



**Percepciones y significados del movimiento de los niños:
Una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magister en Motricidad y Desarrollo Humano

Investigadora:

Sandra Milena Gallego García

Asesores:

Cesar Augusto Sánchez Taborda

Doctor en Filosofía

Omaira Arteaga Henao

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Cultura Somática

Universidad de Antioquia
Instituto de Educación Física y Deporte
Secretaría de Educación de Medellín

2021

Agradecimientos

A Dios

Por darme la oportunidad de continuar con mi formación profesional, abriendo grandes puertas en mi vida y colocando en mi camino a las personas precisas para guiarme y acompañarme con sabiduría.

A mi familia

En especial a mis hijos que me han enseñado en este recorrido la importancia del movimiento en su desarrollo integral, el valor de la paciencia y el amor al hacer silencio durante las asesorías y las clases y por su espera calmada hasta que pudiera hacerles de comer y prestarles atención; y por aguantar tantas veces la frase “ahora no, no tengo tiempo”. A mi esposo por escucharme leer mil y mil veces el mismo capítulo, por su paciencia, acompañamiento y ayuda. A mis padres por animarme cuando sentía desfallecer, por cuidar de mis hijos y creer en mí. A mis hermanos por siempre estar pendientes y no perderse cada instante del progreso y “retroceso” en este caminar.

A mis colegas

Por permitirme entrar en sus vidas, confiarme sus pensamientos, reflexiones, abrirme las puertas de sus experiencias y, a través de sus relatos, ayudarme a descubrir nuevos caminos para entender el porqué de asuntos pedagógicos que dejamos de lado con el pasar de los años y el afán del día a día.

A mis asesores

Por su gran sabiduría y amplio conocimiento que me llevaron a descubrir y comprender la verdad y a mirar de forma diferente el movimiento de los niños; por las noches en vela pensando en Foucault y su teoría, por su paciencia al permitirme descubrir la genealogía y la arqueología de los conceptos y la historia.

A mis maestros

Todos ellos dejaron huellas en mí, maravillada con su saber, sencillez y humildad para compartir todo lo que han aprendido a lo largo de su existencia, los llevaré en mi corazón y recordaré sus enseñanzas no solo académicas sino también de vida. Mil y mil gracias.

Al Instituto de Educación Física

El cual, a través de sus grupos de investigación, me mostró lo complejo, enriquecedor y satisfactorio que puede ser el campo de la investigación. El Instituto, a través de sus diversas formas de mirar el mundo, me permitió cambiar la lente para leer y comprender los fenómenos sociales y educativos desde diferentes paradigmas; me enseñó la firmeza de argumentación que hay que tener para defender lo que se ha descubierto y aprendido para generar convicción en los otros.

A la Secretaría de Educación de Medellín

Por brindarme a mí y a otros colegas la oportunidad financiera para continuar cualificándonos a través de las becas de estudio que nos permitieron cumplir sueños y alcanzar metas.

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	10
Capítulo 1	16
Descubriendo, encontrando y recorriendo el camino del movimiento de los niños en la escuela	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Objetivos	25
1.2.1. Objetivo general	25
1.2.2. Objetivos específicos	25
1.3. Encuentro con lo metodológico	26
1.3.1. Escena 1: Descubriendo el camino	26
1.3.2. Escena 2: Hacia la reflexión	30
1.3.3. Conversatorios	32
1.4. Consideraciones éticas	42
1.4.1. Escena 3: Vinculando al otro	42
1.5. Estado de la cuestión	44
1.5.1. Escena 4: Contextualizando las investigaciones	45
1.5.2. Escena 5: Reviviendo la infancia	48
1.6. Concertando con el referente conceptual	53
1.6.1. El movimiento	54
1.6.1.1. Escena 7: El papel del docente	57
1.6.1.2. Escena 8: Rememorar nuestras vidas	61
1.6.2. Escena 9: Autonomía: un estado de utopía	65

1.6.2.1. Escena 10: Mi zona de confort.....	80
1.6.3. Escena 11: La escuela, una forma de hacer disciplina.....	81
Capítulo 2.....	93
El camino hacia el movimiento de los niños en la escuela.....	93
2.1. Escena12: desde mi sentir.....	93
2.2. Escena 13: Percepciones y significados del movimiento de los niños.....	96
2.2.1. Escena 14: Cambiando de percepción	102
2.3. Escena 15: El movimiento una posibilidad de autonomía.....	106
2.4. De la teoría al ejercicio docente.....	109
2.4.1. Escena 16: Transformando la mirada.....	110
2.4.2. Escena 17: El niño es en el movimiento.....	116
Capítulo 3.....	118
Relación entre disciplina y movimiento de los niños.....	118
3.1. Escena 18: El cuerpo atravesado por la disciplina.....	118
3.2. Escena 19: Constitución del sujeto.....	124
3.2.1. Escena 20: Me pienso como maestro.....	127
3.3. Escena 21: Sociedad disciplinaria y de control en la escuela de hoy.....	130
3.3.1. Escena 22: Control del cuerpo del estudiante: un asunto implícito..	151
3.3.2. Escena 23: La libertad en la sociedad disciplinaria y de control.....	165
Capítulo 4.....	178
La Escuela Contemporánea	178
4.1. Escena 24: Realidad o utopía.....	178
4.1.1. Movimiento y enfoque pedagógico desarrollista social.....	189
4.1.1.1. Escena 25: Realidad del quehacer docente.....	189

4.2. Escena 26: Movimiento: una mirada de los lineamientos curriculares.....	200
Conclusiones y Discusión.....	207
Caminos por los cuales transitar	207
Discusión	207
Conclusiones	217
Anexos.....	223
Bibliografía.....	225

Resumen

En la investigación *Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E Compartir*, se pretende abordar el concepto de movimiento desde la pedagogía del cuidado de Emmi Pikler. Se tomará su aporte al desarrollo de la autonomía de los niños y, desde allí, se espera la comprensión de las percepciones y significados que tienen las maestras de primaria de la Institución Educativa Compartir de Medellín frente al movimiento de los niños que no logran permanecer quietos en su puesto, que recitan las reglas y no las practican, que constantemente están hablando, a quienes se etiquetan como los estudiantes indisciplinados y a quienes parece importarles todo menos la clase. Durante toda la investigación se sostiene que la forma en que estas maestras perciben el movimiento de sus estudiantes está permeada por su propia historia de vida, la cual aparece registrada durante la investigación a través de los conversatorios que se realizaron con ellas y son insumo de este estudio. La investigación da cuenta, además, de la posible relación entre el movimiento, la autonomía y la concepción de disciplina, elementos que influyen fuertemente en las dinámicas de clase y las sanciones correctivas que se dan en el proceso escolar debido a la interacción de estos tres conceptos.

La investigación de la que este informe da cuenta es de tipo cualitativo y está basada en la autoetnografía. A partir de este método se buscó que las docentes intervenidas identificaran los elementos que han marcado su vida educativa y que, de alguna forma, las han atravesado hasta el punto de que desde allí asumen sus posturas y acciones docentes frente al movimiento de los niños en el aula y los espacios escolares, haciendo que en ocasiones asocien dicho movimiento con manifestación de indisciplina, sin reconocer que el mismo movimiento puede ser una posibilidad de fomentar la autonomía infantil, la cual debe ser uno

de los fines de la educación, ya que contribuye a la formación de sujetos críticos capaces de pensar por sí mismos.

Palabras claves: movimiento, disciplina, autonomía, percepción, significado.

Abstract

On the research Perceptions and meaning of the movement of children: a glimpse of the teachers of primary school at I.E Compartir from their life story, the goal is to touch on the concept of movement from the pedagogy of care of Emmi Pikler; her input to the contribution to the development of the autonomy of the children, and from there it is expected the understandings of perceptions and meaning that the teachers of primary school at I.E. Compartir have of those boys who don't stay in his place, who can recite the rules but don't practice them, who are always speaking, who are labelled as the undisciplined students who seem to care about everything but the class, Through all the research it is pointed that the way the teachers percive is permeated by their own life stories, which appears registered on the research on the conversations with the teachers which that are ingredients of this study. The investigation tells us, besides, the possible relationship among movement, autonomy and the concept of discipline that influence the dynamics of the class and the corrective sanctions that take place in the school process due to the interaction of these three concepts.

The research is qualitative, based on self-ethnografy; from this method it was pretended that the teachers taking part, identify from their own story the elements that have marked their lives on education, and in any way have pierced them to the point that from there they show

their ideas and thoughts related to the movement of the children in the classroom and school spaces, making that sometimes they associate that movement with a manifestation of indiscipline, without recognizing that the movement itself could be a possibility to promote child autonomy, which must be one of the aims of education due to its contribution to the formation of criticizing people able to think by themselves.

Key words: Movement, discipline, autonomy, perception, meaning.

Introducción

La presente investigación se refiere a las percepciones y significados que las maestras de primaria de la Institución Educativa Compartir, ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado de la ciudad de Medellín, tienen acerca del movimiento de los niños en las clases, partiendo de la premisa de que dichas miradas están permeadas por la manera en cómo ellas fueron educadas, por la influencia de quienes fueron sus maestros y por los requerimientos y exigencias del sistema hacia los estudiantes y educadores. Las características principales del tipo de movimiento que esta investigación señala se basan en comportamientos de los niños como: conversar, pararse del puesto, moverse de un lado a otro en sus sillas, no esperar el turno para hablar, entre otras. En ocasiones estas actitudes son asociadas por las maestras con la indisciplina, el desinterés, la falta de atención y concentración, la expresión de una emoción no canalizada, etc., dejando de lado el hecho de que esos mismos movimientos pueden ser tenidos como parte importante en el desarrollo y crecimiento infantil y que, más que un significado negativo, pueden tener un alto componente formativo.

Lo dicho evidencia una problemática en la percepción del movimiento infantil que se tiene en la escuela, ya que en ella se olvida muchas veces la naturaleza y necesidad de este en la vida humana. Algunas formas de dicho movimiento pueden ser mencionadas a continuación:

- a)** el movimiento humano se da de forma natural desde la gestación, en esta etapa el movimiento del bebé puede indicar si en el embarazo hay bienestar o, por el contrario, si algo anda mal; esta es entonces una forma en que el bebé se comunica con el exterior: con su madre.
- b)** En la primera infancia, el niño continúa moviéndose, frente al mundo él descubre, explora, se relaciona con los otros y con lo otro, todo ello a partir del movimiento de su

cuerpo; éste incluso le permite fortalecer su autonomía y el vínculo con los adultos que lo cuidan y satisfacen sus necesidades. c) En la niñez, etapa en la que el niño ingresa a las instituciones educativas (jardines, preescolares, colegios), desde los *Lineamientos Curriculares de Educación Física*, se le atribuye gran importancia al movimiento, dado que un adecuado desarrollo motor le permitirá al niño desarrollar habilidades para la ubicación espacial gráfica y los procesos de lectura y escritura.

Sin embargo, la misma escolarización del niño presenta una paradoja, ya que contrario a lo que proponen los Lineamientos de Educación Física, a medida que el niño va creciendo, las asignaturas diferentes a este campo físico le quieren formar para que esté todo el tiempo quieto, juicioso, obediente; se le indica qué debe hacer y cómo hacerlo, se le regulan los tiempos y espacios de movimiento e interacción consigo mismo y el mundo; por tanto, se le exige que todo el tiempo esté dedicado a actividades que no incomoden o impliquen desgastes físicos para los adultos a su cargo. De esta manera se estandariza el movimiento de los niños buscando que todos asuman un comportamiento similar, aceptable ante la mirada del adulto que represente la autoridad (cuidador, padre, maestro, entre otros).

Conforme a esto, los docentes de primaria van delegando poco a poco la obligación del desarrollo motor sólo a las clases de Educación Física y Artística, omitiendo otras funciones educativas y formativas del movimiento en el resto de las áreas y aprendizajes que se pueden obtener en la escuela. Pero, *¿por qué los maestros de primaria le restan importancia al movimiento de los niños?, ¿por qué dejan de reconocer que a través de él los niños pueden fortalecer otros aspectos de su vida como la autonomía y el aprendizaje colaborativo?, ¿por qué cuesta comprender que el movimiento no siempre significa que el niño está incomodo*

o que no le interesa la clase, sino que más bien puede ser que el estudiante quiera manifestar una emoción, contar una experiencia y, al no tener la posibilidad de hacerlo abiertamente, encuentra en el movimiento una forma? Ante estos interrogantes, la investigación ha ido en busca de respuestas en la mirada, perspectiva y comprensión que las maestras de primaria de la I.E. Compartir tienen sobre ese movimiento de los niños y su relación con la disciplina.

Por otro lado, es un interés académico el que impulsa esta investigación, pues busca una relación con **la motricidad y el desarrollo humano** desde dos de las dimensiones de la cultura somática. La primera es la motricidad, en tanto se le quiere dar relevancia a la presencia del movimiento de los niños en el aula de clase, comprendiendo cómo a través de la motricidad el niño manifiesta y expresa sus emociones; se relaciona consigo mismo, con los otros y con el contexto. La segunda dimensión es la emocional, debido a que a partir de ella puede considerarse el movimiento como una manifestación de las emociones que permite percibir la inteligencia intra e interpersonal de los sujetos, en este caso de los niños. En este sentido, el docente, permeado por su propia historia de vida, carga consigo unas huellas que perduran durante su existencia, las cuales pueden estar determinando la manera como ejerce su labor y percibe el sentido del movimiento de sus estudiantes; solo una posición crítica y autónoma (de resistencia) puede liberarlo de este anclaje histórico para que pueda comenzar a ver el mundo con otra lente.

Esta investigación se realiza en un marco cualitativo y usa la metodología autoetnográfica. Con ello se espera que las docentes, a partir de la narración e indagación de su vida, identifiquen los elementos que las han marcado desde que eran niñas y estudiantes y que, de

alguna forma, las han atravesado hasta el punto de que desde allí asumen ciertas posturas y acciones ante la disciplina de sus estudiantes en el aula y los demás espacios escolares en su actual práctica docente.

La recolección de datos para el análisis investigativo se realiza a partir de tres conversatorios con cuatro docentes de primaria de la I.E. Compartir que permitieron hacer visibles las percepciones y significados del movimiento de los niños en sus aulas; una mirada influenciada por la historia de vida de cada una de ellas, generando conocimiento situado.¹ En los conversatorios con las maestras no se tuvo un número definido de preguntas, debido a que en este tipo de diálogos siempre emergen otras por fuera de lo planeado de acuerdo con las respuestas y el diálogo que se va generando en el discurrir de dicha conversación. Por lo tanto, los conversatorios en general giraron alrededor de una pregunta genérica: *¿De qué manera está siendo percibido y comprendido el movimiento de los niños en el aula por parte de las maestras de primaria de la I.E. Compartir?*

Partiendo de esta pregunta se formuló un objetivo general a partir del cual se busca comprender las percepciones y significados que las maestras de primaria tienen con respecto al movimiento de los niños. Esta premisa general responde a su vez a unos objetivos específicos que pretenden describir esas percepciones y significados acerca del movimiento y, a su vez, permiten la reflexión sobre los puntos de encuentro y desencuentro docente-estudiante que tienen relación con el tema central de la investigación: identificar

¹ Mercedes Blanco profesora investigadora en el CIESAS-DF, plantea que el conocimiento situado relaciona la vida personal del investigador con los temas que elige estudiar; combina perspectivas y con ello permea todo sutilmente. Es el conocimiento que se genera a partir de la investigación y que es válido para ese contexto y esa realidad investigada (Blanco, 2012, pág. 68).

cómo está siendo asumida la disciplina en el aula a partir de la comprensión del movimiento infantil y reconocer la importancia de dicho movimiento en el fomento de la autonomía y su aporte al enfoque pedagógico institucional Desarrollista Social. Dicha intención investigativa se apoya en la manera en que autores como Emmi Pikler, María Montessori, entre otros teóricos, le dan significado al movimiento en los primeros años de vida de un sujeto, en los cuales el niño es, piensa, se relaciona y comienza a forjar las bases de su autonomía.

Para cerrar esta introducción es importante enunciar la estructura interna que dará forma a este informe de investigación de maestría. El primer capítulo es el desarrollo del planteamiento del problema, objetivos, diseño metodológico, antecedentes y referente conceptual del proyecto; en él se abordan tres conceptos: el movimiento, la autonomía y la disciplina; la comprensión del movimiento desde la pedagogía de Emmi Pikler, que se basa en el desarrollo de dos aspectos fundamentales de *la pedagogía del cuidado y moverse en libertad*; estas ideas son apoyadas, a su vez, con planteamientos de María Montessori, la idea de autonomía desde Jean Piaget, Emanuel Kant, Michel Foucault y Constance Kamii y la disciplina desde los planteamientos de Michel Foucault .

En el segundo capítulo se inicia el análisis y resultados en el que se encuentran las percepciones y significados hallados en los conversatorios con las maestras de primaria de la I.E. Compartir sobre el movimiento de los niños; la respuesta a cómo el movimiento contribuye al fortalecimiento de la autonomía, los puntos de encuentro y desencuentro entre la teoría y la práctica, es decir, aquello que plantean los autores con respecto al movimiento y a la autonomía y lo que se ve realmente en la escuela del siglo XXI o, por el contrario,

aquellas teorías que se identifican en el discurso, pero que desde la praxis carecen de aplicación, como es el caso del movimiento como facilitador del aprendizaje.

En el tercer capítulo se evidencia la relación del movimiento como el factor a través del cual se asume la disciplina en las escuelas: los docentes lo regulan y restringen, coaccionan a los sujetos permitiéndoles o impidiéndoles moverse. En este sentido, el capítulo muestra una relación entre disciplina y movimiento infantil a través de las narraciones, historias de vida y testimonios de las maestras de primaria de la I.E. Compartir; en dicha construcción teórica se hacen evidentes elementos como: constitución del sujeto, control del cuerpo del estudiante: un asunto implícito en la escuela, y, finalmente, la sociedad disciplinaria y de control; todo ello a partir de los postulados filosóficos de Michel Foucault alrededor del cuerpo, el control, el poder y la disciplina.

En el cuarto y último capítulo de análisis se aborda la escuela contemporánea, la relación entre el movimiento y el enfoque pedagógico Desarrollista Social y la perspectiva desde los Lineamientos Curriculares de Educación de diferentes áreas relacionados con el movimiento, la autonomía y la disciplina que bloquean o permiten el libre accionar de los maestros y maestras que desean transformar su quehacer.

