerte y a utilizar los pies, ya no solo eran puños sino también patadas, así que hubo una pelea entre dos de ellos y uno resultó llorando. Algunos jugaban con plastilina y palitos de paleta, estaban imitando a vendedores de helado y me ofrecían helados de distintos sabores, entre ellos y ellas también manejan distintos roles, como el que vende y el que compra. DC 1 de agosto de 2022*

Es de resaltar que, las prácticas pedagógicas varían de maestra a maestra, de institución a institución, de ciudad a ciudad y así en cualquier contexto. En este caso específico, la maestra permite el acceso a los juegos y juguetes, con el fin de que ellos sean autónomos, hay un juego libre que les permite escoger su juguete o juego. En este caso particular, la maestra provee a los niños de elementos como juegos de construcción, rompecabezas, fichas de armar con lo que los niños y niñas inician un juego simbólico a través de la “tienda de helados”, a uno de ellos, se le ocurrió que una de las fichas de los legos era un helado y empezó a venderlo, a lo que los demás le copiaron la idea e iniciaron ese juego.

Estas acciones en las que los niños a través del juego simbólico van construyendo sus propias identidades, se enmarcan en los roles que ellos y ellas propician, por ejemplo, está el heladero que es el que hace los helados, mientras que hay otro rol que es el de comprar el helado. Para este caso, los niños y las niñas no involucraron su género para darle vida a su rol, sino que fue más por las actividades que unos y otros realizaban en las que ellos se iban moviendo.

Los medios de comunicación, también “venden” ideas de género sobre los niños y las niñas. La industria de los juguetes, por ejemplo, tiene una clara línea en la que dividen los juguetes para niños diferentes de los que son para las niñas. De esta manera, vemos asignados juguetes del área del cuidado como: los bebés, la casita, la cocinita, las muñecas, etc. a las niñas. Podemos decir que, se evidencia el poco movimiento del cuerpo que usan las niñas para utilizar sus juguetes, es pasivo porque son juegos con movimientos controlados como estar sentadas o alrededor de los objetos e incluyen sonidos suaves como arrullos, cantos o imitación de voces infantiles, etc.

Por el contrario, los juguetes que asignan a los niños como carritos, balones, dinosaurios, superhéroes, etc. requieren bastante movimiento ya que con estos se desplazan de un lado a otro, saltan, corren, se arrastran, gatean, alzan sus brazos y hasta utilizan sonidos como los gritos para incluirlo dentro de sus juegos.

Aunque los niños varones prefieren jugar con su cuerpo, hacer uso de sus manos y sus pies para jugar con los otros, esto no es generalizado, así como están las niñas que juegan con rompecabezas, tampoco es de todas, algunas prefieren jugar sentadas en sus sillas o jugar corriendo en el salón. Lo que sí es común, hablando de diferencias entre el juego y el género, es que los niños varones son mucho más cercanos a los juegos de contacto, más físico-corporales, mientras que las niñas prefieren los juegos en los que se divierten con la construcción de rompecabezas o en la interacción con sus compañeros a través de juegos inventados como la venta de helados.

**Figura 14.** *Hora de descanso en el patio, niños de Transición*



**Nota.** Hora de descanso en el patio, niños de Transición (Fotografía). Tomada por las autoras.

Sin embargo, esta libertad que permite la maestra del grado Jardín de esta institución a sus estudiantes, de continuar siendo niños y niñas sin-vergüenzas, no siempre se concede, especialmente en una sociedad que todavía estigmatiza el cuerpo y sus funciones naturales, un mundo en donde al parecer lo correcto es que todos “seamos iguales”. Por ejemplo, aún sigue existiendo el uniforme diferenciado para los niños y para las niñas, todos y todas deben “verse iguales”. Pareciera que las aulas no fueran espacios de libertad, puesto que los niños, están supeditados por las formas correctas en las que deben comportarse, con las normas que los maestros han inculcado por años.

## Disciplinamiento

♪ A cocochito ♪

♪ *Me siento una tortuguita  
caminando a tu costado.  
Mis pies ya no tienen ganas  
de ir para ningún lado.* ♪

En otro momento de observación, encontramos que en esta institución se mantienen ritos culturales tradicionales como la izada de bandera, un espacio en el que cada uno de los grupos de estudiantes realizan una presentación a los demás compañeros de la sede. En este caso traemos el relato del diario de campo en el que se narra cómo vivieron los niños y niñas de grado Jardín este momento:

*“Los estudiantes de Jardín cantaron Mis manitas, sus vocecitas acompañadas del movimiento de sus manos que interpretaban la canción se fue desvaneciendo al terminar la presentación, observé que a Claudia (la niña del saco rosado) no le gusta cantar frente al público, no cantó y se tapaba su carita no solo con el tapabocas sino agachando la cabeza.” DC 3 octubre 25 de 2022*

**Figura 15.** Niños y niñas del grado jardín, presentación en la izada de bandera.



**Nota.** Niños y niñas grado Jardín. Presentación Mis manitas. Izada de bandera. (Fotografía). Tomada por las autoras.



Las representaciones que se van tejiendo en la escuela como situaciones cotidianas involucran las corporeidades de los niños y las niñas, en tanto que disponen de su presencia para realizar cualquier tipo de actividad y aunque los niños van aprendiendo a relacionarse con los otros, para muchos de ellos, no es sencillo, no les gusta y les intimida esa sensación de exponerse frente a otros muchos.

Y aunque la canción que entonaron en este momento es una tonada sencilla y que hace parte de su rutina diaria en la que todos la cantan emocionados en la comodidad de su aula, no es la misma situación frente a los demás. Esa sensación en la que *la niña de chaqueta rosada* agacha su cabeza frente al público en símbolo de disgusto o de sentirse expuesta, fue similar a la de los otros que cuando cantaban su voz se iba opacando a medida que transcurría el tiempo y se sentían observados y escuchados por personas que no hacen parte de su cotidianidad.

Además, este espacio, un tanto rígido en el que la norma es estar quieto, respetar los símbolos patrios y “ver el espectáculo”. En mi observación, los niños no se sentían cómodos, se movían con molestia sentados en el piso en filas y en silencio. Los adultos hablamos del desarrollo integral, pero en estos espacios, no hay ni desarrollo, ni es integral.

**Figura 16.** Organización de niños y niñas de Educación inicial y Primaria en el patio para la izada de bandera.



**Nota.** Organización de niños y niñas Educación inicial y Primaria en el patio para la izada de bandera. (Fotografía). Tomada por las autoras.