Capítulo 1

Descubriendo, encontrando y recorriendo el camino del movimiento de los niños en la escuela

1.1. Planteamiento del problema

*“El infante es en el movimiento, no solo se desplaza para coger objetos,
Se mueve para expresar sus emociones, su pensamiento,
Se da en ese movimiento, toma decisiones en ese movimiento,
Se conoce a sí mismo, a los otros, y al mundo en ese movimiento”.*

(Pérez, 2018)

El movimiento es parte fundamental para el desarrollo integral del niño, el fortalecimiento de algunas habilidades sociales, incluso cognitivas, depende de este elemento; es decir, el niño es en el movimiento. Por ello, esta investigación pretende comprender las percepciones y significados que las maestras de primaria de la I.E. Compartir tienen acerca del movimiento de los niños en el aula de acuerdo con la influencia de sus propias experiencias escolares, las cuales aparecen registradas en las narraciones.

Al respecto Jhon Berger, escritor, crítico de arte y pintor británico, en su obra *Modos de ver* (2016), afirma: “lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos o percibimos las cosas” (pág.8); por ello es que aquí se considera que la propia historia personal de los maestros influye en la forma como comprenden todo lo que sucede en sus aulas. Desde su

experiencia personal los docentes le dan significado a las acciones y cosas de la escuela, y hasta las dotan de una intencionalidad. Reforzando esta idea, el mismo autor plantea que

nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos (Berger, 2016, pág.9).

Es decir, el maestro comprende el movimiento de los niños de acuerdo con las huellas y registros que han quedado desde su infancia y su propia etapa escolar; y, aunque durante su carrera y ejercicio como docente va aprendiendo nuevas cosas, no deja de proyectar lo que está arraigado a su ser. De allí surge la percepción que asume sobre las cosas, construye el significado que les da de acuerdo con lo que percibe, cree y concluye.

Ahora bien, en el proceso de esta investigación se tiene en cuenta que la importancia del movimiento infantil radica en que es una forma de manifestar necesidades, aparece primero como reflejos que luego se convierte en acciones voluntarias. Este movimiento a su vez va acompañado de una serie de emociones que el niño, desde el inicio de su vida, manifiesta mediante el llanto y la incomodidad; dichas emociones representan un llamado a su cuidador para que este supla las necesidades que el niño no puede autoproverse. Más tarde en su desarrollo el niño va precisando movimientos, adquiriendo formas para desplazarse, agarrar los objetos, explorar el entorno; va estructurando su pensamiento, su capacidad de decisión, lo que le permite conocerse así mismo, a los demás y al mundo que lo rodea. Cuando el niño es escolarizado, su expresión a través del movimiento se vuelve fundamental, pues le permite

descubrir lo que está a su alrededor, explorar y comprender formas, tamaños, texturas, objetos con los que no había tenido contacto. Dicho movimiento se enfatiza, por ejemplo, en los procesos de juego. Sin embargo, conforme el niño avanza en los grados de escolaridad, los espacios para desplegar el movimiento se van relegando a la clase de Educación Física, a las actividades deportivas y artísticas.

El movimiento infantil constantemente genera en los docentes interrogantes como: *¿por qué los niños no pueden estarse quietos por periodos largos de tiempo?, ¿por qué algunos niños recitan las reglas, pero no las practican?, ¿por qué hay niños que tienen la necesidad de estarse parando del puesto, conversando e interrumpiendo clase?* Ante estas situaciones y preguntas las respuestas generalizadas de los docentes de primaria suelen ser el llamado de atención, el dialogo constructivo y reparador con el estudiante, la citación al acudiente, el ejercicio del debido proceso, la repetición infructuosa de instrucciones como: “¡Siéntese!”, “¡Haga silencio!”, “¡Respete a los demás!”, “¡Recuerda que cada acción tiene su momento!”. Aun así, es de anotar que estas formas de proceder ante el movimiento infantil poco piensan o analizan *¿qué quiere manifestar cada estudiante cuando se mueve?*, mucho menos intentan indagar con el mismo niño sobre el porqué de su comportamiento; por lo general son acciones coactivas que buscan únicamente que ante un mandato del docente el niño vuelva a su trabajo.

Entonces, cuando el maestro realiza una lectura del movimiento de sus estudiantes lo hace, por un lado, a partir de sus experiencias de vida, de sus huellas y marcas históricas y, por otro, desde los requerimientos que le imponen de forma externa las disposiciones educativas, sociales y gubernamentales, como las pruebas de Estado, los Lineamientos Curriculares, las

expectativas morales y religiosas, entre otros aspectos que acompañan el quehacer pedagógico. Así, es inevitable notar que en las aulas se ejerce control sobre el cuerpo de los estudiantes, sin que esto sea siempre un asunto explícito. Una de las causas de esto puede ser, entre otras tantas, que la educación sigue teniendo rasgos muy marcados de la educación tradicional, remitiéndonos a este tipo de educación en el momento histórico en el cual el estudiante no jugaba un papel activo en su proceso. Jorge Rodríguez (2013), médico cirujano y partero de la Universidad de Nuevo León; profesor universitario de biología, plantea lo siguiente:

la educación tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento (Rodríguez, 2013, pág. 39).

Teniendo en cuenta lo anterior, el educador tradicional poseía rasgos de analítico, inductivo, deductivo y sintético, en este tipo de educación él es un sujeto activo dentro del proceso, dueño del conocimiento, quien se encargaba de transferir los conocimientos a su educando, un sujeto pasivo carente de conocimiento, quien recibe el saber cómo un producto ya

terminado. El mismo autor considera los siguientes aspectos característicos de una educación tradicional:

la *Concepción de la enseñanza*, en la que existe una absolutización del aspecto externo, estandarización de métodos directivos y autoritarios; está la *Concepción del papel del maestro*, quien es un ejecutor de directivas preestablecidas, limitación de la individualidad y la creatividad, autoritario, rígido y controlador; y está la *Concepción del papel del alumno*, quien es un sujeto pasivo, reproductor del conocimiento, con poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal, no está implicado en el proceso. Entonces, la pedagogía tradicional es seguidora de la enseñanza directa y severa, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor. (Rodríguez, 2013, págs. 43 - 44).

Por ejemplo, la educación tradicional influye en la manera como se asumen la disciplina y se aplican los procedimientos disciplinarios, la historia de vida de los docentes, la forma como se gestionan las emociones en el aula y el desarrollo de la autonomía, miradas que confluyen claramente en la percepción que tienen los maestros del movimiento de sus estudiantes. Para comprender estas percepciones y significados sobre el movimiento en el escenario investigativo de la I.E. Compartir, es necesario profundizar en la incidencia que la historia de vida de las maestras de primaria de dicho centro educativo tienen sobre esta mirada; con ello se busca evidenciar las tensiones y resonancias que se viven a diario en las aulas de clase y espacios escolares, comprendiendo por tensiones aquellos puntos de encuentro y desencuentro que surgen al interior del aula y, por resonancias, esas acomodaciones que se dan después.

Además de lo dicho, la reflexión que propicia esta investigación le permite a las docentes de primaria de la I.E. Compartir valorar los espacios de diálogo con sus colegas, ya que en ellos se pueden compartir ideas, expectativas, acciones, estrategias, que ayuden a fortalecer los procesos de enseñanza–aprendizaje y, desde allí, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual está basado en un enfoque pedagógico Desarrollista Social.

Lo dicho sustenta por qué para esta investigación es tan importante darles voz a las docentes participantes, se hace referencia a maestras y no maestros por la ausencia del género masculino en primaria de la Institución intervenida, a través de la narrativa de su propia historia. Esta acción narrativa posibilita hacer explícito lo implícito, comprender cómo su propia historia marca la forma de percibir y dar significado a las cosas, tiene en cuenta que lo que el adulto es, está marcado por lo que vivió en la niñez, por las huellas que quedaron en su ser de todas esas experiencias infantiles. Así mismo, las acciones del docente parten también de lo que ha aprendido en etapas posteriores a la niñez: de lo que se vive en el presente, de lo que se aprendió en la universidad y de lo que adquiere diariamente con la experiencia de enseñar.

Teniendo en cuenta aspectos fundamentales como los ya mencionados, las instituciones buscan responder a las necesidades del contexto inmediato mediante la creación de su PEI, en el cual se plasman mallas curriculares, misión, visión y filosofía institucionales, modelo pedagógico, perfil del estudiante y la familia, entre otros elementos que, bajo una mirada propia de cada contexto educativo y un modelo disciplinario, permiten ejecutar a cabalidad los objetivos de formación que se crean en el perfil de estudiante perteneciente a la Institución, en este caso, la I.E. Compartir.

De esta manera, los PEI de las instituciones educativas intentan hablar de que la escuela ha cambiado, progresando en la enseñanza, proponiendo estrategias y metodologías innovadoras que llevan a la formación de sujetos críticos y autónomos, pero en el fondo la esencia prevalece: los modelos de disciplina que se siguen usando se dirigen a un cuerpo educable y controlable que debe ser productivo y responder a los requerimientos de la sociedad hegemónica. Esta es la razón de que los maestros de primaria desconozcan en muchos casos la importancia del movimiento de los niños para el desarrollo y fortalecimiento de aspectos fundamentales en su formación. Según Emmi Pikler, médica pediatra de Budapest, quien propuso la pedagogía del cuidado, en su texto *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global* (1969),

en los primeros años se le debe garantizar al niño la seguridad física y afectiva, el desarrollo de un movimiento autónomo y libre, poner a disposición del niño en lo posible lo que sea necesario para fomentar su autonomía. Lo que implica ver al niño como persona y no como un objeto o proyecto de persona (Pikler, 1969, pág.2).

Cuando se logra ver al niño como lo plantea la autora, este desarrolla libertad y, desde allí, es posible que potencialice aspectos como su independencia, la gestión de emociones, la autorregulación y la autonomía que, quizás por prejuicios que son transmitidos de generación en generación, no se estén tomando en cuenta. El olvido de estos elementos necesarios para el desarrollo infantil se da por las relaciones de los maestros con sus propias historias de vida, las cuales atraviesan sus miradas y percepciones sobre el mundo, sin importar que existan

numerosos estudios que demuestren su importancia de desarrollar, entre otras cosas, las percepciones y significados que el movimiento en el aula.

De acuerdo con lo anterior, es necesario cuestionar si las docentes de primaria de la I.E. Compartir están posibilitando realmente el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes (de acuerdo a lo que dictan el PEI y el modelo pedagógico Desarrollista Social), la cual, como lo expresa Pikler, se comienza a establecer en los primeros años de vida de un sujeto desde la libertad de movimiento; así mismo, habría que preguntarse por las estrategias que las maestras están utilizando para fomentar dicha autonomía en el aula.

Las disposiciones de las maestras de la I.E. Compartir redundan, más bien, en la necesidad de que los estudiantes obedezcan porque es su obligación; cuando hay actos de indisciplina, comúnmente relacionados con el movimiento no permitido, como ya se ha dicho, las maestras imparten sanciones en las que les dicen a los niños que piensen sobre lo que hicieron, pero en ocasiones esto no los lleva a una verdadera reflexión en el afán del día a día. Así mismo, en muchas ocasiones los estudiantes son casi forzados a pedir disculpas por sus actos, sin que de por medio esté la oportunidad real de que piensen sobre sus acciones, sobre cómo se sintió su compañero, entre otras emociones reparadoras; estas acciones disciplinarias afanadas poco o nada sirven para que los niños vean la importancia de reponer lo que han dañado. Pero entonces, *¿qué se debe hacerse para que los niños lleguen a la adultez siendo autónomos?*

Al respecto Jean Piaget psicólogo constructivista suizo, citado por Constance Kamii colaboradora de Piaget en estudios relacionados con la psicología genética y teoría piagetiana, profesora en la Universidad de Alabama, en su obra *La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget* (1982), dice:

si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adultos, abstenernos de recurrir a premios y castigos y animarlos a que construyan sus propios valores morales. Por ejemplo, el niño tiene la posibilidad de pensar sobre lo que debe hacer para que se le crea, únicamente si no es castigado y así, por el contrario, se le confronta con el hecho de que los demás no le pueden creer (Kamii, 1982, pág.6).

Conforme a esto, es necesario que las maestras comprendan que no se pueden seguir condicionando las acciones de los niños a través de estímulo-respuesta; más bien, es necesario que el sujeto aprenda a identificar que todo acto lleva a una consecuencia, y para que esto se logre en el niño desde pequeño, se le debe permitir la libertad en el movimiento, ya que así logrará establecer las bases de su autonomía. Lo anterior no quiere decir que desaparecen del todo las sanciones ante las faltas, ellas son necesarias al igual que las normas, pero cuando se las imparte desde una postura de reciprocidad como plantea Piaget en Kamii, es decir, cuando ellas tienen una relación directa con la acción que se pretende sancionar y con el punto de vista del adulto, esto posibilita que el niño internalice las normas de conducta y comprenda los puntos de vista y, por tanto, construya una autonomía basada en la ética.

Lo dicho hasta el momento permite afirmar que la infancia es una etapa importante de la vida porque en ella se establecen las primeras bases del desarrollo a nivel emocional, físico, cognitivo y social del sujeto. Esta etapa es crucial para el desarrollo de las personas, porque en ella se reciben huellas positivas o negativas que permitirán al niño, y posteriormente al adulto, desenvolverse en su entorno, contribuir a la transformación de la sociedad y aprender de forma significativa. Cuando los niños pueden explorar el mundo que los rodea de forma

espontánea y desde el movimiento, sin acelerar los procesos naturales del desarrollo infantil, logran construir su propio aprendizaje y así los entornos escolares alcanzan la constitución de sujetos seguros de sí mismo. En esta medida, se justifica la pregunta central de esta investigación acerca de la manera en que está siendo percibido y comprendido el movimiento de los niños en el aula por las maestras de primaria de la I.E. Compartir, la cual debe ser respondida en aras de transformar la comprensión de los maestros de primaria sobre los niños, los cuales deben ser percibidos como seres capaces de expresar sus emociones y pensamientos, de conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo a su alrededor, a través de su libre movimiento.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general:

Comprender las percepciones y significados que tienen las maestras de primaria de la Institución Educativa Compartir de Medellín respecto del movimiento de los niños en sus aulas.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Describir las percepciones y significados que las maestras de primaria de la Institución Educativa Compartir de Medellín le están otorgando al movimiento de los niños en el aula.
- Identificar cómo las maestras de primaria están asumiendo la disciplina en el aula y la relación de esta concepción con la forma de mirar el movimiento de los niños.

- Reconocer la importancia del movimiento de los niños en el fomento de la autonomía y su aporte al enfoque pedagógico institucional Desarrollista Social.

1.3. Encuentro con lo metodológico

1.3.1. Escena 1: Descubriendo el camino

Palabras clave: *movimiento, invisibilidad, método, estudiante, docente.*

*Durante mi recorrido académico, profesional y personal, siempre me había inquietado por el temor que presento al hablar en público, porque me asusta dar mi opinión, decir No a los demás cuando no estoy de acuerdo con lo que dicen o hacen, porque siento en ocasiones que no tengo nada que aportar y me encuentro cómoda con el hecho de ser “invisible” ante el otro, de allí, mi inquietud del porque elegí ser maestra, si en esta labor siempre estoy enfrentándome a un grupo de personas, recuerdo que los planes de mejoramiento que me asignan en la evaluación de desempeño cada año siempre son “debes participar más en los encuentros pedagógicos”. Es así como mi investigación me ha llevado a descubrir el origen de mi accionar y entender lo que había pasado en mi infancia con respecto al **movimiento**. Para tratar de comprender esa realidad, desde que inicie este proceso investigativo, tenía claro que sería de carácter cualitativo, pero no muy bien definido que **método** utilizaría, en un principio tenía presente el enfoque biográfico narrativo a partir de Antonio Bolívar, también había leído un poco sobre la etnografía reflexiva; sin embargo, esto no me convencía. Fue entonces un domingo en la mañana que me encontré con el profesor que nos dictaba el curso de seminario complementario de escritura. Comenzamos a dialogar sobre mi trabajo investigativo los giros que había presentado y en qué momento me encontraba; le conté sobre el cómo llegue a interesarme en el tema del movimiento de los niños, le manifesté mi inquietud por saber porque los docentes regulamos o no permitimos ese libre movimiento que nos propone Pikler desde los primeros años de vida como aporte a la **autonomía** y que como docente me hallaba influenciada por la percepción de que aquel estudiante que guarda silencio, pide la palabra, realiza todas las actividades, conserva su puesto, porta bien el uniforme, interrumpe lo menos posible las sesiones de clase, es el **estudiante ideal**, entonces fue allí donde el profesor me dijo “tienes que pensar en un método que te permita también narrar tu experiencia, ya que haces parte de esas maestras de primaria de la I.E. Compartir”. Después de ello, me fui pensando a casa como podría hacerlo, por esto, en la siguiente asesoría comente a mis asesores lo que el profesor me había dicho, fue entonces cuando mi asesora tuvo una conversación con el profesor Julián el cual le hablo sobre la*

autoetnografía, además, nos facilitó bibliografía al respecto, la cual leí e inmediatamente me sentí identificada y así fue como esta metodología me eligió para develar lo que estaba anclado en mi ser y en el de las maestras de primaria de la institución Compartir.

El hacer lectura de esta escena, permite pensar en las huellas que quedan grabadas en el cuerpo de cada sujeto, con respecto a la percepción y significado del movimiento y lo que allí se deriva en el quehacer docente hoy en día, reconociendo que somos sujetos históricamente condicionados y, por tanto, nuestra forma de asumir, pensar, sentir y hacer en el mundo está siendo permeada por lo que se ha vivido.

Por tanto, la presente investigación es cualitativa porque intenta comprender las percepciones y significados que las maestras de primaria de la I.E. Compartir de Medellín, tienen sobre el movimiento de los niños en el aula. Desde esta mirada cualitativa, que indaga por el decir y el hacer de los otros, se espera llegar a entender por qué los estudiantes recitan las reglas y no las cumplen, se paran constantemente del puesto, conversan con frecuencia y, la mayoría de las veces, requieren de un mediador que les sugiera cómo reparar o solucionar una situación problema, ya que se sienten incapaces de realizar estas reflexiones éticas por sí mismos. Para cumplir este propósito se parte de las experiencias de las propias maestras de primaria de la institución mencionada, las cuales se conocen a partir de conversatorios donde ellas narran hechos de su vida y la construcción de sus esquemas en el día a día de su práctica docente.

Al ser esta una investigación cualitativa, logra la reflexión acerca de cómo las maestras de primaria de la I.E. Compartir asumen su rol dentro del aula, en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, factores que podrían influir en los puntos de encuentro y desencuentro entre los

docentes y los estudiantes en la dinámica de clase, particularmente aquí con respecto a un elemento común en la interacción escolar: el movimiento. El desarrollo de la investigación se adentra en esa realidad sin pretender una transformación; lo que busca, más bien, es una comprensión de ésta.

De esta manera, para poner en evidencia los hallazgos que surjan en la investigación se utiliza el proceso de autoetnografía, la cual, se deriva de la etnografía tradicional, en la que tenía relevancia la observación detallada de los hechos, acontecimientos, fenómenos, a partir de esto se genera un conocimiento, además, se caracteriza por la narración en primera persona de los tránsitos del investigador. Según el sociólogo, académico y político italiano Franco Ferraroti, se da a conocer a través de la narrativa:

su perspectiva epistemológica se basa en que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su vida, además remite a la existencia de diferentes maneras o caminos de generar conocimientos y de poder transmitirlos (Ferraroti en Blanco, 2012, págs.170-171).

Es decir, la autoetnografía en palabras de la investigadora española Noemí Durán durante un conversatorio el 30 de agosto de 2021 es:

la autoetnografía empieza alrededor de los años 70 en occidente, trajo consigo tres cambios muy importantes, el primero, trata de un *giro narrativo*, el cual implica que el lenguaje toma una especial importancia, una perspectiva hermenéutica, hay un juego de interpretaciones, ejercicio de poner la palabra, en esta medida, la palabra es creadora en la autoetnografía, por

lo tanto, en las referencias metodológicas, el investigador debe decir cuál es su relación con la palabra, porque si estamos hablando de cambiar esas investigaciones positivistas, antropocéntricas hechas por hombres científicos, antropólogos de la tradición positivista – científica de los años 70 que coincide con los movimientos feministas, esto debe mencionarse, entonces en este giro narrativo (el yo aparece como sujeto de escritura). En segundo lugar, se encuentra el *giro autobiográfico*, que presenta una consecuencia importante a la hora de escribir, yo he ido aprendiendo, fui de los primeros grupos experimentales en España con el profesor Fernando Hernández de la facultad de artes, en este tu eres el campo de la investigación, no tiene sentido hablar de posicionamiento, si haces un posicionamiento inicial y luego no aparece en el resto del trabajo investigativo, no se trata de hablar de mi sino desde mí, siendo así se produciría demasiado conocimiento situado y lo que se trata es de hacer una relación con lo social y lo cultural, en esta medida, la autoetnografía está un paso más allá de la autobiografía, presenta un orden al escribir desde mi en dialogo con otros autores. Por último, se encuentra el *giro corporal*, en el cual se invoca la experiencia, no existen investigaciones en ciencias humanas que no hablen de la experiencia, la tesis debe pasar por la experiencia. Otros elementos que hacen parte de la autoetnografía son la *escena*, la cual es una experiencia sensible de escritura, se hace en primera persona, encabeza cada apartado, se puede colocar en cursiva para diferenciarse de lo demás, luego está el *tránsito*, que es un acontecimiento, algo que se devela y el *foco cultural*, es un ejercicio que se hace al inicio, en el que se muestra lo que se quiere iluminar, lo que no se ve (Durán, 2021).

De esta manera, la autoetnografía emplea preceptos de la investigación cualitativa, al mismo tiempo que se le considera hermenéutica; en ella se utilizan textos narrativos que permiten comprender la realidad de los sujetos que brindan los datos, teniendo en cuenta el contexto. Todo ello se va construyendo en el proceso de la investigación, generando el conocimiento

situado, es decir, un conocimiento que es válido en esa realidad y que les pertenece a esos sujetos en particular, pero que puede servir de ejemplo o guía para lectores que quizás se identifiquen con la misma situación; también puede darse el caso de que una vez interpretadas esas narraciones los sujetos no las reconozcan o sitúen, es un riesgo que se debe tomar. Con ello se da origen al conocimiento situado que, según Mercedes Blanco (2012), “relaciona la vida personal investigada con los temas que se elige estudiar, combinando diferentes perspectivas” (Blanco, 2012, pág. 68). Llevando esto a una reflexión que busca mejorar la comprensión del fenómeno estudiado, atravesado por un presente y pasado y, con ello, un nexo con la narración de quien es investigado.

1.3.2. Escena 2: Hacia la reflexión

Palabras clave: *transformación, movimiento, autoetnografía.*

*En este sentido, como copartícipe del proceso investigativo, he tenido espacios de autorreflexión y de **transformación** de algunas **prácticas pedagógicas** como el hecho de comprender de manera consciente que el movimiento hace parte de la vida del niño y que por ello, no se debe relacionar con **manifestaciones de indisciplina**; por ende, es pertinente hacer visible en el análisis estas transformaciones, además, el cómo esta metodología ha posibilitado develar en mi práctica lo que no estaba explícito. En un inicio aunque me enamore de la metodología sentía temor de que no fuera lo suficientemente rigurosa en lo teórico y que por tanto algunos lectores no le dieran el valor que merece y es por ello, que en ocasiones perdía el rumbo, soltando un poco **las escenas, los tránsitos**, dejando a un lado la narración de los desplazamientos que como investigadora he tenido, además, el exponerme y descubrir esos anclajes que hacen parte de mi ser, también hacen **resistencia** a la hora de escribir, para poder fluir y mostrar lo que se ha encontrado, pero conforme pasa el tiempo se logra comprender más el proceso, te adentras y te dejas llevar por este hermoso camino de la autoetnografía, la cual fue perfecta para descubrir las percepciones y significados del movimiento de los niños desde la mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir.*

Con esta escena, se puede comprender que somos sujetos históricamente condicionados, todo los acontecimientos y experiencias van dejando huellas en nuestro ser, a veces tan marcadas que parecieran imposibles de modificar. Pero es decisión de cada sujeto mirar con otra lente, cambiar las formas de ver la vida, dejarse tocar por nuevas experiencias, descubrir el fondo de lo que llevamos anclado, aunque se reconoce que no siempre se dice la verdad completa, es decir, nunca se expresa en su totalidad la historia de lo ocurrido.

Por otro lado, los conversatorios se llevaron a cabo con cuatro docentes de primaria de la Institución Educativa Compartir. La participación de ellas en el proceso investigativo fue voluntaria, fue solo con maestras ya que la institución Compartir en primaria no cuenta con personal de género masculino. Se eligió esta cantidad de maestras teniendo en cuenta que con cada una se harían tres conversatorios. Además, por ser una investigación de carácter cualitativa con metodología autoetnográfica, no fue necesaria una cantidad de personas enorme, porque lo que se busca es generar conocimiento situado. Durante los conversatorios fue fundamental tener una escucha activa, aclarar el objetivo de cada espacio de conversación, garantizar el anonimato, no hacer juicios de valor sobre los hechos que se fueran narrando. Al mismo tiempo, dentro de esta metodología el investigador también puede hacer aportes a las conversaciones en los momentos adecuados, ello con el fin de obtener mayor fluidez en el proceso comunicativo. Los conversatorios fueron grabados para conservar fidelidad de lo narrado.

Antes de iniciar los conversatorios, cuando se habló con cada una de las docentes participes sobre el tema central de la investigación, los objetivos, las consideraciones éticas, entre otros aspectos, la maestra Ariadna expresaba algo inquieta “*pero usted nos dice con anticipación*

de que se va tratar, para uno estudiar y responder bien”, con respecto a este comentario de la maestra se puede pensar en ese temor latente de los seres humanos por no equivocarse, por quedar bien ante el otro, asusta el hecho de hablar y que quizás no se tenga ni idea que decir, esto lleva a comprender, la importancia de escuchar a ese otro de forma atenta, en ocasiones los mínimos detalles son los que más arrojan información, por ende, la relevancia de la observación minuciosa en el proceso autoetnográfico.

Conforme a la forma de recolección de datos, el análisis de estos fue de carácter hermenéutico, en tanto que la información proporcionada por las maestras se convirtió en el foco central de la investigación, comprendiendo como lo plantea el profesor Antonio Bolívar “los fenómenos sociales como un texto cuyo valor y significado vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan” (Bolívar 2002, pág.4). Por tanto, cada narración fue interpretada a la luz de la teoría y de la práctica, tratando de descubrir esos elementos implícitos en dichas percepciones y significados que las docentes expresaron en sus relatos. Así, se concibe el proceso de investigación como de carácter paradigmático, se redactan los resultados y hallazgos a partir de las categorías y subcategorías que emergen a través del uso de la herramienta *Atlas ti*.

1.3.3. Conversatorios

Para llevar a cabo esta investigación se diseñaron tres conversatorios utilizando diferentes estrategias como la proyección de vídeos, la observación de imágenes, la lluvia de ideas, la reflexión acerca de algunas frases, la escucha de canciones, entre otras, con el fin de que las maestras de primaria de la I.E. Compartir vivenciaran de manera individual lo que traen a la

memoria estos elementos evocadores, los cuales permiten las narraciones de las percepciones y significados del movimiento de los niños presentes en sus historias de vida.

Es así, como en esta investigación aparece la narración como forma artesanal, de acuerdo con lo planteado por la investigadora en educación, educadora y artista española Noemí Duran en su trabajo *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*, realizado en la Universidad de Antioquia (2017), donde afirma que

la palabra conversación viene del latín *conversatio* y esta formación por el prefijo *con-* (reunión) el verbo *versare* (girar, cambiar, dar muchas vueltas) y el sufijo *-tio* (acción y efecto), por lo tanto, *conversar* tiene que ver con reunirse, compartir varios puntos de vista y abrirse al efecto de girar, de modificar los significados de lo que se discute (Durán, 2017, pág.156).

Con la implementación de los conversatorios se plasmó en la investigación la idea de que la remembranza y lo emocional están estrechamente conectados. Pienso en que la mejor manera de incidir en aspectos tales como las creencias, los imaginarios, los prejuicios y los valores, es mediante la evocación de la experiencia suscitada. A continuación, haré una descripción general de cómo fueron planeados cada uno de los conversatorios realizados.

CONVERSATORIO 1

- ✓ Objetivo específico: Identificar cómo las maestras de primaria de la I.E. Compartir están asumiendo la disciplina y la relación de esta concepción con la forma de mirar el movimiento de sus estudiantes.
- ✓ Nombre del conversatorio: *Encontrando el camino...*

✓ Momento 1: Se eligieron tres imágenes: una cárcel, un hospital mental y una escuela (se muestran al final de la descripción del momento); el objetivo era que las maestras encontraran las posibles similitudes y diferencias entre estos espacios, no solo físicas sino también en su funcionamiento interno. La comparación provoca en el sujeto la reflexión, la evocación de emociones y el establecimiento de posibles relaciones. Se busca con esto que las maestras identifiquen la posible vigilancia que se ejerce en estas tres instituciones de la sociedad, el control, el papel de la autonomía, entre otros aspectos que emergen en las conversaciones. Antes de presentar las imágenes a las docentes, se les pidió que dibujaran en una hoja estas tres instituciones. Luego de que mostraran sus dibujos se les pide que cuenten por qué los hicieron de esa forma, se intenta establecer si el contacto que han tenido con estos espacios ha influido en su representación. A continuación, se les presentan las imágenes, las maestras tratan de identificar que institución es, además, se busca que conversen sobre las similitudes y diferencias que encuentran en su infraestructura.

✓ Imágenes momento 1:





- ✓ Preguntas o comentarios orientadores momento 1: estas no se leen ni se hacen de forma literal en los encuentros. Se diseñan aquí para que sirvan al investigador como una guía para tener en cuenta y que no se escapen detalles en el proceso. Si bien hay unos ejes direccionadores del proceso, se espera que los comentarios e ideas de las docentes surjan de manera espontánea durante el conversatorio.
- Recuerdas que el año pasado tuve a mi esposo en el hospital mental. La verdad, cuando iba a visitarlo, ese lugar se me parecía un poco a la escuela en la estructura física, pero también en los horarios establecidos para todos, las normas que a veces no tienen sentido para todos, sobre todo la vigilancia. ¿Por qué crees que es necesario estar vigilando?
 - Por ejemplo, en la escuela con las zonas de acompañamiento, ¿crees que si los niños tuvieran mayor autonomía tendrían que ser tan vigilados?

- ¿De qué manera percibes el movimiento de los niños?
 - ¿Qué es la disciplina para ti?
 - ¿Las instituciones educativas controlan y vigilan la sociedad?
 - ¿Se puede ser autónomo en lo intelectual y moral totalmente, por qué?
 - ¿Qué es tener dominio de grupo?
 - ¿Encuentras alguna relación entre el movimiento, la autonomía y la disciplina?
 - ¿Qué sucede en las escuelas cuando se trata de construir las normas y acuerdos con los estudiantes?
- ✓ Momento 2: *¿Te parece si observamos las siguientes imágenes?* Para este segundo momento se trató de involucrar imágenes de la Institución Educativa Compartir con el fin de que las maestras logren establecer relaciones de acuerdo con lo que acontece a diario en su lugar de trabajo, lo que puede generar mayor emotividad y conexión. También se anexan otras imágenes que tienen que ver con la información que se trata de recolectar.
- ✓ Imágenes momento 2:





- ✓ Preguntas o comentarios orientadores momento 2: estas no se leen ni se hacen de forma literal.
- ¿Qué sientes al ver estas imágenes? ¿Qué piensas sobre estas?
 - ¿Por qué lugar de la escuela sería representada la torre de vigilancia de una cárcel?
 - ¿Qué cosas de las que hacemos en nuestro quehacer pedagógico se asemejan a las prácticas de una cárcel o un hospital mental?
 - ¿Crees que todo este sistema es necesario como esta o podría modificarse?
 - ¿Por qué en el fondo la escuela sigue siendo la misma que hace siglos?
- ✓ Momento 3: Retroalimentación o evaluación del conversatorio, las maestras podrán expresar cómo se sintieron, si tienen algo más que agregar sobre lo dialogado, si han logrado descubrir algo nuevo en sus vidas.

CONVERSATORIO 2

- ✓ Objetivo específico: Describir las percepciones y significados que las maestras de primaria de la I.E. Compartir le están otorgando al movimiento de los niños en el aula.
- ✓ Nombre: *Reviviendo la niñez.*
- ✓ Momento 1: Observación del video *Sobre la importancia de jugar* de Francesco Tonucci (<https://www.youtube.com/watch?v=d6oOqZyIDUE>). Se elige este video porque en él se evidencian aspectos que tienen que ver con el movimiento, la autonomía, el contexto en que se desarrolla la investigación en la escuela; es un video que se plantea que se debe escuchar al niño y darle un lugar en el mundo no solo desde la perspectiva del adulto, sino también desde el niño como lo plantean Pikler y Montessori, en el marco teórico.
- ✓ Preguntas orientadoras momento 1: estas no se leen ni se hacen de forma literal.
 - ¿Qué piensas del vídeo, como te pareció?, ¿cómo lo relacionas con tu infancia?, ¿piensas que lo que él proyecta se ve reflejado en la escuela de hoy, de qué manera?
 - Si tuvieras que mencionar algunos conceptos a los cuáles te remite el vídeo, ¿cuáles serían?
 - ¿En tu infancia te daban la oportunidad de elegir? A mí por ejemplo mi madre me decía lo que te diga tu profesora eso es, es como si yo te hablará. En la escuela si yo quería colorear el sol naranja tenía que ser amarillo, todo era como la maestra decía. ¿Piensas que los niños de primaria pueden elegir, en qué sentido?
 - ¿Crees que el movimiento de los niños tiene alguna función en la escuela, qué genera, qué desarrolla, tiene que ver con las dimensiones de desarrollo?
 - ¿Qué pasaría si se le diera mayor participación al niño en la construcción de su mundo? Es decir, tal y como lo plantea Pikler, no ver el niño como un proyecto a futuro sino como una persona en sí.

- ✓ Momento 2: Lluvia de ideas. Cada maestra dice qué sentimientos, pensamientos, emociones le evoca cada una de las imágenes que se le presentan. Luego se conversa sobre las ideas o palabras que dijeron. Se eligen fotografías de los estudiantes de la institución en las cuales se pueda contrastar lo que ocurre en cada una de éstas.
- ✓ Imágenes momento 2:



- ✓ Preguntas o comentarios orientadores momento 2: estas no se leen, ni se hacen de forma literal.
 - Cuando yo era niña mi maestra pensaba que los niños que se paraban constantemente del puesto así fuera para botar la basura del sacapuntas estaban desmotivados con las clases, eran indisciplinados y a veces citaban a los padres, los

regañaban mucho con gritos fuertes para que entendieran que había un tiempo para todo. ¿Qué piensas de ello?

- ¿Qué es la indisciplina para ti?
 - ¿Por qué crees que hay niños se paran del puesto y conversan tanto? ¿Piensas que su intención es interrumpir la clase?
 - ¿Consideras que la escuela ejerce un control sobre el cuerpo del estudiante?
- ✓ Momento 3: Retroalimentación o evaluación del conversatorio, las maestras podrán expresar como se sintieron, si tienen algo más que agregar sobre lo dialogado, si han logrado descubrir algo nuevo en sus vidas.

CONVERSATORIO 3

- ✓ Objetivo específico: Reconocer la importancia del movimiento de los niños en el fomento de la autonomía y su aporte al enfoque desarrollista social.
- ✓ Nombre: *Reviviendo el pasado en el presente.*
- ✓ Momento 1: En este momento se intenta revivir el pasado con algunas canciones infantiles que aún son vigentes, fueron seleccionadas de acuerdo con los conceptos de movimiento y disciplina que pueden generar desencuentros en el aula de clase.
- ✓ Canciones momento 1:
- *Ganas de aplaudir.*
 - *La lechuza.*
 - Lectura del fragmento de Romina Pérez:

“El infante es en el movimiento, no solo se desplaza para coger objetos,
Se mueve para expresar sus emociones, su pensamiento,
Se da en ese movimiento, toma decisiones en ese movimiento,

Se conoce a sí mismo, a los otros, y al mundo en ese movimiento”.

✓ Preguntas orientadoras momento 1: estas no se leen, ni se hacen de forma literal.

- ¿Cómo te sientes, qué emociones tienes en este momento?
- ¿Qué representa, qué te produce, qué sientes cuando ves un niño?
- ¿Qué se genera en el aula cuando los niños se mueven constantemente?
- ¿Qué te gustaba hacer cuando eras niña?
- Te cuento, cuando yo era niña me encantaba brincar, jugar, correr, moverme todo el tiempo, pero como a mis maestras les molestaba eso y regañaban a los niños que ellas llamaban necios, yo quería estar en sus afectos, entonces en la escuela me quedaba quietecita y trataba de no dar problemas. Así me convertí en una de sus estudiantes favoritas y de las mejores y por eso ese es mi escudo protector ahora, guardar silencio. ¿A ti te pasó algo parecido? ¿Eras parte de esos estudiantes que se tienen que estar moviendo?
- ¿Qué piensas de los niños que repiten las normas o acuerdos establecidos, pero no los practican?
- Hablando de la situación que vivimos con la pandemia, ¿piensas que los niños extrañan la escuela? ¿En qué sentido?

✓ Momento 2: Vamos a reflexionar sobre algunas frases cotidianas en la escuela con el fin de movilizar algunos puntos de vista y emociones.

- La letra con sangre entra.
- Estudie, para que sea alguien en la vida.
- ¡En este salón mando yo!
- Miren a fulano, como es de juicioso.
- ¿Porque no puedes quedarte quieto?