## VII. Nos educaron en tiempos de miedo

♪ Santo remedio ♪

♪ ¿Por qué nadie me comprende  
cuando me agarra la chinche?  
No saben que mis problemas  
son tan terribles.  
Me dicen que no exagere  
creyendo que hago berrinche ♪

El área corporal es un aspecto que nos define a todos como seres humanos, y al reflexionar sobre la corporalidad de las maestras, y el uso y el significado que ellas le dan en su quehacer pedagógico, nos lleva a observar las prácticas corporales que se llevan a cabo en las aulas tanto de educación inicial como de básica primaria, así mismo, a escuchar sus opiniones frente a las formas en que ellas incorporan esas prácticas y su relación con el contexto escolar.

Para nosotras, como investigadoras y como docentes, es esencial que en la escuela haya una conciencia corporal y un buen uso del recurso que es nuestro cuerpo en las prácticas escolares, ya que este es un medio de conexión y cercanía, una forma de cuidado y acompañamiento que permite el sentir y el pensar de una forma más cercana. Por lo tanto, afirmamos la importancia que tienen los procesos de los niños y las niñas y las maneras en que se desenvuelven las dinámicas escolares en la primera infancia con el fin de encontrar un punto de equilibrio para que haya una transición armónica entre el ciclo de educación inicial y la básica primaria en donde se tenga en cuenta el cuerpo como un elemento principal para el desarrollo integral de los niños y niñas.

La institucionalidad tiene un impacto significativo en las prácticas corporales de las maestras, lo que incluye tanto las reglas y convenciones como las costumbres adquiridas que influyen en su día a día. Se ha encontrado una correlación directa entre el campo disciplinar y las acciones corporales de las maestras en el aula, evidenciando que existen áreas que se enfocan principalmente en la enseñanza de contenidos académicos específicos, mientras que otras, como las actividades culturales encaminadas a la danza, valoran el cuerpo y el movimiento como elementos cruciales en la educación.

En la educación inicial, el interés de las maestras se enfoca en la construcción de identidad, la expresión natural de los lenguajes propios y el aprendizaje de vivir en comunidad, lo que permite una relación más flexible y cercana entre la maestra y los niños, donde el cuerpo de todos es protagonista en los procesos.

Como lo menciona la docente de primera infancia Gabriela Arciniegas, quien lleva más de 30 años en labor *“Gracias a mi carrera pude sensibilizar e interiorizar lo fundamental que es el cuerpo para todos los momentos de la vida, como forma de expresar, como forma de relación, interrelación de autoestima, de valorarme, de quererme, de aceptarme tal cual soy, con mis debilidades y fortalezas, pero sacando provecho de lo mejor”* aquí resalta la importancia del cuerpo como una herramienta fundamental en la vida, tanto para la expresión como para la relación con ella misma y con los demás.

La experiencia que tiene en el trabajo de aula con niños y niñas, le ha permitido tomar conciencia de la relevancia de valorarse y aceptarse a uno mismo, tanto en las fortalezas como en las debilidades, sacando el máximo provecho de lo mejor que se tiene para ofrecer. En definitiva, se puede decir que el cuerpo es visto como una herramienta clave en la búsqueda del bienestar emocional y la autoestima, que está presente en cada espacio de nuestra vida para toda actividad.

Esa forma de reflexionar de esta maestra, se encuentra muy cohesionada con su práctica docente. Esto lo evidenciamos en la visita que realizamos a su aula mientras que ella estaba con los niños y niñas de su curso Transición.

*Cuando ingresamos Alejandra y yo, la profesora les dijo a los niños y niñas que hoy tenía unas invitadas y nos presentó. Ella realizó la rutina de inicio, en primer les dijo a los niños y niñas que hoy el cielo estaba despejado y que le cantaran al sol, la canción que se sabían y todos la cantaron, luego, ella les invitó a hacer una oración, dio gracias por los papás, por el día, por los que estaban allí y pidió que se mejoraran dos estudiantes que no asistieron. Luego, les dijo que se levantarán de sus puestos, que iban a mover el cuerpo para que se calentaran y les dijo que la miraran, que ella les haría la seña y ellos la hicieran con su cuerpo. Ella alzó sus manos y realizó varios tipos de señas para sordos que les ha ido enseñando a los niños poco a poco. Esas señas les daba la instrucción de realizar movimientos con su cuerpo, entonces realizaron estas acciones: dar vueltas con su cuerpo en el mismo lugar, acostarse, sentarse en la silla, Saltar, ponerse de pie.*

Diario de Campo 22 ago 2022

Además, es importante destacar que la manera en que las maestras experimentaron su propia relación con el cuerpo en su niñez, puede influir en su capacidad para identificar y atender necesidades específicas de sus estudiantes. Por ejemplo, si una maestra tuvo dificultades para aprender habilidades motoras finas, puede que tenga una mayor sensibilidad para identificar a estudiantes que están experimentando dificultades similares, y diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a sus necesidades.

Por ello se debe tener en cuenta que la idea de corporalidad que se tenga no solo influye en la manera en que las maestras abordan la enseñanza de habilidades físicas, sino también en la forma en que los estudiantes se relacionan con su propio cuerpo y con el mundo que les rodea, así que debemos trabajar en que las maestras reflexionen sobre su propia historia personal y su relación con su cuerpo, para poder abordar unas prácticas corporales desde una perspectiva amplia y sensible a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, las palabras de la docente Gabriela quién analiza sus prácticas con su propia historia corporal "*Yo relaciono el cuerpo con una espiral en dónde va teniendo un proceso un avance y tengo la posibilidad de devolver y retornar*", la idea de que el cuerpo se relaciona con una espiral en constante evolución y retroalimentación puede conectarse con el concepto de corporalidad que las maestras tienen y cómo esto influye en su labor docente. Al igual que la espiral, el desarrollo de la corporalidad es un proceso continuo que involucra avances y retrocesos, y la posibilidad de retroalimentación constante.

Asimismo, la idea de la espiral en el desarrollo corporal también puede ayudar a las maestras a entender que el aprendizaje de habilidades físicas y la relación con el cuerpo no se limita a la infancia, sino que es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. De esta manera, las maestras pueden fomentar espacios diversos con experiencias pedagógicas que tiendan a incluir intereses y necesidades de sus estudiantes y con ello, crear ambientes enriquecidos con sus propias realidades.