- Si no terminaste, te quedas escribiendo en el descanso.
- Al baño solo se va en el descanso.
- **“Observa, deja que aprenda... y aprende”, Emmi Pikler.**

✓ Momento 3: Retroalimentación o evaluación del conversatorio, las maestras pueden expresar como se sintieron, si tienen algo más que agregar sobre lo dialogado, si han logrado descubrir algo nuevo en sus vidas.

1.4. Consideraciones éticas.

1.4.1. Escena 3: Vinculando al otro

Palabras clave: *consideración, ética, otro, vínculo, pacto.*

*Durante los distintos seminarios de configuración del conocimiento de la maestría, los profesores constantemente nos decían no se les olvide las **consideraciones éticas**, es un acto político de gran relevancia, no se limiten solo a dar un consentimiento informado para utilizar la información con fines académicos. Cuando escuché por primera vez estas palabras: “consideraciones éticas de la investigación”, me parecía algo ajeno, como si solo estuviera planteado en un papel, como miles y miles de requisitos que en todo proceso se tienen que dar. Aunque la palabra consideración es muy dada como al otro, no creí que esto fuera tan esencial, como un pacto con esos sujetos investigados para que se sientan respetados, confiados y puedan hablar con total tranquilidad.*

*El vincular a las maestras en este proceso de las consideraciones éticas, el pactar directamente con ellas esos acuerdos, fue importante para la recolección de datos, les dio a ellas una sensación de seguridad, mayor fluidez en el diálogo, hasta un toque de amistad y respeto mutuo. Decidí que el pacto no fuera tan formal como la simple firma de un consentimiento informado, en el cual las maestras autorizaban ser grabadas, se prometía conservar el anonimato y se pedía permiso para utilizar la información proporcionada. Me pareció que estas consideraciones y autorizaciones debían **construirse desde un contacto más íntimo** y confiado entre las partes; por eso es que en el primer conversatorio informal que realice con las maestras de primaria de la I.E. Compartir que estaban dispuestas a participar en la investigación, decidí dialogar, precisamente, sobre ese pacto de la confianza, en el cual ellas podían expresar de forma libre cómo querían que se procediera con estos conversatorios y la información que en ellos se proporcionará.*

Al leer esta escena, se puede identificar la importancia que tiene para ese sujeto investigado el pacto, por ello, lo primero que se acordó fue que los conversatorios se realizarían de forma individual, con el objetivo de que ellas pudieran expresarse de forma libre, que no se sintieran señaladas o marcadas por sus compañeras de trabajo, pues sabían que yo, aunque fuera su compañera, tenía muy claro mi papel como investigadora y siempre me había mostrado como una persona neutral y respetuosa en la institución donde laboramos.

Lo segundo que solicitaron no tener la presencia de un tercero, algunas mostraron temor diciendo: *“pero nos dices con anterioridad de qué tema se trata para poder responder de forma correcta”*. Frente a este temor, se les hizo la claridad de que no se juzgaría nada de lo que ellas dijeran, que en esta investigación no hay nada que se califique como malo o bueno, simplemente es la verdad de cada quien desde su realidad. Para su tranquilidad y para que fuera más significativo, se les pidió que fueran ellas quienes se asignarían los seudónimos con que serían nombradas en el informe de investigación; así, una aparece con el nombre de Ariadna, otra como Macry, está Any y, finalmente, Estrellita.

Con esta elección se sintieron sorprendidas, decían *“esto es nuevo para nosotras, casi siempre que uno lee una investigación los sujetos son nombrados por códigos como por ejemplo P1, P2 o el investigador es quién decide como nombrarlos al interior de su trabajo”*, esta idea las hizo sentir a gusto y en confianza, porque sus seudónimos no los eligieron al azar, Ariadna, por ejemplo, decía que ese era el nombre que le hubiera gustado tener, Macry porque así le llaman sus amigos de toda la vida; Any, es la abreviación de su nombre y suena mucho mejor y Estrellita, porque considera que en la vida de muchos de sus estudiantes, ella ha sido una estrella que guía su camino para hallar su propia luz, esto es algo que la

autoetnografía permite ese acercamiento con el otro, la relación de esa vida narrada con la propia cultura y el contexto.

Por otro lado, lo ideal era que estos conversatorios se dieran cara a cara, permitiendo una interacción cercana y de forma presencial; pero dada las circunstancias de la pandemia mundial (COVID 19), se ha pactado con estas maestras iniciar los conversatorios de forma virtual en el mes de mayo de 2020, teniendo en cuenta en que se están adaptando a una nueva forma de educación con los estudiantes. Por lo tanto, es primordial ser flexible con los horarios, con la duración de los conversatorios, ya que el teletrabajo implica mayor desgaste físico y quizás emocional. También se pactó que si ellas deseaban leer el trabajo una vez se finalizara, para verificar lo que quedaba escrito, podían solicitarlo. Además, que si el rector de la institución educativa solicitaba socializar la investigación, no serían mencionados los nombres de quienes participaron y se haría de forma general, sin especificar situaciones particulares que pudieran ponerlas en evidencia.

1.5. Estado de la cuestión

Puesto que esta metodología autoetnográfica permite un aprendizaje móvil que se va develando con la narración de las escenas, los tránsitos, el dialogo con los autores, es importante tener un acercamiento al foco cultural a través de quienes han investigado con relación al cuerpo y su posible interacción con el movimiento de los niños, poder referenciarlos para continuar inspirando mi investigación.

Es así como al realizar el rastreo bibliográfico sobre algunas investigaciones relacionadas con el tema central “el movimiento” y su relación con procesos de autonomía y disciplina,

se hallaron trabajos en España y América Latina, en esta último en países como Chile, México y Colombia. Las temáticas centrales que se encontraron en dichos trabajos rastreados fueron: las estrategias implementadas para la educación emocional de los niños; la relación del movimiento con el desarrollo integral en la educación inicial; el desarrollo de la autonomía en la etapa preescolar; las historias de vida de buenos profesores y su impacto en el aula; la disciplina y la comunicación en el aula; la motricidad del maestro; entre otras. En Chile, particularmente, se encontró una investigación sobre un jardín de educación inicial que basa su pedagogía en los planteamientos de la doctora Emmi Pikler, quien será central para el desarrollo de los postulados de esta investigación.

1.5.1. Escena 4: Contextualizando las investigaciones

Palabras clave: *aula, niño, regulación, movimiento.*

*Con las investigaciones referenciadas, en particular estoy de acuerdo en muchos aspectos sobre el desarrollo motriz de los niños desde temprana edad, me llevo a pensar en las aulas de los grados de primero y segundo principalmente de la institución Compartir, ya que son los niños más pequeños de primaria, recordaba la incomodidad que manifiestan al sentarse en las sillas universitarias muchas veces más grandes que ellos, no le caben sus útiles escolares, acomodan sus cartucheras a un lado de la silla, el bolso en el piso, a veces me pregunto **¿estos espacios y objetos entorpecen su desarrollo motor?**, luego, salen al descanso en donde no es permitido correr porque se pueden caer y tener un accidente o lastimar a alguien más, si tomamos en cuenta esta regulación constante del movimiento, no se puede vivenciar ese movimiento en libertad del que habla Emmi Pikler, posiblemente a partir de allí, de esas prohibiciones, de ese poco movimiento que pueden tener de forma espontánea, se generan muchas de las **inseguridades** que se presentan más adelante en algunos estudiantes como el temor para hablar en público. **¿Qué consecuencias trae en el desarrollo de los niños, utilizar espacios y objetos que están adecuados para jóvenes como lo son las sillas universitarias?***

Al hacer lectura de esta escena, como investigadora recuerdo el video observado en el conversatorio 2 del investigador y pedagogo italiano Francesco Tonucci, sobre la importancia del juego en la vida del niño, el cómo se evidencia, la instrucción y el condicionamiento de las conductas del adulto hacia el niño, que muchos de los lugares de la ciudad son pensados para cubrir los gustos y necesidades de los adultos y solo unas cuantas zonas son pensadas en los niños pero desde la perspectiva del adulto, lo cual obstaculiza el desarrollo de su autonomía, lo mismo ocurre con las instituciones la mayoría de los implementos como los baños, las sillas, las mesas, las escalas, la distribución del espacio son aptos más para jóvenes que para niños pequeños.

Uno de los trabajos hallados fue la investigación que tiene como título *Metodología de trabajo que utiliza la sala de atención temprana Chile crece contigo de la comuna de San Joaquín desde la pedagogía de Emmi Pikler*, realizada por Cabello, K; Chávez, E; Rojas, S & Silva, X (2014) para optar por el título en pedagogía en educación diferencial con mención en discapacidad intelectual y grado académico de licenciado en educación, basada en la metodología de la teoría fundada, en la que participaron directivos docentes, docentes y padres de familia. De ella se puede concluir que

Al niño construir su propio aprendizaje logra un crecimiento estable y armonioso, obteniendo un mejor equilibrio, mayor coordinación motriz, mayor seguridad en sus actividades, por lo que son menos propensos a sufrir accidentes, además vivencian más a fondo el proceso de aprendizaje y tiene mayor seguridad en sí mismos, lo que ayuda y facilita en su capacidad de razonar, desarrollando una personalidad segura, formándolos como seres con capacidad de decisión y autonomía. (Cabello, Chávez, & Rojas, 2014, pág. 85).

Otra de las investigaciones halladas en Chile que abordan el asunto del movimiento y su relación con el aprendizaje es *Importancia del movimiento y la expresión corporal en la adquisición de los procesos de atención y concentración*, realizada por Diez, A; Bello, M; Deláno, F & Florencia, P. (2015) para optar por el título de Educadora de párvulos y al grado académico de licenciado en educación, quienes plantean que “uno de los factores por los cuales los niños presentan problemas en su aprendizaje, es la falta de movimiento que podría llegar a producir: comportamiento agresivo, ausencia de auto confianza, trastornos lúdicos y del aprendizaje, la inhibición y el retraimiento” (Diez, 2015, pág. 8). Después de aplicar una serie de intervenciones con los estudiantes que implicaban actividades de movimiento en la jornada escolar, en comparación con otros grupos que no fueron intervenidos; se puede decir que entre otros aspectos los estudiantes que comenzaron a vivir experiencias de movimiento de forma más frecuente mostraban mayor entusiasmo, participaban, seguían instrucciones y mejoraron su atención y concentración.

En Colombia, se encuentra la investigación *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la edad inicial*, realizada por Julieth Duarte y Laura Rodríguez (2017), para optar por el título en Psicología, esta se realizó en dos jardines de carácter privado de la ciudad de Bogotá, en la cual participaron docentes de prejardín y jardín; la metodología utilizada fue la teoría fundada. En él las autoras resaltan la importancia del movimiento:

en procesos como la autonomía, el desarrollo emocional, el despliegue de la comunicación, la comprensión de las normas y el reconocimiento del esquema corporal que influye en la autopercepción y consciencia corporal. La investigación aborda también el movimiento en

su relación con la construcción de la identidad, con ello se muestra cómo este elemento transversaliza el desarrollo integral del niño, a pesar de que los maestros siguen sin concebir el cuerpo y el movimiento como elementos centrales en el proceso educativo. Esta investigación pedagógica se realizó con el fin de transformar las prácticas de las docentes y mejorar el desempeño escolar de los estudiantes, llevándolos a un pensamiento crítico sobre las situaciones de la vida cotidiana y a la vez posibilitando un adecuado desenvolvimiento de ellos en el entorno, afianzando la creatividad, las habilidades comunicativas y la capacidad de argumentación. (Duarte, 2017, págs. 43-48)

En esta investigación las autoras también hacen referencia a las investigaciones del psicólogo y pedagogo francés Henri Wallon (1934), quien ha buscado demostrar la importancia que tiene el movimiento en el desarrollo psicológico del niño. El autor, para lograr que los adultos y cuidadores comprendan este elemento motriz, lo rastrea primero en los gestos antes que en el lenguaje hablado. Para Wallon citado en Duarte:

el movimiento cumple con una función cinética, la cual se relaciona con desplazamientos corporales que le permiten al sujeto acceder a la realidad exterior, cumpliendo una función tónica que posibilita la relación entre el cuerpo y las actitudes, constituyéndose en la forma en que el sujeto se relaciona con los demás. (Duarte, 2017, pág. 8)

1.5.2. Escena 5: Reviviendo la infancia

Palabras clave: *maestro, obediencia, moldeamiento, personalidad, movimiento.*

*El hacer la lectura de estas investigaciones me lleva a recordar mi paso por la escuela primaria y lo que algunas docentes como Macry manifestaban en los conversatorios sobre cómo habían **moldeado** su personalidad para ser del **agrado de sus maestros** y que estos no citarían a sus padres. Ella decía “yo siempre supe como portarme, era obediente, juiciosa, callada, me sentaba en un rincón, la profesora de biología, me decía que yo era como una tumba, pero los profesores mostraban agrado*

*hacía esas actitudes y pues así tampoco le generaba problemas a mis padres” (Macry, Conversatorio 1, 2020). Me identifico con lo que dice esta maestra en el sentido en que yo también era pendiente de que agradaba o no a mis profesores, poco a poco me fui convirtiendo en la escuela en lo que ellos esperaban de mí, una estudiante con excelentes calificaciones, respetuosa de los acuerdos de clase, no pone quejas, con un tono de voz bajo, conservando mi puesto, dedicándome a respirar y aprender como algunas de ellas nos decían, incluso en el grado quinto permití que el compañero que compartía conmigo la mesa me pegará patadas y jamás dije nada para no incomodar con mis quejas. También la lectura de estas investigaciones y los autores que citan como el caso de Pikler y Wallon quienes hicieron sus aportes hace muchos años, me llevan a pensar si los docentes de aquella época (siglo XX) no tenían acceso a esta información o debido a las huellas en sus cuerpos, de lo vivido con sus maestros y de su propia crianza, regulaban el movimiento y lo percibían como algo inadecuado que solo era permitido al momento de cantar, realizar alguna ronda o juego, en las clases de educación física y en las de danza. Me pregunto entonces **¿Qué es lo que impide que la escuela cambie su esencia y ponga en práctica nuevas formas de abordar el aprendizaje como lo es el movimiento?***

En esta escena se puede apreciar, como los sujetos van constituyendo su propia subjetividad, a partir de las huellas que ese otro va dejando en su ser, se va instaurando lo que es permitido o no de acuerdo con el contexto, la cultura a la cual se pertenece, dejando de lado la esencia del ser de cada sujeto que se moldea acorde a parámetros establecidos, para ser incluidos en la sociedad del momento.

Ahora bien, en investigaciones realizadas recientemente en España, como *Importancia percibida de la motricidad en educación infantil en los Centros educativos de Vigo (España)*, los autores Álvarez quién es máster en actividad física y educación y Pazos doctor y profesor (2020) plantean que las principales conclusiones a las que llegaron luego de su estudio fueron:

a) la totalidad de los profesores de escuela encuestados consideran que es importante trabajar la motricidad, pero más de la mitad indican que este elemento no se trabaja lo suficiente en sus aulas; la formación de maestros brindada por las Universidades para que puedan desarrollar bien la motricidad infantil es escasa. b) El movimiento es fundamental para el desarrollo integral, es un factor que influye en lo físico y lo intelectual, es la base de otros aprendizajes, pero se sigue priorizando en otros saberes; además, por lo general, quien se encarga de la motricidad no es especialista en ella. c) Para los profesores resulta más fácil no alterar a los niños y trabajar el máximo de tiempo en la mesa. (Álvarez, 2020, págs. 14-17).

Gracias a las investigaciones alrededor del tema que convoca este informe investigativo, en América Latina se ha logrado evidenciar la importancia que tiene la educación inicial para el desarrollo de las habilidades que harán de los niños mejores adultos; conforme a esto se han creado políticas para una mejor implementación de la educación infantil, fundamentando sus prácticas en el movimiento, pues es un elemento que le permite al niño ser.

Otra de las investigaciones rastreada fue la que realizaron Elizabeth Gutiérrez, magister en Educación y Johanna Castillo, fonoaudióloga (2014) que lleva como título *Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia*, la cual se realizó en Colombia, partiendo de la premisa de que el movimiento hace parte y es fundamental para el desarrollo integral del niño. Las autoras llegaron entre otras conclusiones a la siguiente:

Siendo ampliamente explicado por modernos estudios de neurología que en primera infancia (0 a 6 años), el movimiento constituye el principal medio del hombre para interactuar con los demás y con el entorno. El correcto desarrollo de la corporalidad influye en un desarrollo

emocional positivo, así como en el aprendizaje relacional y conceptual, se confirma la unicidad cuerpo-mente y se concluye que “la experiencia fundamental de vivir es la comunicación que se establece con el mundo a través del cuerpo que experimenta, conoce, dialoga e investiga. En consecuencia, el movimiento como actividad física es la experiencia de vida y constituye la práctica de la deducción de la fase operativa, íntimamente ligada a la acción del medio ambiente circundante” (Gutiérrez, 2014, pág. 36).

En México, se hallaron investigaciones como *El desarrollo de la autonomía del niño en la educación preescolar: Una propuesta de trabajo dirigida a padres de familia*, realizada por Norma Morales licenciada en pedagogía (2006), en esta la autora en un principio aborda el origen de la educación preescolar, luego expone dicha educación en el marco del Sistema Nacional de educación; en un segundo capítulo describe las etapas de evolución de los niños de 3 a 6 años; en el siguiente capítulo realiza planteamientos para el desarrollo de la autonomía del educando preescolar mediante la acción conjunta de la familia y el jardín de los niños y finalmente, la autora hace una propuesta para fortalecer la autonomía dirigida a los padres de familia. Una de las conclusiones a la cual se llega en esta investigación y que representa una oportunidad de cambio en la educación preescolar es que en la actualidad “se tiene la idea de que los aprendizajes de los niños se generan a partir de sus propias experiencias y habilidades, partiendo de lo que ellos saben y de la seguridad emocional que le brinden tanto los padres como los maestros” (Morales, 2006, pág. 60).

De esta manera, a partir de las investigaciones que se han realizado, se puede decir que se han transformado las estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación inicial, logrando que se le dé importancia al ritmo, equilibrio, sensopercepción y representación simbólica.

Así mismo, a la expresión corporal como medio de comunicación a través del movimiento, la cual permite comunicar emociones e ideas que desarrollan la creatividad y la sensibilidad de los sujetos; fortalecer la percepción de sí mismo y la imagen corporal mediante prácticas como el juego, la danza y el teatro. Es por ello, que algunas maestras están comenzando a reconocer que el movimiento es un lenguaje a través del cual los niños comunican, producen expresiones y se constituyen como sujetos, logrando con ello un ambiente diferente en las aulas de clase, en donde el silencio ya no es el protagonista, por el contrario se le pide al niño que manifieste lo que piensa, participe de forma activa en las actividades propuestas, asuma posturas, argumente sus pensamientos y logre trabajar de manera autónoma en algunos aspectos, aunque es de anotar que se conservan aspectos de la educación tradicional como la vigencia de ciertos procedimientos disciplinarios, los cuales abordaré más adelante con los postulados del filósofo francés Michel Foucault..