Si bien, la maestra de Educación Inicial establece una estrecha relación con el espacio de trabajo, generalmente el aula, el cual transforma en diferentes mundos para que ella, los niños y las niñas puedan experimentar diversas experiencias pedagógicas, no sólo ocupa el espacio, sino que establece normas de convivencia para habitarlo y compartirlo con sus niños, establece momentos específicos para la alimentación, el descanso, la charla y el juego, todo esto de

acuerdo con la lectura que realiza de las necesidades y características individuales de los niños y niñas, así como de sus propias posibilidades corporales.

La adecuación del espacio es fundamental para que los niños puedan sentirse cómodos, seguros y motivados a participar activamente en las diferentes actividades, a través de la observación de la maestra en el análisis de las necesidades, comportamientos e intereses de sus niños y niñas, puede adaptar y transformar el aula en diferentes escenarios para que puedan explorar su creatividad y curiosidad de una manera más libre y autónoma, no solo se preocupa por el espacio físico, sino que también establece una relación cercana y empática con sus niños, creando un ambiente de confianza y seguridad que les permita expresarse y desarrollarse plenamente, mediante la lectura corporal y emocional de los niños y niñas, la maestra puede entender sus necesidades y ofrecer un espacio que les permita sentirse protegidos y comprendidos.

Por dar otro ejemplo de esta relación traemos a colación las palabras de la docente Julieth Aranguren encargada del grado Transición, licenciada en educación preescolar quien manifiesta desarrollar prácticas que también involucran su propia corporalidad *“Igualmente también nuestro cuerpo o las actividades corporales sirven como para relajarnos, para estar tranquilos, para reírnos, obviamente para divertirnos, entonces es una actividad de juego bastante llamativa para los niños y lo sé, porque cuando yo estaba pequeña también disfrutaba mucho”*.

Nuevamente, se resalta la relación que se establece entre la maestra-estudiantes la cual es de suma importancia en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que se viven en el aula, como ella menciona, la maestra adecua y transforma el espacio para que las niñas y los niños puedan vivir y sentir diferentes experiencias pedagógicas, en este sentido, la configuración del espacio no solo responde a la lectura que realiza la maestra de las niñas y niños, sino también a sus posibilidades corporales.

Cabe destacar que, al igual que los estudiantes, la maestra también tiene cuerpo y realiza actividades corporales en el aula, actividades que no solo se limitan a las tareas propias de su rol como docente, sino que también pueden servir para relajarse, estar tranquilos, reír y divertirse, la actividad de juego es particularmente llamativa para los niños, ya que les permite desarrollar habilidades físicas, cognitivas y sociales de manera lúdica y placentera, la maestra, al participar en estas actividades, no solo se divierte y relaja, sino que también puede establecer un vínculo más cercano y de confianza con sus estudiantes.

La relación que se establece entre el cuerpo y las actividades corporales de la maestra y sus niños en el aula es fundamental para el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas y enriquecedoras. Al permitir la expresión corporal y el juego, se crea un ambiente propicio para la exploración, el aprendizaje y la creatividad. Además, el cuerpo no solo es un medio para desarrollar habilidades físicas, sino que también es un medio para conectar con las emociones y sentimientos.

Para tener un poco el contraste entre las concepciones que tienen del cuerpo las maestras de primera infancia, ahora, pondremos el foco en esas concepciones y experiencias corporales que tienen las maestras de primaria, con el fin de identificar algunos puntos en común y otros que toman distancia. Esto nos permitirá llegar a conclusiones con estos datos.

La maestra Liliana Franky quien acompaña el grado Cuarto, *“el cuerpo para mí es una herramienta que me permite expresarme, es como un medio de expresión a través del cual comunicó mis emociones, mis sensaciones, estados de ánimo”*.

Está claro que las maestras tienen una conciencia corporal que han fortalecido con el paso de los años y la experiencia. Por otra parte, nos cuenta tiene bonitas experiencias corporales en su infancia a través de la danza, la música y las artes plásticas, y realza su valor en tanto, para ella, el cuerpo también es un lenguaje que comunica por medio de sus movimientos, como los gestos de la cara.

Frente a las experiencias corporales que les propone a sus estudiantes, la respuesta no fue del todo contundente. Sin embargo, evidenciamos que, lo que se propone en el aula está estrictamente relacionado con la malla curricular o el plan de estudios que plantea la institución. Además, debemos aclarar, que, en este plantel educativo, las maestras que orientan la básica primaria tienen una formación pedagógica, pero con un énfasis, así que, encontramos, educadoras que orientan todas las asignaturas de los planes de aula, siendo licenciadas en un área específica. Por ejemplo, la maestra Liliana, es Licenciada con énfasis en Ciencias. Y esto se evidencia en su respuesta.

Alejandra (investigadora): ¿Cuáles experiencias corporales realiza como maestra?

Liliana (maestra de grado cuarto): *Me parece que hace falta, de pronto, implementar cosas desde la música, más plástica, desde esas áreas me parece me que falta implementar, por ejemplo.*

Alejandra (investigadora): *¿Tú por qué no las abarcas? ¿Cuál crees que es el problema?*

Liliana: *bueno, por ejemplo, desde ciencias naturales, por ejemplo, el tema del arte y la plástica yo lo llevo por el lado del reciclaje que es crear a partir de todo el material reciclable. Por ahí lo trabajo, desde ciencias naturales, qué es cómo dónde lo he tratado como de encauzar.*

Entendemos que es fácil concluir que las maestras se limitan a hacer actividades en las que los niños y las niñas se mantengan bajo su control o tal vez, en actividades un poco más quietas a diferencia de los niños de primera infancia. Pero entendemos que cada una tiene un rol que ha ido adaptando a su cotidianidad y con las herramientas que le funcionan.

De todas maneras, volvemos a encontrar el punto de vista de otra maestra, como lo hicimos en el estado de conocimiento, en el que se tiene instaurada como lógica que son los maestros de danzas, educación física y artes, los que deben implementar prácticas de tipo corporal en sus actividades pedagógicas diarias.

Cada maestra habita sus espacios de manera diferente, otorgándoles significados culturales y sociales a su ser y hacer, este habitar su profesión les permite hacerse cargo de un grupo de niñas y niños que pueden llegar a sentir como propios, es en este contexto donde la idea de reconocerse como sujeto histórico y social cobra importancia, ya que les permite comprender los contextos de los niños y niñas que acompañan y proyectar con ellos, experiencias más agradables para ellos y sus familias.