Ahora bien, considero que pese a todos los documentos, leyes y estrategias que están escritas en las diferentes investigaciones que se rastrearon para el estado de la cuestión de esta investigación, evidenció que comúnmente, cuando se habla de movimiento en la educación infantil, se hace énfasis en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, la grafomotricidad, el aprendizaje de las partes del cuerpo, las nociones espaciales como arriba-abajo y en algunas funciones cognitivas. Sin embargo, se olvida la relación de este mismo elemento con el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, el despliegue de competencias emocionales, la expresión de ideas, la comprensión de las reglas, la cooperación, el pensamiento crítico y la autonomía. Por tanto, y conforme a lo rastreado en investigaciones similares a la de este trabajo de maestría, lo que se busca es tratar de develar qué aspectos

están presentes en la vida de las maestras de primaria de la I.E. Compartir, las cuales definen las percepciones y significados que ellas tienen del movimiento de los niños en sus aulas.

Además, la lectura de estas investigaciones generan interrogantes con respecto al fortalecimiento de la autonomía en la escuela y la manera como los docentes a través de la concepción de disciplina le van dando un lugar a ese movimiento de los niños, pensando en ello decidí abordar tres conceptos fundamentales: **movimiento, autonomía y disciplina**, los cuales estoy segura que me ayudarán a comprender porque los docentes asumimos ciertas actitudes ante algunas manifestaciones de los niños como el no permanecer en sus puestos, además, si fomentamos o por el contrario obstaculizamos el desarrollo de la autonomía.

1.6. Concertando con el referente conceptual

Llegando a este punto de la investigación considero abordar algunos aspectos del referente conceptual, el cual nombre de esta manera, porque pienso que así se presenta como un asunto móvil, que está en constante cambio y que tiene presencia en todo el texto, por ende, este apartado es un punto de partida, pero que más adelante pueden ser que intervengan otros autores y conceptos de acuerdo con lo que se vaya iluminando en las narraciones de las maestras, en el campo, en las escenas, en los tránsitos y en el propio foco cultural de la investigación.

En un principio y siendo coherente con lo que se pretende comprender y develar en esta investigación, el concepto de *movimiento* es abordado desde Emmi Pikler y María Montessori, por sus planteamientos sobre el movimiento en libertad, el papel protagónico del niño en la construcción de su mundo, el permitirle explorar y descubrir por sí mismo para el

aprendizaje y reconocimiento de su entorno, el sentido de *autonomía* desarrollado por Constance Kamii, Jean Piaget, Michel Foucault y Emmanuel Kant; y el referente de *disciplina* planteado por Michel Foucault.

1.6.1. Escena 6: El movimiento

Palabras clave: *movimiento, norma, juego, escuela, educación.*

*Como maestra de la institución educativa Compartir ¿Por qué pensar en el movimiento de los niños? Precisamente porque cuando los observo en el aula constantemente están cambiando de posición, buscan una excusa para pararse, conversar con el compañero, se les evidencia motivados ante estrategias de aprendizaje que implican la lúdica y el juego, mostrando apatía por aquellas clases magistrales en las que se dedican a tomar nota en sus cuadernos y a resolver actividades en silencio y de manera individual. Cuando los observo en un espacio diferente al aula, en la cual todo se normatiza, su apuesta principal es el movimiento a través del juego, del dialogo, de la imaginación, lo que le permite ir reconociendo su entorno y todo lo que hace parte de él, explora, descubre y aprende precisamente mediante ese movimiento, pero entonces ¿por qué algunas maestras de primaria nos preocupamos por regular o no permitir ese movimiento, asociándolo quizás a indisciplina? Como maestra de la I.E. Compartir he sentido la presión de hacer cumplir ciertos protocolos que a mi parecer están ligados con la educación tradicional como la correcta presentación del uniforme (camisa por dentro, medias a la rodilla, largo del uniforme de gala de las niñas, entre otras), asignar los puestos, las clases en silencio, las formaciones, el que quizás de forma implícita siempre estemos condicionando y direccionando el trabajo de los niños, aunque también está el hecho de que se han modificado estrategias de enseñanza que llevan a la investigación, al aprendizaje autónomo, al papel protagónico del estudiante, pero en lo personal he sentido que en el fondo se conserva la esencia de lo mismo con modificación en sus nombres, por ejemplo, castigo por correctivos. Sin querer hacer sentir un ambiente desesperanzador de la escuela, por el contrario, pienso y creo que en ella está la oportunidad de transformar, modificar, de educar y formar seres integrales, que lleguen a incomodarse y cuestionarse las imposiciones del Status quo, que defiendan la diferencia, que se manifiesten, que logren la autonomía en la mayor parte de los aspectos de su vida, que sean ciudadanos empáticos y felices, que su vida no gire simplemente al hecho de producir y consumir, pero para que se dé el cambio es necesario **develar lo que sucede en la escuela contemporánea.***

Conforme a la descripción de la escena anterior, se puede decir que el movimiento infantil en los espacios escolares no es un asunto ajeno a las decisiones que toman los maestros respecto de las disposiciones y dinámicas que consideran necesarias para hacer su trabajo, sin embargo, la consideración que hacen del movimiento infantil casi siempre es negativa, se la ve como un obstáculo para el aprendizaje, lo que ha bloqueado la posibilidad de que los maestros entiendan el movimiento de sus estudiantes como una potencia para adquirir saberes. De este foco es que surge esta investigación, la cual considera necesario comprender la importancia del movimiento en el desarrollo integral de los niños, sin verlo siempre como un elemento negativo. El sustento teórico de este proceso investigativo partirá del postulado de que el niño es en el movimiento, mediante el cual tiene la posibilidad de conocerse, conocer a los demás y al mundo que lo rodea, pensar, sentir, crear y ser autónomo. Esta idea parte de la perspectiva sobre el movimiento planteada por la pediatra Emmi Pikler (1969) en su obra *Moverse en libertad Desarrollo de la motricidad global*, específicamente cuando se refiere al movimiento en los primeros años de vida como la posibilidad que tienen los niños de llegar a ser autónomos (Pikler, 1969, pág. 13).

De acuerdo con Pikler, es necesario “confiar en las capacidades de los niños, es fundamental para su desarrollo verlos como personas capaces de realizar muchas cosas por sí mismos, con iniciativa, objetivos, metas, retos, permitir su participación y colaboración, dejarlos ser en la medida de las posibilidades” (Pikler, 1969, págs. 14- 16). Conforme a este postulado, surgen entonces dos preguntas: *¿por qué en ocasiones los maestros de primaria perciben el movimiento de los niños en el aula como una manifestación de indisciplina y no como una posibilidad de aprendizaje?, ¿por qué los maestros de primaria pretenden que los niños*

permanezcan siempre en el puesto prestando atención, que se muevan lo menos posible y que interioricen los conceptos y resuelvan ejercicios al pie de la letra, sin distracciones?

Al postular los anteriores interrogantes, esta investigación busca comprender el ejercicio de la práctica docente de las maestras de primaria de la I.E. Compartir; a través de ella, se pretende que dichas docentes lleguen a la reflexión sobre su propio hacer y movilicen sus esquemas de pensamiento a través de los conversatorios respecto a la forma como fueron educadas, la influencia de sus maestros, entre otros elementos que aparezcan en la narración. En estos relatos se espera identificar qué prejuicios, comprensiones o incomprensiones tienen anclados a su ser, los cuales obstaculizan otras posibles miradas frente al movimiento infantil, impidiéndoles convertir este elemento en potencializador del aprendizaje en los niños.

En el Instituto Metodológico de Educación y Cuidados de la Primera Infancia (LOCZY), Emmi Pikler y sus colaboradores desarrollaron varias investigaciones basadas en la observación de niños entre los 3 meses y 3 años aproximadamente, que llegaban y permanecían en el Instituto. En dichos estudios se pretendía que el desarrollo motriz del niño se diera de forma autónoma, sin imposición ni prohibiciones por parte de los adultos, simplemente se les proporcionaría lo que necesitaran para tal fin, sin descuidar por supuesto la supervivencia del niño. De acuerdo con esto, la teoría de Pikler plantea que:

el adulto debe favorecer el desarrollo autónomo del niño, teniendo paciencia, siendo considerado, evitando manipularle, proporcionando la libertad de movimiento, de manera tal que el desarrollo motor sea algo espontáneo, en el que la función afectiva sea de intercambio y comunicación con su cuidador y el entorno (Pikler, 1969, pág. 13).

1.6.1.1. Escena 7: El papel del docente

Palabras clave: rol, docente, autonomía, estrategias, niño.

*Al tomar en cuenta los postulados de Pikler, recuerdo como en las capacitaciones que nos dan en las jornadas pedagógicas en la institución, nos repiten constantemente el papel orientador, facilitador y guía que se pretende que el maestro adopte frente a sus estudiantes para que los acompañe, les permita descubrir, construir y reconstruir los saberes, cuestionarse, sorprenderse, aplicar lo que saben en diferentes situaciones de aprendizaje que se relacionen con su vida cotidiana, para que así doten de significado e importancia lo que deben aprender. Una intervención tal por parte de nosotras, las maestras de primaria fortalecería en gran medida el desarrollo de la autonomía en los niños, que si bien es cierto, la autora lo plantea desde el desarrollo motor, se puede abordar también desde otros aspectos, pues no se puede desconocer que el niño es un ser integral y todas sus dimensiones (cognitiva, emocional, motriz, social, espiritual) se interrelacionan. En la institución Compartir, pienso que las maestras en su mayoría tratan de poner en práctica este rol del docente, planteando nuevas estrategias para la enseñanza, aunque, de una u otra forma se va dejando de lado, primando el proceso de enseñanza sobre el de aprendizaje, sin embargo, esta investigación ha sido una oportunidad para que las maestras podamos reflexionar y hacer explícitas esas miradas hacía el movimiento de los niños cambiando la lente que lleva a la comprensión de que los niños no lo hacen con la intención de interrumpir las clases o por indisciplina, sino que es algo que hace parte de su ser y que quizás por ello, ante la pregunta **¿por qué no puedes permanecer en tu puesto y quedarte quieto?** El niño no tenga ninguna respuesta, porque para él es “normal” el estarse moviendo.*

Esta escena, nos permite pensar en la flexibilización y apertura que el docente debe tener para incorporar nuevas formas de enseñanza – aprendizaje a su quehacer pedagógico diario en la escuela, a escuchar, planear, ejecutar y evaluar, que estrategias van dotando de sentido el paso por la escuela primaria a cada sujeto y poder así transformar el rol del docente que acompaña y guía el proceso escolar, dándole una intencionalidad a cada acción, permitiendo que **el niño sea con todo su cuerpo** en el espacio formativo.

Este rol del docente ha tenido sus variaciones a través de la historia y no es que se considere en esta investigación que la función de transmitir conocimiento sea mala sino que de acuerdo con el enfoque pedagógico institucional en este caso Desarrollista social esto debe complementarse con otros rasgos como el de orientador y guía, también es de anotar que no siempre tiene que primar el proceso de aprendizaje sobre el de enseñanza ni viceversa, son dos procesos que se complementan. Así se puede ver por ejemplo que en una pedagogía tradicionalista el docente es visto como un “ejecutor de directivas preestablecidas, hay una limitación de la individualidad y la creatividad, es autoritario, rígido y controlador; mientras que un docente de la pedagogía humanista tiene un papel activo, creador, investigador y experimentador, estimula la individualidad, es flexible, espontáneo y orientador” (Rodríguez, 2013, pág. 43). Esto solo citando dos contrastes ya que el papel del docente es planteado de acuerdo con la pedagogía si es tradicional, humanista, constructivista, entre otras.

Ahora bien, por otra parte, desde los *Lineamientos Curriculares de Educación Física* también se plantea la relación de esa dimensión corporal con las demás dimensiones del desarrollo humano:

cognitivas, comunicativas, éticas, estéticas, valorativas, que se incluyen en el currículo para atender diferentes perspectivas del ser humano hacia sí mismo y en su entorno social y físico, el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno, el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices e interacción social, la interrelación con la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales, la adecuación de espacios, ambientes y utilización del tiempo. Entre estos cambios está el de asumir al estudiante como participante de su propia formación, no

en el sentido de hacer lo que el estudiante quiera de manera caprichosa, sino el de encontrar a través de nuevas formas didácticas de relación, una forma distinta de acercarse al conocimiento y a las responsabilidades de cada uno de acuerdo con su nivel de desarrollo. El maestro debe tener las competencias necesarias para abrir horizontes y orientar los rumbos para alcanzar los logros previstos (MEN, 1996, p.25).

En ocasiones parece contradictorio lo que se plantean en la Ley General de Educación (1994), en los *Lineamientos Curriculares de Educación Física*, entre otros documentos legales del país que reconocen la relevancia de la dimensión corporal para la adquisición de otros saberes y lograr un desarrollo integral en el sujeto, con lo que ocurre en la realidad cotidiana escolar; ya que estos documentos oficiales pretenden que el docente no se limite a la instrucción deportiva, a la psicomotricidad, sino que aporte al desarrollo de la confianza, la autonomía, la iniciativa, la identidad, etc., y que desde allí contribuya a la formación integral favorecida por el carácter vivencial que compromete todas las dimensiones de un sujeto, sin embargo, cuando se observa la realidad de la educación primaria, se evidencia que la clase de educación física no es dictada por un maestro experto, tiene menor intensidad horaria que otras asignaturas, se asocia todavía a la actividad física y al deporte; además, a la hora de evaluar a los estudiantes con pruebas externas como las pruebas SABER, se hace énfasis en lo intelectual del contenido académico, dejando de lado aspectos fundamentales como son las habilidades para la vida, la educación emocional, el desarrollo físico y motriz.

Al respecto, Pikler plantea que se debe prestar atención desde los primeros años de vida a ese desarrollo integral, tanto intelectual como emocional y que este empieza por el movimiento en libertad:

el perjuicio causado por las posturas impuestas no solo se limita a su motricidad, sino que también influye desfavorablemente en su desarrollo psíquico y de su personalidad. La iniciativa del niño en el movimiento activo influye en el conocimiento de su propio cuerpo, en la autoconciencia, percepción de su propia eficiencia, en el aprendizaje y el reconocimiento espacio-temporal del entorno (Pikler, 1969, pp.15 -16).

Se puede decir, que lo que plantea Pikler es de gran relevancia para las maestras de primaria, teniendo en cuenta que de esas primeras experiencias del niño a nivel motor se forjan las primeras bases de la autonomía, al permitirle una relación de respeto y afectividad con el adulto, en la cual el vínculo emocional se establece a través de la seguridad, el reconocimiento de las capacidades y los avances que van surgiendo del propio niño en su desarrollo, y no por imposición. Con lo dicho no se quiere desconocer que es preciso mostrarle al niño asuntos que hacen parte de su contexto, enseñarle por ejemplo las reglas de la vida social para poder interactuar con los demás, pero esto puede ser más fácil de interiorizar cuando existe un comportamiento independiente y con capacidad de reflexionar, el cual se puede comenzar a establecer a partir de una motricidad libre.

Al indagar en los postulados de Pikler por otros aspectos de los cuales se beneficia el niño que puede moverse en libertad, se encuentra que:

estos niños son generalmente más activos, satisfechos, alegres, mantienen una buena relación con sus padres y su entorno, poseen iniciativa para experimentar nuevos movimientos y perfeccionarlos, se va desligando de la necesidad de que alguien le ayude constantemente, cuando tiene dificultades durante sus juegos o sus movimientos, además, el adulto, muestra

aprobación y placer en las experiencias autónomas e independientes del niño, están menos agobiados y ello facilita el establecimiento de relaciones serenas y equilibradas, propiciando un estado emocional satisfactorio al niño (Pikler, 1969, págs. 47-126).

Este es uno de los ideales del siglo XXI, formar sujetos emocionalmente estables, para que sean adultos que puedan desempeñar bien sus tareas, sean productivos en mayor medida, gocen de salud física y mental, sean autónomos, puedan tomar decisiones no solo pensando en el bien propio sino en el colectivo, y que por tanto sean capaces de trabajar en equipo. Es decir, se busca formar sujetos que piensan por sí mismos. Ahora bien, en esta investigación se sostiene que las maestras de primaria pueden hacer grandes aportes al logro de este fin educativo, pero para ello deben realizar un proceso reflexivo de su existencia personal y su quehacer en el que logren establecer la relación de aspectos de su vida con la forma de proceder en el aula de clase.

1.6.1.2. Escena 8: Rememorar nuestras vidas

Palabras clave: *sociedad, libertad, utopía, transformación, escuela.*

*Al realizar la lectura del texto de Pikler y los Lineamientos curriculares de educación física, recuerdo mi paso por el pregrado en licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia entre el 2002 y 2007, en el cual los docentes hablaban sobre la importancia del juego para el desarrollo del niño, la integralidad de las dimensiones, entre otros aspectos, al escuchar sus discursos, experiencias, vivencias en la escuela; yo soñaba con poner en práctica todos estos conocimientos cuando ya pudiera ejercer mi profesión; me gradué con la idea de que iba a transformar el mundo como por arte de magia desde las aulas, que los estudiantes se enamorarían del proceso escolar, que tendrían esa disposición y motivación por aprender, no me preocupaba por otra cosa que no fuera la dimensión cognitiva, corporal, la estética, el aprendizaje de valores, etc. Pero al llegar a la realidad del aula, las expectativas cambian, hay sueños que no se pueden cumplir, más aun te das cuenta de que desconoces la realidad de muchos niños en medio de la **desigualdad social**, es un*

*choque emocional e intelectual porque es pensar cómo lidiar con un montón de cosas con las cuales no estabas familiarizado y aparte de estos aspectos sociales no ajenos a la escuela, te encuentras con una **libertad de cátedra utópica**, porque todo se encuentra regulado por una malla curricular, exigencias y disposiciones del ministerio, de la secretaria de educación, de los directivos, el diligenciamiento de formatos, los estándares, las competencias, las reuniones, las evidencias, los proyectos, dejamos de disfrutar del hacer pedagógico y vamos olvidando poco a poco esa **integración del ser**, fragmentando en ocasiones los conocimientos, priorizando aprendizajes que corresponden a las pruebas saber, desvinculándonos de lo que trae consigo cada estudiante, pasando esto a un segundo plano, todo esto bajo un supuesto de la “autonomía” que se convierte en una paradoja. Leer y releer estos aspectos teóricos e ir al campo de estudio, me ha permitido descubrir todo aquello implícito que hay en el quehacer pedagógico y que de una u otra manera se relaciona con la educación recibida en la propia infancia y la influencia de tus docentes en el accionar actual. **¿Cómo podemos actuar de forma autónoma en una sociedad que nos regula y homogeniza constantemente, acorde con sus intereses?***

En esta escena, se puede evidenciar que al ser la escuela una institución del Estado, se ve fuertemente influenciada por los deseos, proyectos, anhelos del mandatario de turno, en esta medida la escuela se encuentra sometida a los intereses de la sociedad, careciendo de una autonomía total tanto en lo moral como en lo intelectual, de allí, que debe moldear a los sujetos que hacen parte de ésta, principalmente a los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, para que compartan un ideal y alcancen los objetivos propuestos por el status quo, lo que influye también en el foco cultural de esta investigación la percepción que se tiene sobre el movimiento de los niños y su regulación.

Indagando más sobre el movimiento de los niños, se encuentra a la educadora, científica, médica, psiquiatra, María Montessori quien habla sobre la importancia del movimiento de los niños para su desarrollo, principalmente psíquico. Ella plantea que el aporte del elemento motriz al desarrollo de la personalidad del niño, de las capacidades intelectuales, se ve

obstaculizado por el desconocimiento que poseen algunos educadores en cuanto al sentido del desarrollo integral. Este aporte de Montessori es relevante porque incluso Pikler se apoyó en algunos de sus postulados para darle vida a su *Pedagogía del cuidado*. Montessori plantea que:

en un principio en la educación era preciso que el niño permaneciera quieto, callado, no tocará nada, pues nada le pertenecía. Con el tiempo éste pasa a ser considerado como una personalidad que invade el mundo social y, por tanto, se le comienza a ver como una parte importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto (Montessori, 1982, págs. 6-8).

Como ya se ha mencionado anteriormente, a pesar de los esfuerzos que la escuela ha hecho por cambiar su esencia de una educación tradicional, en ocasiones su papel se ve reducido simplemente al hecho de cubrir necesidades y cuidar al niño mientras los padres regresan de sus empleos, dejando de lado la importancia del desarrollo de un movimiento infantil que le permita al niño ser autónomo, explorar, conocer, reconocer, pensar, escoger, etc. Esta realidad de la escuela como escenario de mero cuidado y no de formación está muy presente en la actual educación primaria de nuestro país en la que, por el afán y la presión de responder a unos aprendizajes indispensables para el desempeño en las pruebas de Estado, se satura al niño de información, olvidando su mundo y las dimensiones de su desarrollo, e imponiéndole la voluntad del adulto que cree que la calidad educativa se mide con el puntaje más alto en estas pruebas externas. Así, el escenario del aula se reduce a la instrucción y repetición de contenidos, y los demás espacios al interior de la escuela, a lugares de cuidado y alimentación. Otro aspecto que podría estar limitando la posibilidad de una educación más libre y autónoma para los niños es el hecho de que las experiencias de vida de cada docente

de primaria influyen en sus estrategias de enseñanza, en la manera como se relacionan con sus estudiantes, en el aspecto del desarrollo infantil en el que pone el énfasis de su labor. Debe tenerse en cuenta que los maestros también son dominados por entes externos que constantemente los señalan como buenos o malos docentes, que ejercen poder sobre sus prácticas educativas. Al respecto Montessori dice:

el adulto no ha comprendido al niño y por ello se encuentra en una lucha continua con los mismos. El adulto define que está bien y que está mal, es de esta forma que inconscientemente anula la personalidad del niño, pero esto lo hace convencido de su celo, amor y sacrificio por el niño (Montessori, 1982, págs. 17-18).

En este aspecto se trae a colación en los conversatorios como la maestra Macry reconoce que espera que sus estudiantes al igual que ella sean ordenados, pulcros, obedientes, interioricen la norma, cumplan con sus deberes, así como ella lo fue en su infancia y adolescencia, pero que era consciente que de 30 estudiantes como máximo unos 3 o 4 podían seguirle el ritmo. Lo que permite pensar que a diario el adulto obliga al niño a vivir en un mundo que no le pertenece, porque es desde la perspectiva del adulto que se juzga todo comportamiento, que se valora cada acción, que se establece lo que se puede y no se debe hacer, *¿qué pasaría si el niño tuviera mayor participación en la construcción de su mundo?* Si se observa con atención, para los niños no es una dificultad moverse y estar constantemente hablando con sus compañeros. Ellos disfrutaban bailar, cantar, empujarse, ensuciarse, jugar, que el ambiente sea lo menos académico posible; ellos quisieran ir a la escuela a aprender, pero, más que todo, a divertirse con sus pares, a comunicar lo que sienten, a ser en el movimiento. Sin embargo, poco a poco los adultos vamos anulando todas estas posibilidades generando

tensiones en el aula de clase y quizá por ello es que algunos comportamientos de los niños son determinados por nosotros como malos y meritorios de sanciones y correctivos que obligan a los niños a pensar en lo ocurrido y a no repetirlo, aunque para estos su acción haya sido algo “normal”. Lo irreflexivo de este acto sancionatorio que comúnmente es usado en la escuela puede ser la razón de que las correcciones de conductas tengan pocas veces un efecto eficaz que redunde en la no reincidencia de los actos. Como puede verse, hay grandes aportes teóricos que desde el siglo pasado defienden la necesidad de liberar a los niños de las restricciones para el movimiento, ya que esto es fundamental para un desarrollo integral de todas sus dimensiones individuales y sociales. No obstante, la realidad nos muestra que aún estas disposiciones no llegan a las prácticas de los docentes. Cabría preguntarnos, entonces, *¿qué impide que las maestras de primaria tengan en cuenta todas estas especificidades a la hora de actuar, percibir y dotar de significado el movimiento de los niños dentro de las clases y los demás espacios escolares?* Para responder esto considero necesario pensar el problema del desarrollo de la autonomía en los sujetos.

1.6.2. Escena 9: La autonomía, un estado de utopía

Palabras clave: *autonomía, heteronomía, sujeto, emancipación, lenguaje.*

En este entramado de posturas frente a la autonomía, puedo evidenciar el llamado que los diferentes autores le hacen al sujeto que se encuentra tan cómodo en su posición heterónoma, esperando órdenes para cumplir, indicaciones de que hacer y cómo hacerlo, aquel hombre que se conforma con lo poco, que todo lo vuelve paisaje y hasta pierde su capacidad de asombro, pero lo hermoso de todo acto humano es que siempre encontramos lo opuesto, aquel que con sus acciones no quiere seguir haciendo lo mismo, que ha despertado y le han salido alas para comenzar a descubrir y luchar por aquello que cree justo. Para tratar de develar lo que hay detrás de la tan anhelada autonomía, entable dialogo con los siguientes autores Piaget, Kamii, Kant y Foucault. Soy una convencida de que la educación es un abanico de posibilidades que permiten la emancipación, supone una salida

*de esa minoría de edad a la mayoría de edad de la que nos habla Kant, es una apertura a la creación, al descubrimiento, al entendimiento, a lo nombrado y a lo no nombrado, mediante la transmisión de experiencias de los unos a los otros, de esta manera, somos el resultado de lo que ese otro a escrito en nuestro cuerpo. Como maestra he descubierto que estaba atada a esa minoría de edad, por temores quizás sin fundamento, inculcados desde la infancia, como la obediencia sin cuestionamiento a mis padres, si ellos decían blanco y era negro, yo tenía que aceptar que era blanco, luego, la obediencia a mis maestros, el encauzamiento de conductas, el miedo a actuar y pensar diferente para no ser señalada o rechazada, pero este panorama ha cambiado en los últimos años con las experiencias, los acontecimientos y en especial con la formación que he recibido en la universidad, en la cual existen profesores dispuestos a escuchar y valorar nuevas formas de pensar y sentir la vida. Además, puedo decir que el acercamiento que tuve con esta metodología autoetnográfica en la que el investigador tiene voz, pienso que cambio de una u otra forma mi realidad, pues yo misma me quedo extrañada porque ya hablo, digo lo que pienso, manifiesto en que no estoy de acuerdo, lógicamente expresando el por qué, además, tomo decisiones dispuesta asumir las consecuencias, porque creo que todo acontecimiento trae su aprendizaje, entonces, considero que por un lado, al ser humano no le interesa ser autónomo en muchos aspectos de su vida y por el otro, hay temor a enfrentar y pensar, ya que como decía mi maestra de Pensamiento narrativo **“pensar duele y es por eso que los docentes escribimos tan poco”**, a partir de estas vivencias me surge un interrogante **¿permite la autoetnografía transformar nuestro pensamiento, al punto de dejar nuestros miedos en el pasado?**.*

Partiendo de la descripción de la escena anterior, se puede decir que la autonomía es un aspecto fundamental del desarrollo del sujeto, ya que le permite tomar decisiones, ganar independencia, sin estar anclado siempre a lo que dicen u ordenan los demás. Implica también presentar iniciativa para la resolución de un conflicto o situación problema, proponiendo acciones reparadoras y no esperando a que otro le indique cómo debe obrar. Autonomía es que el sujeto logre pensar por sí mismo la mayor parte del tiempo, pues en ocasiones el ser humano se ve obligado a obedecer sin cuestionar, ya que hay normas impuestas por la sociedad. Esto significa que la autonomía no se puede alcanzar en plenitud, aun así, puede

ser aplicada en muchos aspectos de la vida y el sujeto completamente formado debe alcanzar este grado de independencia racional.

Al respecto dice Piaget citado por Kamii: “Los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual, y la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía” (Piaget en Kamii, 1982, pág.1). El autor hace referencia a que la autonomía se logra cuando la persona es capaz de pensar por sí misma con sentido crítico en dos ámbitos: el moral y el intelectual. De esta manera, para Piaget la autonomía

aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado; la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás (Piaget en Kamii, 1982, pág.3).

Lo que plantea este autor, se puede vivenciar en la escuela cuando se permite que los niños comiencen a reflexionar sobre la consecuencia de sus actos, sobre los sentimientos de los demás frente a sus acciones. Dichas reflexiones poco a poco van estableciendo qué acciones o actitudes hacen que sus compañeros se sientan mal, que muchas veces no quieran regresar al colegio o decidan no volver hablar por temor. Cuando se logra y se permite que los niños cuestionen y evalúen sus comportamientos, se abren espacios de dialogo en los cuales el docente guía y no impone la manera en cómo los niños deben comportarse frente a los demás y las formas de reparación por lo malo que han hecho. Los niños que participan de un desarrollo integral libre son capaces de preocuparse por el sentir del otro y de ser más

sensibles sin la imposición externa; por lo general, piden disculpas y tratan de no repetir esos comportamientos que lastimaron a los demás. Ahora bien, es importante la manera como se encaminan estas acciones de reflexión y eticidad en los estudiantes, pues estas depende en gran medida de cómo se concibe la disciplina, lo que puede verse reflejado en la forma como se sanciona a los estudiantes cuando cometen actos no apropiados en la escuela. Piaget en Kamii plantea seis tipos de sanciones por reciprocidad:

la primera es la exclusión temporal o permanente del grupo, en esta opción se le da la oportunidad de llegar a comprender que otras personas tienen necesidades que pueden entrar en conflicto con las suyas. También le ofrece el incentivo de escoger comportarse mejor, la negociación que sigue en busca de una solución aceptable para todos es importante para el desarrollo de la autonomía moral. La segunda es la consecuencia directa y material de la acción. La tercera es privar al niño del objeto del que ha abusado, esta sanción es eficaz porque los niños pueden ver el punto de vista de los demás y aceptar la necesidad de respetar su trabajo. La cuarta sanción es hacer al niño lo que el niño ha hecho a los demás. La quinta la indemnización, la idea es que el niño pueda ver el punto de vista de la víctima y sea estimulado a construir la regla de la indemnización. La última sanción por reciprocidad es una simple expresión de desagrado o desaprobación, está es efectiva para fomentar la construcción autónoma de una regla (Piaget en Kamii, 1982, pág.6-7).

Estas sanciones por reciprocidad, de una u otra forma son aplicadas en la escuela, sobre todo aquellas que tienen una consecuencia directa según la falta, la separación del objeto que se ha dañado temporal o permanente, la indemnización e incluso las expresiones de desagrado frente a lo que se cree que no está correcto, sin embargo, el que el niño sea reiterativo en los actos o comportamientos poco apropiados, el que pida disculpas casi que forzado sin sentirlo,

solo por cumplir, lleva a creer que falta ese espacio de verdadera reflexión, en el cual el niño poco a poco se vaya haciendo responsable y reconozca en el otro su sentir. Lo que se pretende entonces con estas sanciones es que guarden una relación con la falta cometida, por tanto, el niño no sentirá que el adulto está siendo arbitrario, de esta manera, fortalece su autonomía. Pero también está la otra cara de la misma moneda en la que se observa la forma como las maestras de primaria de la institución Compartir sancionan a los niños, en ocasiones priman los gritos, la falta de paciencia, el no dejar disfrutar del descanso, hacer anotaciones en el libro observador, llamar al acudiente, etc. No se tiene en cuenta que las acciones basadas en la reflexión y el diálogo suelen ser más productivas para una corrección consciente de las conductas por parte de los menores porque permiten abrir otros espacios de comunicación entre la escuela y sus actores. Por ejemplo, la reflexión sobre las practicas pedagógicas y la realidad familiar de los niños que se propició en el desarrollo de esta investigación ha permitido que algunas maestras de primaria de la I.E. Compartir de Medellín abran espacios como las **Asambleas de Convivencia** con los cuales se busca llevar a los niños a la reflexión sobre situaciones particulares, analizar sus comportamientos y los de sus compañeros y, desde allí, establecer o sugerir soluciones. Aun así, el afán institucional por cumplir y la presión que se ejerce desde fuera sobre la escuela y sus agentes, hacen que este tipo de sanciones por reciprocidad sean esporádicas, porque el limitado tiempo de la clase, en la cual se debe cumplir con ciertos pasos o momentos (saludo, asistencia, presentación de la agenda, ubicación en el tiempo, indicador de desempeño a trabajar, competencia, etapa de exploración, estructuración, aplicación y evaluación), no da mucho campo a la reflexión, el análisis y la crítica: a la construcción de la autonomía.

En el momento en que los maestros de primaria muestran preocupación por la convivencia en la escuela, y buscan acciones o programas para sensibilizar a los niños sobre la manera adecuada de comportarse para que sean aceptados en la sociedad, se están situando en el plano de la formación y **construcción de la moral**. Piaget también indicó que todas las sanciones

precedentes pueden degenerar rápidamente en castigos, si no existe una relación de afecto y de respeto mutuo entre el niño y el adulto. El respeto mutuo es, por cierto, esencial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es probable que el niño que se siente respetado por su forma de pensar y sentir respeta la forma en que piensa y siente el adulto (Piaget en Kammi, 1982, pág. 7).

En este sentido es importante el respeto que inspira el adulto en el niño, que se comienza a establecer en un principio en la relación de heteronomía con el respeto unilateral y la obediencia, para luego dar lugar al **respeto mutuo** en la autonomía, mediante la cooperación que da también paso al respeto por la norma como producto de un consenso en el juego. Podría decirse entonces que, las reglas son transmitidas por el adulto. Su obligatoriedad emana no de la regla en sí, sino del respeto que inspira el adulto, es decir, permanecen como algo externo al individuo.

Por tanto, las disposiciones normativas de la escuela llevan a que los docentes de manera inconsciente juzguen el obrar de sus estudiantes de acuerdo con los parámetros de “lo bueno”, establecidos por la comunidad educativa y el Manual de Convivencia. En este sentido, de este juicio moral que emite el docente sobre sus estudiantes depende en gran medida la

manera como este lee los comportamientos de los niños y jóvenes y, en el caso específico del tema aquí abordado, el movimiento infantil en el aula.

Estos aspectos de la moral son visibles a diario en la escuela, los niños siempre están atentos a identificar quien se porta mal, no cumple las normas, no respeta los acuerdos; se delatan entre ellos mismos ante el profesor y con esto revelan la **interiorización de la moral** y la normativa institucional. Se puede evidenciar así la importancia de que el niño fortalezca la autonomía, pues esta le permite convertirse en un sujeto moral que actuará pensando antes de hacer algo, anticipando las posibles consecuencias de sus actos, incluso juzgar a sus semejantes a partir de criterios razonados y no por pura heteronomía. Desarrollar la autonomía en los sujetos tiene como fin que el ser humano deje de estar dependiendo en todo momento de las ordenes externas que le dice otro, las cuales le indican qué debe hacer y cómo. Sobre esto Immanuel Kant, en su ensayo *¿Qué es la Ilustración?*, dice que esta autonomía es el paso de la minoría de edad a la mayoría de edad; una mayoría de edad que, en última instancia, refiere a que el sujeto es responsable de sí mismo:

Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin guía del de algún otro. Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida (Kant, 2009, pág. 249).

Teniendo en cuenta lo que plantea el autor y lo vivenciado en los conversatorios, se puede decir que el sujeto también es responsable de no asumir la mayoría de edad que lleva a la

autonomía, ello por la comodidad que representa el hecho de que otros piensen por él y le indiquen qué hacer. Dicha disposición voluntaria a la pereza y la dependencia evita que el sujeto pueda formular sus propios argumentos, pensar antes de actuar, reflexionar sobre los acontecimientos de la vida diaria. Pero esto también es debido a la manera, como fue educado y al contexto de su infancia que le impidió tomar decisiones desde las más sencillas hasta las más complejas, por ejemplo, la profesora *Macry* decía: “*mis padres elegían todo por mí, incluso mi vestuario, poco o nada pedían mi opinión, pero pienso que eso no me afectó*” (*Macry, Conversatorio 2, 2020*).

Como se puede ver, estos procesos que trastocaron las bases de la historia social no solo desde lo personal sino también lo cultural, como lo fueron reformas estructurales en el mundo occidental, el Renacimiento, la industria, las revoluciones políticas y sociales del mundo moderno, entre otros hechos, llevaron a Kant a plantear la Ilustración como esa posibilidad para salir de la minoría de edad, de esa falta de decisión que acompaña a los seres humanos en su existencia y por la cual dejan que otros piensen y decidan por ellos. Casi doscientos años después aparecen los planteamientos foucaultianos sobre las prácticas de subjetivación, el cuidado de sí y de los demás; en dichos postulados reaparecen con fuerza las ideas del desarrollo subjetivo de la libertad y la autonomía, elementos que hacen parte del “cuidado de sí”.