Las narrativas que hallamos en los relatos de las maestras les dan mucho sentido a las dinámicas tan diversas que hay entre los ciclos escolares, porque no solo son los niños y las niñas las que cambian de etapa, las maestras también lo hacen. Es decir, si una maestra de primera infancia, por cuestiones administrativas o las que sea, se cambia para la básica, atraviesa ese umbral, aunque su esencia no cambie, sus dinámicas en el aula se irán ajustando a lo que “*debe ser*” en la primaria, diferente de las situaciones que se viven en la educación inicial.

En conclusión, las experiencias corporales que realizan las maestras de educación inicial y primaria tienen sus particularidades y diferencias debido al enfoque y objetivos de cada nivel educativo. En el caso de las maestras de educación inicial, su labor se enfoca en el desarrollo integral de las niñas y niños, considerando que, en esta etapa, se establecen las bases para su crecimiento y aprendizaje. Por ello, se orientan a estimular y potenciar las capacidades motoras,

perceptivas y sensoriales de los niños, a través de actividades lúdicas y recreativas que les permitan explorar y conocer su cuerpo, además de reconocer el entorno que habitan para incorporar nuevos aprendizajes.

Las maestras de educación inicial fomentan la creatividad y la imaginación de los niños y niñas, a través de experiencias basadas en el juego, en el que se potencian habilidades tanto comunicativas, como cognitivas y motoras, y usan como herramientas elementos de la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, lo que les permite ampliar la gama de posibilidades en el aula, sin condicionarse por mallas, planes de estudio o temas que deben orientar y evaluar. Su preocupación apunta a la creación de ambientes acogedores y seguros que promuevan la confianza y el vínculo afectivo entre el niño y la maestra.

Por el contrario, las maestras de primaria, trabajan con niños que, según su etapa de desarrollo, ya tienen un mayor progreso motor y cognitivo, por lo que su labor se enfoca en fortalecer y consolidar las habilidades adquiridas, así como en el aprendizaje de nuevos conocimientos, esto sumado al sistema de organización por áreas y los requisitos con los que deben cumplir en cada grado, se limitan a proporcionar actividades de mesa y trasladan las experiencias corporales a las áreas de educación física y danzas en las que sus logros apuntan a desarrollar coordinación, equilibrio, fuerza y resistencia física con actividades deportivas y recreativas.



## VIII ¡Nosotros también queremos!

### Aportes de los niños y niñas de básica primaria

El trabajo de campo nos permitió entender cuáles son las prácticas corporales de los niños y niñas de grado Jardín, nos abrió las miradas que teníamos en relación con las corporalidades en su ciclo escolar, nos permitió ver de qué manera los espacios, las dinámicas que se envuelven en estrategias pedagógicas iluminan las diversas formas en las que aprenden en el contexto escolar, nos ayudó a escuchar más y hablar menos y nos gustaría que sus transiciones se dieran de maneras agradables, que no sean pasos agigantados en el que en noviembre del 2023 son los pequeños de Transición y en febrero del 2024, se les recibe como niños tan grandes como si fueran adultos.

Así que decidimos escuchar a aquellos niños y niñas que están en ese proceso transitar por la básica primaria y lograr proponer algunos aportes que sirvan a los maestros y maestras que reciben a los niños y niñas en estos cambios de ciclo escolar y entiendan sus procesos además de incorporar prácticas que les permita continuar sus procesos de aprendizaje e ir avanzando en ello con el pasar de los años. Dentro de los hallazgos en las respuestas que obtuvimos de niños y niñas del grado tercero, que han permanecido en la institución desde el ciclo de educación inicial, detectamos un dato muy potente y es que a la pregunta: ¿Cuál es el curso que más les ha gustado? Las respuestas de la mayoría de ellos se enmarcan en el ciclo inicial.

*Camila: “Mi curso favorito fue transición porque había muchas actividades muy divertidas y pasé muchos tiempos divertidos”*

*Valery: “Mi curso favorito fue preescolar o sea jardín y transición porque conoce a mis compañeros y con más hice nuevas amigas”*

*Aranza: “Mi curso preferido fue primero ya que hice de manualidades compartir con la profe con la profesora Cristina manualidades”*

Hay un extrañamiento por la etapa de educación inicial que se relaciona con las actividades y con las relaciones que se van estrechando con los otros. Al escuchar a los niños, vemos que algunos suspiran y nombran frases como: *“en ese tiempo nos dejaban jugar”* o *“a los niños pequeños no les dejan tareas”*, otras actividades que son muy mencionadas por ellos, es el uso de objetos en el descanso: *“la profesora Julieth nos dejaba salir con aros y la profesora Gabriela nos dejaba hacer mándalas y hacer como cometas”*

Algo que mencionan los niños que es muy reiterado es las relaciones con sus compañeros, esos lazos de amistad que van tejiendo a lo largo de la infancia son una de las características de los seres humanos puesto que somos seres sociales por naturaleza, por ello, también hay un agrado por el trabajo en grupo, trabajar con el otro, y uno de los elementos que nos permitió entender que los espacios físicos pueden ser o no potencializadores de aprendizajes es que nombraron el patio como encuentro para la reunión y el juego con los amigos mientras que el aula es visto como un espacio para quedarse callados y sentados de manera individual cada uno en su pupitre.

Así que la frase que engalana y da inicio a nuestro trabajo de investigación: *¡Nosotros también queremos!* Es esa expresión genuina, a manera de súplica que hacen los niños y niñas de la básica primaria, independiente del grado, a sus maestras, cuando ven a los niños más pequeños jugar alrededor del patio, convertirlo en playa, verlos disfrazados de vaqueros o extraterrestres. Observar como su aula no es un aula cualquiera, es más, no es un aula, es un ambiente que puede ser desde un spa hasta un planeta inimaginable.

## Conclusiones

La transición que se genera de la educación inicial a la educación básica primaria constituye un periodo fundamental en el desarrollo de niños y niñas, caracterizado por cambios significativos en diversos ámbitos. En este contexto, las prácticas corporales adquieren un rol central al permitirles explorar su entorno, comunicarse, interactuar y moldear su identidad. A través de nuestro trabajo de investigación, nos enfocamos en analizar estas prácticas con los niños y niñas de Primera Infancia de la IED Juan Francisco Berbeo, con el propósito de plantear algunas reflexiones para facilitar una transición armónica hacia la educación básica primaria.