Ahora bien, Michel Foucault filósofo francés quien realizó estudios sobre el poder y la subjetividad (1982) en su obra *Hermenéutica del sujeto*, plantea algunos aspectos que se deben distinguir en la Epimeleia (cuidado de sí), como lo son:

En primer lugar, la epimeleia es un concepto que equivale a una actitud, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros, es decir, una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo. En segundo lugar, la epimeleia heautou es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento. En tercer lugar, la épiméleia designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. La noción de épiméleia implica, por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas, convierten a esta noción en un fenómeno de capital importancia, no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad. (Foucault, 1994, págs. 34-35)

Es decir, ese cuidado de sí, gobierno de sí, estudio de sí, que conlleva una actitud en relación consigo mismo, con los demás y con el mundo, desde el exterior hacia sí mismo, desde una perspectiva de reflexión, de aprendizaje continuo que llevan a ver la vida como ese arte de vivir, del cual se hablará con mayor detenimiento en el capítulo 3, por tanto, en la epimeleia se trata de compartir conocimientos y habilidades útiles para cultivar una vida plena. Es un proceso que hace parte de toda la existencia del hombre implica tanto al joven como al adulto.

Después de abordar someramente la Epimeleia, ese cuidado de sí que plantea Foucault, y que se ampliará más adelante con las tecnologías del yo en este informe de investigación, es

necesario continuar con otros aspectos que también hacen parte de la autonomía. Foucault en su texto *Sobre la ilustración*, reconoce la necesidad del desarrollo ilustrado en el ser humano, pero ve este desarrollo como un proceso que se da a partir de cuatro aspectos: la apuesta, la homogeneidad, la sistematicidad y la generalidad, los cuales desarrollo a continuación.

[Apuesta:] En el siglo XVIII la esperanza estaba centrada en el crecimiento simultáneo y proporcional de la capacidad técnica de actuar sobre las cosas y de la libertad de los individuos unos en relación de los otros. En las sociedades occidentales la adquisición de las capacidades y la lucha por la libertad han constituido elementos permanentes de esta historia. Algunos ejemplos de esta apuesta son: las disciplinas colectivas e individuales y los procesos de normalización ejercidos en nombre del poder del Estado, de las exigencias de la sociedad o regiones de la población (Foucault, 1994, págs. 39-40).

A partir de la cita se comprende la apuesta como esa actitud crítica ante el Estado que procura la sujeción de los individuos mediante prácticas que pretenden dirigir sus acciones. Ahora bien, dicha sujeción no se hace solo desde fuera, ella también puede pensarse desde su lugar en el inconsciente de cada sujeto, allí donde están instaurados prejuicios, supersticiones, formas de mirar, percibir y pensar la vida. En este sentido, esta investigación reconoce que es posible ver reflejada la apuesta en las formas de vida de las maestras de primaria de la I.E. Compartir, dicho elemento de su subjetividad se extiende hacia sus propias prácticas pedagógicas: en las estrategias implementadas, en la forma de asumir los mecanismos disciplinarios individuales y colectivos mediante los cuales instauran una normalización en los cuerpos de los estudiantes. Aun así, la escuela también debe verse como escenario en el

que se puede dar **la libertad de resistirse** ante esa normalización, basándose en argumentos que se van obteniendo mediante el fortalecimiento de la autonomía y las relaciones de poder, por eso es importante una educación permanente enfocada hacia el desarrollo de sujetos autónomos y libres con capacidad de pensar, de tomar decisiones y hacerse preguntas y de cuestionar a los maestros, como por ejemplo, **¿para qué me sirve ser autónomo?, ¿esto para que me ayuda en la vida?, ¿sino lo quiero hacer que me pasa?**

[**Homogeneidad:**] Conduce a los sistemas prácticos, su dominio se encuentra centrado en aquello que hacen y como lo hacen. Las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer, es decir, el aspecto tecnológico de los sistemas prácticos, la libertad con la que actúan en dichos sistemas va reaccionando a lo que hacen los otros y modificando, hasta cierto punto las reglas de juego (vertiente estratégica) (Foucault, 1994, pág. 40).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la homogeneidad trata de un análisis histórico y crítico sobre el dominio de las prácticas de poder en las sociedades actuales, en las cuales existen dos componentes: el tecnológico y el estratégico. El primer componente se centra en los discursos y el segundo analiza las prácticas reaccionarias que se enfrentan a los gobiernos. Se busca poner en el contexto de la investigación este aspecto de la homogeneidad porque se ve reflejado en el escenario mismo donde se desarrolla la investigación: la escuela. Ella está siempre atravesada por unas relaciones de poder que van construyendo o, más bien, reconstruyendo, los sujetos partícipes de esos encuentros y desencuentros en la dinámica diaria, allí el maestro atravesado por la homogeneidad en la que fue formado, juega un papel fundamental, donde sus **prácticas pedagógicas son esquemáticas y tradicionales**, las cuales no permiten formar un **sujeto sentipensante** (como lo llama el investigador y

sociólogo colombiano Orlando Fals Borda), que instaure sus puntos de vista, percepciones y significados de las temáticas abordadas desde los contextos vividos, que pueden dotar de sentido las acciones de sus estudiantes, por ejemplo, el movimiento de los niños en clase, preguntas que cuestionan a los docentes y su quehacer: **¿esta clase porque esta tan aburrida y maluca?, ¿usted porque enseña así, si mamá me lo enseña de otra manera?.¿profe, porque no podemos jugar y aprender a la vez?** En este sentido, **la escuela es un espacio en el cual el poder se ejerce, pero también transita por cada cuerpo que allí se encuentra.**

[**Sistematicidad:**] Ésta proviene de tres dominios que se interconectan, las relaciones de control sobre las cosas, las relaciones de acción sobre los otros y las relaciones consigo mismo. También se encuentran unos ejes, los cuales son del saber, del poder y de la ética. De manera que, la ontología histórica responde a los siguientes sistemas: cómo nos hemos constituido como sujetos de saber, cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder, cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestro accionar (Foucault, 1994, pág. 41).

Este aspecto de la sistematicidad de la que habla Foucault, puede evidenciarse de forma más clara en el concepto de poder tan presente en el campo educativo, debido a que la escuela es una institución que hace parte del control de la sociedad. De tal manera que el poder no le pertenece a nadie en específico, es algo que se ejerce, que transita por los cuerpos, va trayendo consigo otros conceptos que ayudan a las personas a entender la posición que deben asumir socialmente, de sufrirlo y otras veces de ejecutarlo, como lo es la dominación y las relaciones de poder. Se puede entender entonces que a veces se piensa que los mecanismos

de control están ahí para defender, proteger, pero en realidad son el disfraz de la sociedad para someter a los sujetos a su beneficio. De acuerdo a esto, el sujeto también es responsable de que sea así, porque se acostumbra, adapta, acepta y se conforma, obedeciendo sin cuestionar, quedando atrapado en la minoría de edad de la que habla Kant. Aparece entonces la disciplina como un dispositivo funcional para mejorar el ejercicio del poder, en el cual se pretende que se aleje de lo peligroso, de lo incorrecto, para que se fortalezcan las habilidades, capacidades y destrezas útiles para la vida adulta, en el ejercicio de una profesión específica, en la que se pueda coordinar las capacidades, para ser productivo y resistente; además, permite establecer e identificar las relaciones de poder (saber, poder y ética). En este sentido, un ejemplo de esta sistematicidad que se vive en las instituciones educativas por parte de los maestros es cuando no están de acuerdo con los planteamientos de los rectores y coordinadores y sin embargo, asumen sin cuestionar, ni proponer, ni argumentar, simplemente obedecen. **¿Acaso los docentes carecen de argumentos sólidos para proponer o para defender sus puntos de vista?, ¿Es el poder un transmisor de miedos y represarías?, ¿el poder desvirtúa el deber ser de la educación?, ¿cómo defiende el maestro la autonomía?**

[**Generalidad:**] Comprender en qué medida lo que sabemos de esta generalidad, las formas de poder en ellas ejercidas y la experiencia que en ella tenemos de nosotros mismos no constituyen más que figuras históricas determinadas por una cierta forma de problematización que definen objetos, reglas de acción y modos de relación consigo mismo. Algunos ejemplos que da el autor son: la relación entre razón y locura, enfermedad y salud, crimen y ley, entre otros (Foucault, 1994, pág. 41).

Acorde con lo que plantea el autor, se puede decir que los sujetos están históricamente determinados por todas esas huellas y registros que se encuentran inscritos de forma consciente e inconsciente en el cuerpo, es el resultado de los otros que han pasado por la vida de cada sujeto, quedando anclado a su ser todo el legado cultural que se ha recibido, dejando que el ethos hable y mire la realidad desde una existencia situada que le pertenece al sujeto que se encuentra allí. En este sentido, la forma como las docentes de primaria de la I.E. Compartir perciben y le dan significado al movimiento infantil en el aula, está permeada por la propia historia de vida, porque el sujeto (las docentes) no puede despojarse de todo lo que ha grabado, de las experiencias que lo han llevado a diversos acontecimientos, de los avatares de la vida, etc. La escuela hace parte de escenarios cotidianos, con sus dinámicas, relaciones e interacciones, aspectos que se ponen en juego a diario en las aulas, en el patio de juegos, el comedor, la sala de sistemas, la biblioteca, la tienda escolar, la cancha, el parque infantil, espacios fundamentales para la construcción del sujeto. Pero estos espacios carecerían de sentido sin la existencia de los personajes que le dan vida a cada lugar: están los directivos, los docentes, los estudiantes, los vigilantes, los secretarios, el personal de mantenimiento, el tendero, los padres de familia; cada uno con su propia historia que lo determina o condiciona como sujeto en sus ideas, pensamientos, creencias, costumbres, comportamientos, acciones, quehaceres, de acuerdo con la cultura en que se han forjado. Poco a poco, con el paso de los días, meses, incluso años, los sujetos van construyendo y dándole significado a su realidad, en la cual en ocasiones se actúa de forma autónoma y otras de manera heterónoma, dependiendo de las circunstancias, de las resistencias, de los deseos de libertad, de las ganas de vivir y dejar vivir por sí mismos; teniendo en cuenta aspectos tan sencillos, pero de suma importancia, como son los gustos, las opiniones, los encuentros y desencuentros que enriquecen cada día el paso por la escuela.

Las experiencias que se van obteniendo en este escenario escolar permiten que la comunidad donde se instaura la escuela vaya diferenciando formas de actuar, de ser y de pensar de los personajes que la conforman y encarnan. Por ejemplo, van caracterizando o clasificando a los docentes. Respecto de esta clasificación de docentes, por un lado, están los docentes que producen apatía, que quieren que sus alumnos se comporten de igual forma, obedezcan, no cuestionen, se limiten a resolver los trabajos asignados de la manera que se les ha explicado y no de otra. Teniendo en cuenta lo que se viene diciendo sobre autonomía, recuerdo aquellos maestros que coartan la creatividad con ejemplos tan sencillos como no permitir colorear libremente, sino como se indica y como desea el docente que el estudiante lo haga; los procesos para solucionar un ejercicio matemático solo se pueden ser los enseñados o impuestos en esa clase, no es permitida otra forma; sus clases se dan y se reciben en silencio, la distribución de las hileras de las sillas es casi perfecta, ninguna se halla torcida; se da la palabra de forma ordenada, no se permite pensar diferente, el trabajo colaborativo, los debates y mucho menos si esto ocasiona polémica e incómoda todo aquello en lo que el propio maestro cree.

Pero, así mismo, están los docentes que son la cara contraria de la moneda: el docente que enamora con su forma particular de pensar, que se atreve a recorrer caminos, se deja llevar por el azar, descubriendo el gran secreto de su mayoría de edad y, por tanto, brinda a sus estudiantes la oportunidad de expresarse, de exponer su punto de vista, de descubrir mediante experimentos las respuestas a sus preguntas, de fortalecer su pensamiento crítico, de elegir, de pensar por sí mismo. Estos maestros han descubierto que en la escuela se puede contribuir con pequeñas acciones que se convierten en grandes aprendizajes, como por ejemplo, las

comunidades de indagación que se utilizan para compartir los puntos de vista sobre un tema en particular; la posibilidad de expresarse libremente sin temor a ser juzgado, que de nuevas ideas para la resolución de problemas que se presentan en la cotidianidad, que genera confianza y fortalece el pensamiento crítico de los niños, niñas y jóvenes.

1.6.2.1. Escena 10: Mi zona de confort

Palabras clave: *autonomía, aceptación, empatía, poder.*

En este punto particular, como autora de la investigación, me parece importante poner de ejemplo mi caso personal: como todos los sujetos tuve una época en la que no me interesaba ser autónoma ni expresar lo que pensaba, no le encontraba razón de ser, pues igual me iba bien haciendo lo que ordenaba el jefe o quien mandará. En términos académicos siempre recibí malas notas cuando solucionaba los ejercicios de una forma diferente a la que el profesor me había enseñado, así hallara el resultado correcto; en las clases de filosofía tenía que interpretar textos y frases de manera similar a la que el profesor esperaba, si no, estaba mal; aun en la universidad he llegado a sentir que este tipo de situaciones se repiten y perpetúan, vale lo que tenga valor para los demás de acuerdo a autores, teorías, formas de ver de otros, de manera que lo que tú piensas, así tengas argumentos desde lo que has vivido y hace parte de ti, no cuenta. Conforme a esto, la mayor parte del tiempo uno se ve obligado a callar su ser histórico, el cual tiene que acomodarse del todo a las exigencias externas para que sea aceptado lo que estás tratando de mostrar, de comprender, de hallar. Ahora bien, como sujeto comprendo que este poder se ejerce porque existe la resistencia de un sujeto que trata de ser libre. Soy un sujeto tratando de ser libre. Finalizo esta reflexión con las siguientes preguntas: ¿los profesores proponen o imponen?, ¿siempre tengo que expresar o pensar lo que el otro quiere oír?, ¿por qué es importante ser aceptado por los profesores?, ¿siempre estamos pensando en agradar a otros, pese a lo que sentimos y pensamos, dejando de ser nosotros mismos?, ¿si así nos sentimos nosotros como docentes, que sentirán y pensarán nuestros estudiantes de nosotros?

Esta escena permite reflexionar acerca de la heteronomía, la cual hace que los individuos se conformen con lo que los demás piensan y deciden sobre ellos, asumir esta actitud heterónoma constante parece una decisión cómoda de los sujetos, como lo dice Kant. En este

sentido cabría preguntarse: **¿al hombre le interesa ser autónomo?, ¿para qué ser autónomo?, ¿qué aprendizajes se generan de la autonomía?** Tal vez el sujeto se encuentra en su zona de confort como se plantea en la escena, cuando se le pide lo mínimo dándole todos los parámetros y pasos a seguir, pensar requiere de esfuerzo y argumentación, por ello es más sencillo que los demás siempre digan qué se debe hacer. Por otra parte, también convoca a reflexionar de cómo se debe transcender como maestro, teniendo en cuenta los procesos de los estudiantes, sus ritmos, su contexto, sus necesidades, sus intereses, ayudando a formar seres con un alto grado de autoestima que les permita romper el paradigma de que tengo que hacer o decir lo que el otro quiere, acostado de tener argumentos que edifiquen su formación.

1.6.3. Escena 11: La escuela, una forma de hacer disciplina

Palabras clave: *disciplina, autonomía, norma, autenticidad.*

*Al pensar en la palabra disciplina, se me viene a la mente diferentes imágenes del diario vivir en la institución Compartir, como lo es sus aulas organizadas con hileras de sillas perfectas, el sticker de las llegadas tarde, las excusas por no tener el uniforme acorde con el manual de convivencia, la ubicación estratégica de los estudiantes en sus puestos de acuerdo con sus comportamientos, las anotaciones en el observador por no cumplir con las normas al pie de la letra, el reconocimiento como buenos maestros, aquellos en los que se observa a los estudiantes en silencio, conservando sus puestos, esperando instrucciones, respetando el orden para hablar, en una frase el docente que hace cumplir las normas sin cuestionarlas, todo ello, me lleva a pensar en el cómo los maestros homogenizamos las conductas, haciendo que los estudiantes disfracen y moldeen sus formas de ser, quizás esto haga que los sujetos no sean auténticos y que el docente tampoco lo sea al buscar la aprobación y admiración de sus directivos, incluso de los padres de familia, entonces **¿cómo desligarnos de aquello que está anclado en nuestro ser y no nos permite actuar de una manera diferente?, ¿cómo educar verdaderamente en la diferencia, sin presionar al otro que sea lo que la sociedad espera de este?, ¿cómo educar a un sujeto tranquilo y feliz, sin perder su esencia?, ¿cómo***

trascender los procedimientos disciplinarios, sin violentar al sujeto?, ¿cómo formar en la disciplina con autonomía?

A partir de la descripción de la escena anterior, se puede establecer una relación con el referente conceptual abordado sobre el movimiento y la autonomía los cuales se interrelacionan de acuerdo con Pikler y Montessori, además, desde Piaget, Kamii, Kant y Foucault se ha podido apreciar la importancia de la autonomía en el desarrollo de cada sujeto, la relación de ambos conceptos, el abordaje de las sanciones por reciprocidad han llevado a pensar que la percepción que las maestras tienen sobre la disciplina y sus procedimientos también influye en la manera como se actúa frente al movimiento de los niños, si bien es cierto, que existen varios autores que abordan este tema, la investigación se centrará en los postulados de Michel Foucault, debido a la vigencia de procedimientos disciplinarios que propone en su obra *Vigilar y castigar* y que se implementan en la institución educativa Compartir.

En la escuela, cuando los maestros de primaria se refieren a la disciplina, hacen alusión al **orden, la organización y el cumplimiento con los deberes**. Incluso los mismos profesores califican de “buen docente” a aquel compañero que tiene “dominio de grupo”, comprendiendo esta expresión en el contexto escolar de los docentes de primaria como aquella situación de clase en la que el docente logra tener a sus estudiantes cada uno en el respectivo puesto, en silencio, atentos a lo que dice su maestro, escribiendo en sus cuadernos conceptos y actividades a resolver, respetando siempre el turno para hablar, cumpliendo a cabalidad con las reglas y acuerdos establecidos con anterioridad, entre otras disposiciones. En un ambiente de clase como el descrito y practicado por los maestros con “dominio de grupo”, a aquel niño que se sale de los parámetros es rotulado, en la mayoría de casos, como

el “indisciplinado”. Ahora bien, es relevante reiterar que la imposición de estos rótulos sobre los estudiantes depende en gran medida de las percepciones y significados que posee cada docente de la disciplina, los cuales se construyeron a partir de las propias experiencias de cada uno. En esta medida, la comprensión que se tiene del movimiento de los niños está dada por la forma en que cada maestro ve y percibe las situaciones, entornos y relaciones. Acorde a estas percepciones disciplinares que tienen los maestros no se remiten solo al aula, por ejemplo otro espacio escolar donde los maestros aprecian e interpretan las manifestaciones de disciplina de los estudiantes es en “la formación general”, ese momento de encuentro de la comunidad educativa en el cual los estudiantes deben permanecer de pie, respetando el orden de estatura del más bajo al más alto, las distancias entre unos y otros, el silencio y la quietud, a la espera de las instrucciones y directrices para la semana que inicia.