La investigación se realizó en la IED Juan Francisco Berbeo. La observación participante fue la técnica que utilizamos y registramos todo lo que notamos en el contexto educativo a través del diario de campo y de registros audiovisuales. Por supuesto, las experiencias pedagógicas que se llevaron a cabo con los niños y las niñas de primera infancia nos abrieron grandes oportunidades que nos llevaron a la reflexión frente, no solo a las prácticas en sí, también a las corporalidades y a las transiciones que vivencian los estudiantes. Otros hallazgos, los evidenciamos en las conversaciones informales que tuvimos con algunos niños de la primaria y en las entrevistas que realizamos a las maestras de los dos ciclos escolares.

En primer lugar, podemos decir que, hay una gran diversidad de experiencias corporales que se llevan a cabo en los niveles de Jardín y Transición, de ellas podemos nombrar las que para nosotras resultaron más evidentes y mucho más en contraste con las experiencias de la básica primaria. Así pues, hallamos que los espacios en los que los niños y niñas aprehenden son más que espacios físicos, se convierten en ambientes enriquecidos, que permite que los niños y niñas vivan experiencias a través de sus sentidos. Más allá de hablar de temáticas, se promueven los pilares que propone el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial SED

(2020). Observamos que hay una preocupación por varias de las maestras por proponer experiencias a los niños desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Así mismo, notamos que los niños y las niñas, algunas veces, tienen participación en tanto que las planeaciones de las maestras, tienden a modificarse gracias a las comprensiones e inquietudes de los niños y niñas. Además, se ocupan los espacios, no solo del aula sino del patio como ambientes que logran estimular la curiosidad y el descubrimiento, como dos elementos que potencian el aprendizaje.

Se implementaron varias experiencias pedagógicas que permitieron diversidad de movimientos y prácticas corporales, tales como juegos al aire libre, experiencias sensoriales, actividades de expresión corporal en la que se incluyeron la danza y la música. Estas prácticas, además de contribuir al desarrollo motor, permitieron a los niños y niñas explorar su entorno, establecer vínculos sociales y descubrir nuevas formas de comunicación a través del cuerpo.

Como maestras e investigadoras, logramos identificar preferencias tanto individuales como colectivas de los niños y niñas, adaptamos las experiencias corporales a sus intereses y necesidades, así mismo, y aunque, no fue parte de nuestra investigación, Alejandra desde su práctica docente, fomentó la participación de las familias, proporcionándoles recursos e ideas para integrar prácticas corporales en el entorno del hogar, volviéndose un trabajo integral y colaborativo, que a la postre permite desarrollar habilidades físicas, cognitivas y sociales de manera holística y armoniosa.

A partir de las entrevistas que se realizaron a las maestras se abordaron varios aspectos como las concepciones que tienen sobre el cuerpo, la importancia de las prácticas corporales en el desarrollo de las experiencias de aula y su influencia en la adaptación armónica a la educación básica primaria. Así mismo, se promovió un espacio de diálogo con los niños y niñas de básica primaria, fomentando su participación por medio de la expresión de sus experiencias y emociones, relacionadas con las experiencias corporales realizadas en el primer ciclo escolar.

Mediante ejercicios de observación participante, se capturaron momentos de interacción y participación de prácticas corporales, permitiendo una comprensión profunda de cómo los estudiantes perciben y experimentan estas actividades, esta triangulación de datos provenientes de maestras, niños y niñas nos brindó una perspectiva enriquecedora y matizada sobre las prácticas corporales en el contexto educativo, permitiendo una interpretación más completa y

significativa de su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes sobre todo para la transición realizada entre la educación inicial y la básica primaria.

Además, se destacan los relatos de las maestras, tanto del ciclo inicial como de la básica primaria, esto nos dio la posibilidad de entender sus historias personales, sus maneras de concebir los contextos educativos y sus reflexiones frente a la inclusión de prácticas corporales en el aula, así como tener puntos de contraste que nos dan luces para entender sus concepciones y percepciones tanto del cuerpo como de las prácticas y experiencias corporales vividas por ellas desde su infancia y esa relación con su práctica docente. Las maestras compartieron sus conocimientos pedagógicos y visiones sobre la importancia de las prácticas corporales en el proceso de transición, enfatizando su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

Los niños y niñas de básica primaria, nos expresaron algunos de sus recuerdos y vivencias más significativas en su paso por la educación inicial, nos permitieron identificar cómo estas prácticas influyeron en su adaptación y confianza durante la transición que hicieron a la básica primaria. Logramos interpretar que las prácticas corporales actúan como un puente efectivo y armonioso entre la Educación Inicial y la Educación Básica Primaria.

Así mismo, encontramos algunos puntos de quiebre que tienen que ver con los cambios curriculares que se presentan al atravesar los ciclos escolares, ya que se llevan a cabo, en algunos casos con bastante dificultad, por ello, el impacto se siente en las respuestas de los niños de primaria, que, en su mayoría, añoran repetir momentos que solo vivieron en su paso por el primer ciclo escolar.

Entendemos que, en muchas ocasiones, a las maestras se les recargan actividades de tipo administrativo o el logro de proyectos transversales para que las instituciones cumplan con sus objetivos. Sin embargo, el papel de la educadora, para el caso de esta IED, es el de velar por sus estudiantes y acompañar las transiciones que los niños y las niñas atraviesan es de vital importancia.

Queremos resaltar que ya existen planes como las Orientaciones para las Transiciones Efectivas y Armónicas, diseñados por la Secretaría de educación del Distrito SED, dirigido a las maestras y maestros de educación inicial con estrategias que les permitan acompañar esas fronteras por las que pasan los niños y las niñas. Sin embargo, al parecer, no hay una priorización para dar

espacio a la lectura de estas estrategias y mucho menos a su implementación, así que es necesario que los Directivos antepongan las necesidades de los estudiantes por encima de los papeleos.

Dentro de nuestras propuestas para realizar transiciones armónicas y que las prácticas corporales no se extingan o se limiten a las competencias físicas, proponemos que este proceso no se haga solo desde el cuerpo docente, sino que haya una colaboración y se vincule la orientadora que desde su rol puede ser un apoyo tanto para las maestras como para los niños, las niñas y las familias.

Estamos convencidas de que para lograr una transición armoniosa y satisfactoria para los niños y niñas que circulan entre la educación inicial y la educación básica primaria se requiere de un camino claro, que involucre a todos los actores clave, es decir: estudiantes, maestros, familias y personal administrativo, en el que todos los adultos estén alineados y acompañen a los niños y niñas que atraviesan este umbral.

Para alcanzar esa meta, es importante que la IED, promueva los programas de orientación y adaptación específicos para los niños y niñas que estén por hacer la transición a la educación básica primaria, donde se incluyan visitas previas a las nuevas aulas, interacción con los futuros maestros y compañeros, y actividades que fomenten la familiaridad con el entorno y las nuevas rutinas, además de incorporar ambientes que les brinde a los niños confianza y seguridad.

Por otra parte, consideramos que es indispensable fomentar la comunicación constante y abierta entre las maestras de educación inicial y de básica primaria, donde se permita compartir información sobre las necesidades individuales de cada estudiante, sus habilidades y áreas de interés, facilitando así la adaptación a los nuevos espacios, hábitos y metodologías, sin desconocer los procesos llevados a cabo con antelación.

Creemos que la actualización docente es imperativa, esto quiere decir, que todos los educadores de la IED deben prepararse para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas que año a año van llegando desde el ciclo inicial a las aulas de la básica, que los intereses y necesidades de los niños de ayer no son los mismos de los de hoy y de los que llegarán mañana a las puertas de sus aulas, así que pensamos que el juego como herramienta pedagógica debe continuar tanto en la básica como en la media vocacional, ya vimos los beneficios que este trae para los aprendizajes.

Así mismo, reconocemos que cada maestro en la básica está especializado en un área, pero es fundamental que todos los docentes se permitan entender los beneficios que traen consigo el conocimiento y la práctica de las habilidades socio-emocionales como componentes centrales de la enseñanza en la educación básica, brindando a los estudiantes un sentido de continuidad y familiaridad que permita generar mayor seguridad, autonomía, empatía y confianza en ellos y en su contexto cercano.

Finalmente, después de trasegar por este camino que es la experiencia de investigar, pero no investigar cualquier cosa, investigar sobre lo que nos apasiona que es la educación. Un camino eterno, porque siempre seguiremos aprendiendo de y con los niños y las niñas, de y con maestras y maestros, de contextos educativos tan diversos como los públicos, pero también contextos escolares privados o informales. Sí, eso ha sido este camino en el que nos encontramos con enormes desafíos, como entender acciones que realizan algunas maestras, con prácticas escolares que no nos gustan o encontramos con preguntas curiosas de los niños y niñas que nos ocasionan miles de sensaciones.

Y esa es la plácida vida de una educadora, ir descubriendo que lo que haces en tu aula es tan solo un diminuto granito de arena, pero que a los ojos de los niños es una enorme contribución; porque ver crecer a esos pequeños niños que ingresan a Jardín con tan solo 4 años, despidiendo a sollozos a su mamá en la puerta del colegio, dejando sus corazones arrugados, que te toman de la mano y se abrigan de la seguridad que solo una maestra le puede brindar a un niño, un pequeño que está dejando de ser el bebé de la casa para convertirse en el niño grande que va al colegio, eso vale la pena y te reconoce todo lo que haces para llegar hasta allí.

Así que los días en las aulas de Primera Infancia continuarán permeados por ambientes enriquecidos, con espacios que provoquen a los niños a sentirse en el espacio, para hablar de ovnis, de planetas, de estrellas solares, para leer en voz alta y poner su voz ronca como la de un monstruo o aguda como la de una abejita chupando una flor. Estoy segura de que Alejandra seguirá saltando, cantando, bailando y adornando sus cabellos con miles de colores para hacer reír a sus pequeños, para seguir asombrándose con cada pregunta o afirmación que ellos le hacen, seguirá divirtiéndose y abriendo los espacios para que el aula no sea un aula cualquiera, tan solo sea, la que cada niño y niña imagine que lo que quiera.

Ella, continuará defendiendo las infancias que atraviesen las puertas del colegio por primera vez para convertirse en ese manto de la tercera zona de Winnicott y acompañar esa transición entre

la casa y el cole, mientras que espera que suceda lo mismo, cuando entregue a “sus niños y niñas” de Primera Infancia en la frontera que hay hacia la Básica Primaria.

Por mi parte, continuaré mi proceso como investigadora, como diseñadora de experiencias educativas, como formadora de maestros y maestras en los que hablaré de esta experiencia maravillosa que me permitió ver más allá del desarrollo infantil, transitar de la mano de niños y las niñas en este proceso de estudio riguroso, en el que aprehendí sobre Infancias más de lo que soñé.

## **Recomendaciones**

Tendemos un puente hacia nuevas posibilidades en el ámbito investigativo, al abrir el espacio para que otros compañeros investigadores exploren y replanteen estrategias corporales, nuestro objetivo es fomentar la interdisciplinariedad y la conexión entre las diferentes áreas del conocimiento, es fundamental comprender que el trabajo corporal no debe limitarse exclusivamente a las clases de educación física o danzas, sino que puede enriquecer todas las disciplinas.

Al dejar abierta la puerta a la exploración de enfoques corporales en el entorno educativo, aspiramos a transformar los currículos y brindar una experiencia más integral a los estudiantes adoptando una perspectiva interdisciplinaria, podemos desafiar las convenciones y romper las barreras entre asignaturas, permitiendo una comprensión más holística del conocimiento, creemos que la inclusión del trabajo corporal en distintas asignaturas puede contribuir a un aprendizaje más profundo y significativo. Los estudiantes podrán relacionarse de manera más cercana con los conceptos y aplicarlos en contextos reales, fortaleciendo así su comprensión y retención del contenido.

La riqueza de la interdisciplinariedad radica en el potencial de desencadenar una transformación en el sistema educativo, enriqueciendo la experiencia académica y preparando a nuestros estudiantes para un futuro más equilibrado, invitamos a todas las instituciones educativas a unirse a esta búsqueda de nuevas perspectivas y metodologías que integren prácticas corporales en su enseñanza en todos los grados y en su posibilidad desde todas las áreas, demostrando que juntos podemos construir una educación más completa, inclusiva y dinámica para las generaciones venideras.



## Bibliografía

- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación.
- Aries, P. (1987). *el nio y la vida familiar bajo el antiguo régimen*. Taurus.
- Benítez Rodríguez, T. A., & Munar Pedraza, A. N. (2021). Corporalidad y sensibilidad de niños y niñas. Una experiencia estética en la modalidad de educación presencial y virtual.
- Bourdieu, P. (1999). Intelectuales, política y poder. In *Intelectuales, Política y Poder* (pp. 270-270).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Teoría ecológica. Recuperado de [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva\\_Profesores/janette\\_orengo\\_educ\\_173/Urie\\_Bronfenbrenner.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_educ_173/Urie_Bronfenbrenner.pdf).
- Buriticá, M., & Guerrero, V. (2015). Expresión corporal creativa: Mediaciones educativas en ciclo inicial de educación formal. Trabajo de grado presentado para optar el Título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18690>.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- Cardinal, M. C. M. (2013). La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Educación y Ciudad*, (24), 73-80.
- Castillo Ruiz, M. A. (2020). Moverse es un cuento, transformación de las prácticas de enseñanza de la educación física en el quinto grado del colegio Grancolombiano IED (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Cervantes, C. T., Doña, A. M., & García, E. R. (2022). Corporalidad y movimiento: Análisis de un programa de motricidad a través del dibujo de infantes chilenos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 233-244.

- Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje*. Obtenido de  
<[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf)>.
- Crisorio, R. (2014). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2).
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Universal.
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Díez, B. F., & García, J. R. A. (2013). La Expresión Corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas espaciales en Educación Infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 158-164.
- Elias, N. (1994). *El proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica.
- Escribano, M. J. V., & Ferreras, M. S. V. (2008). Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6) (Vol. 25). Graó.
- Fernández Portero, I. (2017). Estudio empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).
- Flores, P. (2003). Aprendizaje en matemáticas. Extraído de: <http://www.ugr.es/~pflores/textos/cLASES/CAP/APRENDI.pdf>.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gómez Rodríguez, T., Molano, O. P., & Rodríguez Calderón, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga.
- Gómez-Villora, P. G. M. S., Contreras-Jordán, O. R., & Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2).
- Gonzales Martínez, D., Parra Peña, L. M., & Lovera Zuluaga, M. (2022). Travesías con sentido: un viaje para fortalecer las transiciones efectivas y armónicas (TEA) de las niñas y los niños de ciclo inicial.

- Gutiérrez, E., & Castillo, J. A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis pedagógica*, 14(15), 15-42.
- J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil.
- Jiménez, R. M. R., López, M. D. M. C., Gracia, P., Quintana, P. J. V., & López, M. J. T. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 213.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo* (Vol. 99). Siruela.
- López Ospina, L. S., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2017). Lenguajes corporales como formas de participación en la primera infancia (gestación a dos años) reconocidas por los adultos.
- Marchena Cruz, P., López Fernández, V., & Ezquerro Cordón, A. (2017). Un estudio exploratorio de la relación entre la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudio exploratorio de la relación entre la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 55-75.
- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), 111-127.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1), 0-0.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de cultura económica.
- Morrison, G. S. (2004). Educación infantil. Pearson Educación.
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. *cuerpos anómalos*.
- Pugmire-Stoy, M. C. (1996). El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación (Vol. 33). Narcea Ediciones.

Piaget, J. (1997). *Psicología del niño* (14 ed.). Morata.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño* (ed. renovada). Ediciones Morata.

Pugmire-Stoy, MC (1996). *El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación* (Vol. 33). Narcea Ediciones.

Schmidt, Q. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.

SED. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*.


Soto, C. Á., & Vargas, J. J. L. (2019). *Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421.

Ríos, J. R. (2014). *Diseño y aplicación multimedia en ciencias naturales, para el aprendizaje de niños y niñas sordos*. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(26).

Valls, R., & Munté, A. (2010). *Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.

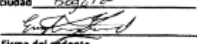
## ANEXOS

### 1- Consentimiento informado para el uso de los nombres, fotografías y videos de los niños y niñas.


**Grupo de comunicación escolar Tvo Berbeo y Festival de Video Escolar**  
 Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D.  
 E-mail: tvberbeo@gmail.com  
 Página: <http://tvberbeo.blogspot.com>  
 Carrera 28B N°78 - 40  
 Teléfono: 2401890 EX 210

**AUTORIZACIÓN DE DERECHOS**

Yo Endry Sanchez, identificado con la cédula de ciudadanía número 5929837 de Bogotá, en calidad de persona natural y como tutor responsable del estudiante Juan Sanchez, cuya imagen o producción intelectual será fijada en fotografía o producción audiovisual o escrita que utilizará en publicaciones del grupo de comunicación escolar Tvo Berbeo del Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D de Bogotá, en adelante Tvo Berbeo (o un tercero que designe para tal fin), suscribo el presente documento de cesión de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción Audiovisual, o producción escrita o producción intelectual (producción literaria, guiones o dirección), así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registrará por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Cláusulas: PRIMERA. Mediante el presente documento cedo a Tvo Berbeo y al Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D, sin ningún pago o contraprestación y sin ningún límite de tiempo, los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones Audiovisuales o producción intelectual escrita, así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, para Tvo Berbeo y el Colegio Juan Francisco Berbeo I.E.D (o un tercero que designe para tal fin) Incluya en cualquier soporte audiovisual como fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, o producciones Audiovisuales para efectos de reproducción y comunicación pública, dentro del proyecto Tvo Berbeo y Festival de video escolar, así como para utilizar las imágenes en el proyecto o en cualquier proyecto desarrollados en el Colegio Juan Francisco Berbeo IED de Bogotá Colombia. SEGUNDA. La autorización que aquí se concede sobre este material tendrá un uso de carácter educativo/cultural y de investigación en educación será difundido por los sistemas de televisión abierta o cerrada en el territorio nacional o en el exterior, diarios nacionales o extranjeros, radio nacional o extranjera y revistas nacionales o extranjeras, ediciones impresas o electrónicas, digitales, ópticas, en la red internet o cualquier otro medio de comunicación si así se requiriese. CUARTA. Los derechos aquí autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. QUINTA. Esta autorización de utilización del contenido de la entrevista/fotografía/video y de imagen se hace sin perjuicio del respeto al derecho moral de paternidad e integridad establecido en la legislación autoral, teniendo en cuenta que tales derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables (artículo 30 de la ley 23 de 1982). SEXTA. La presente autorización se refiere a la totalidad de usos que puedan tener las imágenes, videos, producciones escritas o partes de los mismos, en las que aparece el estudiante, utilizando los medios técnicos conocidos en la actualidad y los que pudieran desarrollarse en el futuro, y para cualquier aplicación. SÉPTIMA. Por medio del presente documento declaro que no reclamaré ningún derecho ni remuneración económica por mi participación en los citados proyectos. Para constancia se firma a la fecha: 16/04/2025, en la ciudad Bogotá.

 5929837  
 Firma del agente C.C.

### 2- Formato de planeaciones



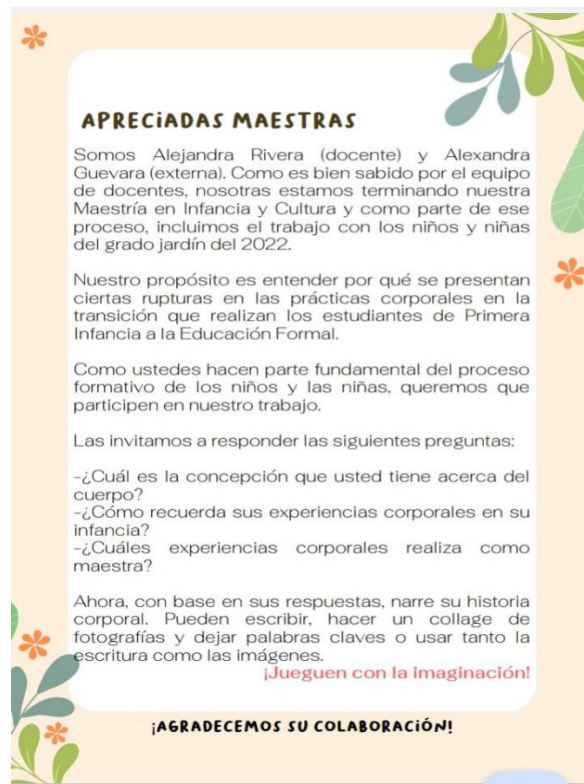
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.  
 COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO  
 AVANZAMIENTO EDUCATIVO INTEGRAL DE LOS NIÑOS  
 NET 86082422-4 Línea No. 11100129916  
 BOGOTÁ D.C.  
 FORMACIÓN INTEGRAL CON ÉNFASIS LABORAL Y USO CALIDAD DE VIDA -  
 POR LA EDUCACIÓN CON CALIDAD Y CARIÑO HUMANO

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA CON ÉNFASIS EN DESARROLLO INFANTIL (Semestre III)	MAESTRANTES María Alexandra Guevara Nelsy Alejandra Rivera	GRADOS Jardín Transición Primero
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA Observación no participativa	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD <ul style="list-style-type: none"> <li>Observar y registrar la corporalidad de los niños y niñas en varios espacios de interacción como: aula, pasillos, patio, cafetería.</li> <li>Analizar la forma de aprendizaje en los niños y niñas, a través de dinámicas de grupo, en el trabajo libre y la metodología de las maestras.</li> <li>Propiciar un ambiente de proximidad con la comunidad educativa.</li> </ul>	FECHA Septiembre 07 de 2022
DURACIÓN 5 horas		# SESIÓN 01
<b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación inicial durante el ingreso de los estudiantes</li> <li>Se inicia la jornada con la presentación de Alexandra como una nueva profe acompañante de algunas experiencias lúdicas.</li> <li>Observación de las rutinas del ABC (Lavado de manos, ida al baño, canciones de saludos y día de la semana, entrega del refrigerio)</li> <li>Acompañamiento y observación no participante durante la clase de artes en el grado Jardín.</li> <li>Recorrido de las instalaciones con observación de 30 minutos en los dos grados de Transición y Primero.</li> <li>Acompañamiento en actividad de juego libre en grado Jardín (diálogo con los niños y niñas en la interacción)</li> <li>Observación durante el tiempo de almuerzo.</li> </ul>		

### 3- Diario de campo

Nombre de la observadora Alexandra Guevara Urrego	Fecha miércoles 24 de agosto de 2022	Diario de campo #1	IED Juan Francisco Berbeo Sede
IED/ espacio(s) observado(s) Aulas de preescolar Patio Entrada del colegio	Cursos Jardín, Transición 1, Transición 2 y Primero.	Docente/s Jardín: Alejandra Rivera Transición 1: Gabriela Arciniégas Transición 2: Julieth Aranguren. Doc. Artes: Edilia Franco.	
<p><b>Descripción detallada de la observación</b></p> <p><b>Observación ingreso de niños y niñas a la IED:</b></p> <p>Llegué a la IED a las 6:30 AM, con el fin de presentarme con las docentes y el personal de servicios de la institución. Antes de entrar al colegio me llevé la impresión de que era un lugar muy pequeño, pues, tanto la puerta como el muro que está fuera pareciera casi como una casa de barrio (aprox 6 mt de frente). Sin embargo, cuando ingresé hay un patio alargado con una forma rectangular y en el costado oriental están ubicadas las aulas. Tuve la oportunidad de saludar a las profesoras que estaban allí, que son las de preescolar y primaria, así como la coordinadora y la orientadora de la sede. Todas me dieron una cálida bienvenida, claro está que Alejandra, mi compañera de campo que trabaja en el colegio ya les había hablado de mí y del trabajo que vamos a iniciar con los niños y las niñas.</p>			

### 4- Carta de invitación a las maestras con las preguntas de la entrevista semiestructurada



## 5- Transcripción de uno de los audios de las maestras

Liliana Franky

Maestra grado cuarto

Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias

(52 años)

El cuerpo para mí es una herramienta que me permite expresarme, es como un medio de expresión a través del cual comunicó mis emociones, mis sensaciones, estados de ánimo.

Tengo bonitas experiencias a partir de la danza, la música y las artes plásticas, desde esos aspectos uno puede comunicar muchas muchas cosas que el cuerpo a veces quiere mostrar.

la Danza pues aprovechando como el tema de la expresión artística Y eso que nos toca ahoritica si la danza y desde la parte del lenguaje desde la parte de literatura también espacios Como encuentros literarios por ejemplo con poemas donde tú pones como en práctica toda esa parte de lo lírico, las canciones, los poemas, en cuanto a corporal Me parece que hace falta de pronto implementar cosas desde la música, más plástica, desde esas áreas me parece me que falta implementar por ejemplo *¿tu porque no las abarcas? ¿Cuál crees tú que es el problema?* bueno, por ejemplo desde ciencias naturales por ejemplo el tema del arte y la plástica yo lo llevo por el lado del reciclaje que es crear a partir de todo el material reciclable, por ahí lo trabajo desde ciencias naturales qué es cómo dónde lo he tratado como de encauzar.