De tal manera que, se considera que la escuela ejecuta la disciplina en la medida en que educa los cuerpos de los estudiantes en aspectos como la adecuación de horarios para suplir sus necesidades básicas vitales, pues en este espacio cada sujeto regula los tiempos para ir al baño, comer y hasta descansar. Así mismo, la escuela restringe y prohíbe que se presenten el sueño, la pereza, la sed, el hambre, en horarios no establecidos, cuando esto sucede se obliga a los sujetos a aguantar, porque hay unas normas establecidas y unos tiempos para todo.

La disciplina se complementa con el control y viceversa. No es que lo uno se yuxtaponga sobre lo otro, sino que van de la mano. En el caso de la investigación que aquí se expone, el control se ejerce sobre el cuerpo de los niños de primaria, como eso que el niño posee de inmediato mediante lo cual se interiorizan las nociones del bien y el mal y todos aquellos aspectos fundamentales para la inserción en la cultura a la cual pertenecen. Conceptualmente

las definiciones de disciplina y control se abordan aquí desde la perspectiva de Michel Foucault en obras como *Vigilar y Castigar* (1976). Sus perspectivas respecto de estos elementos que atraviesan las subjetividades son importantes en la medida en que permiten comprender cómo ellos operan sobre los cuerpos y las mentes de las personas y, al mismo tiempo, porque el autor permite establecer una relación histórica de evolución y estabilidad de estos ejercicios de dominio durante los siglos XVII, XVIII y comienzos del siglo XIX, y con la actualidad. Dice el autor:

Durante los siglos XVII y XVIII se hacía referencia principalmente a unos signos característicos de los soldados que les permitían ser ágiles y fuertes, las posturas que requerían, la espera de la voz de mando que les indica que deben hacer, es decir, colocando el cuerpo como objeto y blanco de poder (Foucault, 1976, pág.157).

Si se piensa en la escuela de hoy y cómo relacionarla a lo anterior, aún existen hábitos o rituales en los cuales los estudiantes deben esperar la voz de mando de los directivos docentes o de los docentes para seguir a las aulas, la rutina para iniciar, la corrección de la postura, el protocolo para cada cosa, el orden preciso de la clase. Al interior de la escuela siempre se está ejerciendo un control sobre el cuerpo del estudiante tal vez no explícito, como lo plantea el autor: “un cuerpo que se puede manipular, al que se le da forma, que se educa, obedece, responde y que se vuelve hábil” (Foucault, 1976, p.158).

El autor francés, en su libro *Vigilar y castigar*, hace alusión al suplicio y a los castigos contra los infractores de la ley, que en un comienzo eran físicos y públicos, es decir, ante la mirada testificante del pueblo, como una forma de mostrarle a los demás qué tanto se sufría al

cometer delitos y, con ello, posibilitar que los demás pensarán en que era casi imposible desobedecer al rey, a no ser que se quisiera pasar por todo ese ritual de sufrimiento. En este sentido el suplicio no tiene conexión con las formas de disciplina, ya que este representaba una venganza, un capricho del soberano que cumplía una función jurídico-política, en la cual se revela la verdad y se ejecuta el poder, así el delito cometido era asumido como si se hubiese hecho directamente contra el soberano, así este implicaba sufrimiento, castigo, un ritual donde se marcaba al delincuente y se comprueba el triunfo de la justicia sobre el delito. De manera reciente, podría decirse que estas formas de ajusticiamiento se han actualizado, con Mably citado por Foucault dice “que el castigo, caiga sobre el alma más que sobre el cuerpo” (Foucault, 1976, pág. 26). Es decir, aparece el concepto de alma, con el cual se pretende humanizar los castigos sometiendo a los culpables a la ejecución con una inyección tranquilizante, o al encierro, lo que no es más que un “disfraz de la realidad”, lo único que cambia es que ya no son castigos visibles al público sediento de justicia, sino algo más privado pero igual de deshumanizante que en la antigüedad, por ello el autor lo llama “utopía del pudor judicial”. De tal manera que los castigos se han transformado, al igual que los delitos, por ejemplo, la blasfemia ha perdido su estatus de delito, por el contrario, “la división entre lo permitido y lo prohibido a conservado, de un siglo a otro, cierta constancia” (Foucault, 1976, pág. 27).

En sentido comparativo hay que decir que tal vez esta transformación en el mecanismo penal de la institución de poder judicial también influyó la constitución y desarrollo de la escuela tal y como la conocemos hoy. Podemos ver que en tiempos pasados la escuela era una institución que educaba haciendo sufrir el cuerpo del educando, por ejemplo, con los reglazos que los maestros podían dar a sus estudiantes para hacerlos responsables y obedientes. De la

misma manera que el ajusticiamiento, la escuela atravesó por un cambio debido a la concepción de alma, donde se buscaba ya no el castigo del cuerpo sino del alma de los infractores de la norma. Se les prohíbe a los maestros corregir con golpes considerando aquello un maltrato, al igual que también se fue instaurando esto en las interacciones al interior de la familia, en la cual los padres deben limitarse al dialogo o a otro tipo de sanciones frente a las incorrecciones de sus hijos, porque si no lo hacen estarían violando los derechos de los menores. Hacer toda una genealogía sobre la disciplina, el control y el castigo, permite comprender por qué actualmente en las escuelas se clasifican las faltas de convivencia (situación tipo I, II y III) de acuerdo con la gravedad del asunto, y desde allí se determina el castigo que se le aplica al acusado; es la transposición del sistema penal y judicial de las sociedades occidentales modernas al espacio y las relaciones de la escuela.

De esta manera, y continuando con el tema central de esta investigación, mirar el movimiento como una manifestación de indisciplina es reafirmar el control que la escuela ejerce sobre el ser en formación; en esta medida, la autonomía total es una utopía, porque se pretende moldear el comportamiento para que todos actúen de forma similar sin importar si están de acuerdo o no. Al ingresar a la escuela los niños traen un bagaje consigo de reglas, referentes de autoridad, posturas, hábitos, rutinas, obtenidas en la primera institución de socialización: la familia. Al comenzar su proceso escolar se refuerzan esas rutinas de alimentación, se establecen hábitos de estudio, formas de comportarse de acuerdo con los espacios, todo esto se va logrando a través de ese cuerpo moldeable y obediente a las disposiciones e imposiciones de sus superiores. Cuando se establece un vínculo emocional entre maestro-estudiante es más fácil interiorizar todos aquellos parámetros que se exigen desde fuera: unos

fines de la educación; unos lineamientos, estándares y DBA de aprendizaje cognitivo, un PEI institucional construido desde las particularidades de cada contexto, etc.

Esto se ve claramente reflejado en la escuela cuando muchos maestros se entusiasman con las directrices que da el Ministerio de Educación. Por ejemplo, con los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) que, si bien es cierto que esto es asumido como lo mínimo que el estudiante debe saber y hay autonomía para ir más allá, también es un limitante, ya que coarta la libertad de cátedra del docente, pues estos “Derechos” no siempre se corresponden con el contexto escolar y también hacen que algunos se sientan conformes con alcanzar esa meta y no quieran ir más allá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pocas veces se piensa o reflexiona sobre el sentido de control y dominio que estas disposiciones externas quieren imponer sobre la escuela y el ideal de sujeto político y social, no se llega al alcance de entender que todas estas disposiciones existen porque convienen para que las nuevas generaciones estabilicen el sistema y la economía mundial, donde prevalecen profundas **estructuras de desigualdad y subdesarrollo.**

Lo más preocupante es que, sin querer, la escuela apoye esta intención de la transmisión de saberes, que a veces resulta ilógica para la realidad inmediata que vive cada nación y cada contexto escolar; esta postura resta importancia al desarrollo integral de los sujetos y al despliegue de aspectos aparentemente tan simples como la importancia del movimiento en el desarrollo humano. Respecto de esto, Foucault diría que la moral en la escuela primaria se traduce a “la ley debajo de la letra”, por ende, no es posible que el poder se ejerza sin el saber y es imposible que el saber no engendre poder, pues más que poseerse o pertenecerle a alguien, el poder se ejerce (Foucault, 1979, pág. 99).

De esta lectura de la obra de Foucault, surge el siguiente interrogante: **¿para el hombre resulta más cómodo ser domeñado, seguir órdenes, que tener que pensar por sí mismo lo que debe hacer?** Tratar de responder esta pregunta, permitió entender por qué el cuerpo del docente también es dosificado, utilizado y educado por entes externos para que, al igual que el de sus estudiantes, ese cuerpo sea imbuido por el Estado. A los maestros se nos inculcan ideas o sentimientos que refuerzan las relaciones de poder y de dominación que buscan hacer del cuerpo una fuerza útil de producción y sometimiento. La escuela es una institución de poder, en la cual este se ejerce constantemente a través del saber. De esta manera, y partiendo de lo que plantea Foucault, el poder puede entenderse como esa red de relaciones en las cuales el hombre puede ocupar el rol de padecer o ejercer el poder sobre otros, que en ocasiones parece desplegarse bajo la apariencia de una fuerza benigna de la naturaleza que intenta humanizar, pero que no es sino una máscara para disimular las intenciones del statu quo.

Por ello, desde Foucault, la disciplina es cuando nace un arte del cuerpo humano, formación de un vínculo que lo hace más obediente y útil. Lo que implica una manipulación de sus elementos, de sus gestos, de su comportamiento, entra entonces el cuerpo a un mecanismo de poder, es decir, una anatomía política, para que hagan lo que se desea, para que operen como se quiere (Foucault, 1976, pág.141).

Por anatomía política se puede entender ese proceso en el cual se busca examinar cada comportamiento de los individuos y su cuerpo con el objetivo de producir cuerpos dóciles y fragmentados, en los que la vigilancia, el control, la producción y la multiplicación de las capacidades, constituyen dicha disciplina. Esto es importante porque permite a quienes

ostentan el poder establecer sanciones de acuerdo con las conductas, identificar cualidades y establecer los méritos.

Este tipo de disciplina aparece también en la escuela, sus prácticas de control están aún vigentes. Por ejemplo, el ejercicio de la vigilancia es un elemento característico en la escuela, en algunas hay cámaras que apoyan a los docentes, directivos, celadores, en esta tarea. Así mismo, en la escuela el docente trata de controlar todo lo que sucede en el aula de clase a través de la identificación de las conductas y los comportamientos de cada estudiante, establece percepciones y significados a partir de lo que observa, estableciendo categorías y rótulos como: “el estudiante juicioso”, “el participativo”, “el colaborador”, “el buen estudiante”, “el responsable”, “el comprometido”, “el inquieto e indisciplinado”, etc. Estos últimos son los estudiantes que representan un reto para el “buen docente”, ya que su misión es implementar con ellos diferentes estrategias que logren introducirlos en el mundo de la norma, la disciplina, la producción y que, por tanto, multipliquen sus habilidades para que sean útiles en la sociedad. Al respecto, Foucault plantea que

la disciplina tiene que ver con la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos, los pasillos y los estudios, sucesión de las materias enseñadas. Cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden (Foucault, 1976, pág.150).

Otro de los aspectos a los que hace referencia el autor es al control de la actividad, ya que en ella se pone en juego el empleo eficiente del tiempo, la elaboración temporal del acto, la

correlación entre el cuerpo y los gestos, y la articulación cuerpo-objeto. Todo está mediado por el tiempo, incluso las necesidades fisiológicas.

Al hacer referencia al empleo del tiempo básicamente se quiere disponer de su buena calidad, en la que el cuerpo está aplicado a un ejercicio en específico, este se mide por su utilidad y se controla a partir de un elemento que indique las pausas o momentos a seguir. Un ejemplo de esto es el uso del timbre en las escuelas que marca la finalización y comienzo de una nueva clase o actividad. Por tanto, el ejercicio de enseñanza-aprendizaje está mediado siempre por la temporalidad. De esta manera, el control del tiempo se relaciona con el segundo aspecto que es la elaboración temporal del acto, es decir, el tiempo penetra el cuerpo y con él todos los controles minuciosos de poder. En el tercer procedimiento disciplinario existe una correlación entre el cuerpo y el gesto, también se tiene en cuenta el buen empleo del tiempo, además, se piensa cómo el maestro enseña al niño las posturas para escribir, sentarse, comer, caminar, entre otras enseñanzas que permiten concluir que un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz. Ahora bien, la articulación del cuerpo-objeto tiene que ver con el manejo correcto de los materiales y la posición del cuerpo; por ejemplo, el manejo de un fúsil para el caso de los soldados o la espacialidad en el cuaderno para los niños. En la utilización exhaustiva de cada instante, como se señalaba en la enseñanza mutua, en la cual el cuerpo se convierte en blanco de poder, se ofrece nuevas formas de saber (Foucault, 1976, pág.159).

Teniendo en cuenta que la disciplina también está atravesada por un espacio, una temporalidad, un uso de los elementos a disposición del individuo, una relación entre cada movimiento y el gesto, es necesario no verla siempre como algo negativo que solo se trata de vigilancia, control, etc., sino que también es un aspecto necesario para que el sujeto pueda

ser parte de la sociedad a la que pertenece; de ella se deducen incluso las formas como se deben sancionar determinadas conductas, lo que Foucault llama mecanismo penal.

En este punto de la argumentación se entiende que la sanción es importante en la vida de todo ser humano, pues permite establecer una relación entre las consecuencias que tienen los actos llevando al sujeto a pensar antes de actuar y a asumir con responsabilidad dichas sanciones cuando los comportamientos no correspondan con lo establecido como correcto en el contexto sociocultural al cual pertenece. Esta función regulatoria de la sanción podría relacionarse con el proceso de adquisición de la autonomía moral; esto es, en el establecimiento de una moral en el sujeto, a partir de la cual se comporta y realiza acciones reparadoras cuando se equivoca:

En todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Bien sea micro penalidades de tiempo (las ausencias, interrupciones), de la actividad (falta de atención, descuido...), de la manera de ser (desobediencia...) de la palabra (charla e insolencia) del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes...) sexuales (falta de recato), es decir, comportamientos que se alejen de la regla, por ende, el castigo entra a reducir todas esas desviaciones del individuo. La disciplina también establece un mecanismo de recompensas. Se considera que la penalidad es perfecta cuando atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye, en una palabra, normaliza (Foucault, 1976, págs.183-188).

De acuerdo con esto, la disciplina puede ser comprendida como un dispositivo funcional para mejorar el ejercicio del poder, en el cual se pretende que los individuos se alejen de lo

peligroso, de lo incorrecto, para que fortalezcan sus habilidades, capacidades y destrezas útiles para la adultez en el ejercicio de una profesión específica, en la que los individuos puedan coordinar sus capacidades para ser productivos y resistentes; además porque permite establecer e identificar las relaciones de poder.

Como se había mencionado al inicio del referente conceptual, este es un asunto móvil que está presente a lo largo del cuerpo del trabajo, a continuación en el capítulo dos en el cual se inicia el análisis de la información, es importante mencionar que aparte de los autores que se han citado anteriormente en el abordaje de los tres conceptos fundamentales de la investigación: *movimiento, autonomía y disciplina*, se tendrá en cuenta otros autores de acuerdo con lo hallado en el campo durante los conversatorios y tránsitos que se van dando.

Capítulo 2

Hacia el movimiento de los niños en la escuela (análisis de la información)

2.1. Escena 12: Desde mí sentir

Palabras clave: *percepción, sentimiento, proyección, movimiento.*

Quiero comenzar expresando que cuando inicie este viaje maravilloso de mi trabajo investigativo, tenía preparado mi equipaje con todo lo necesario para que fuera un viaje seguro, con un aterrizaje perfecto, sin la presencia de muchos vientos que pudieran desestabilizar el rumbo. Mi mundo era ideal. Sabía precisamente en qué autores buscar la teoría necesaria para fundamentar todos los temas que eran de mi interés hasta este momento, a saber, habilidades de pensamiento y resolución de problemas. Así mismo, yo sabía qué estrategias utilizar para entender cómo se da el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los niños y cómo fortalecerlas a través de procesos de observación, comparación, descripción. Todo el proceso investigativo estaba debidamente calculado; además, en las jornadas pedagógicas en la Institución Educativa Compartir habíamos comenzado a hacer énfasis en dichas habilidades y en su fortalecimiento. Es decir, el interés investigativo que tenía sobre las habilidades de pensamiento y su aporte a la resolución de problemas radicaba en que eso era lo que se estaba trabajando y apropiando en ese momento en la Institución Compartir, en la cual realicé la investigación y de la que hago parte como docente de primaria.

Aun así, yo huía del hecho de tener que investigar a mis compañeras de trabajo, quería enfatizarme en los niños y lograr, mediante el afianzamiento de sus habilidades de pensamiento, que ellos comenzarán a emplear esas capacidades en la resolución de problemas, en la argumentación, la producción textual, el liderazgo, etc.; ajeno estaba a mí el asunto del movimiento de los niños como inquietud investigativa, y la posibilidad de una aplicación cualitativa que implicara indagar por el hacer de mis compañeras de primaria en la Institución. Sin embargo, con el pasar de los días esa pequeña puerta de la perfección comenzó a entreabrirse, a sacudir lentamente mi equipaje, con la presencia de múltiples voces en mi interior que me decían que el camino que tenía planeado no era el preciso, que era necesario abrirme a nuevas rutas, que me atreviera y me lanzará a descubrir nuevos objetivos que estaban anclados en mi ser histórico, pero frente a los cuales me resistía quizás por miedo a enfrentar lo que podía encontrar allí, por

*temor a dar respuesta a la pregunta: **¿quién soy en mi quehacer pedagógico?** Pero escuché el llamado, y muy a pesar de mis temores, emprendí el nuevo camino, y la autoetnografía fue uno de los elementos que me permitió descubrir y reflexionar en este aspecto y llegar hasta el final de este proceso investigativo sobre las percepciones y significados que los maestros de primaria damos al movimiento de nuestros estudiantes y las posibilidades de acción y formación que se nos abren cuando reflexionamos sobre nuestro propio quehacer, pensar y sentir.*

Una de las cosas que me impulsó a replantear mi proceso investigativo fue leer este fragmento de texto de la pedagoga Romina Pérez Toldi en su blog, que dice:

El infante es en el movimiento, no solo se desplaza para coger objetos, se mueve para expresar sus emociones, su pensamiento, se da en ese movimiento, toma decisiones en ese movimiento, se conoce a sí mismo, a los otros, y al mundo en ese movimiento (Pérez, 2015, [http:// https://tetaaporter.com](http://https://tetaaporter.com)).

*Al principio no entendía por qué estas palabras impactaban tanto mi ser, por qué mis pensamientos giraban una y otra vez alrededor de este fragmento, al punto de que empecé a buscar quien era Romina Pérez, la cual resulto ser una pedagoga que estudiaba los desarrollos pediátricos y pedagógicos de Emmi Pikler y, desde allí, elaboraba teorías para entender el comportamiento y el desarrollo infantil. De esta manera, Pérez me llevo a descubrir a Pikler y, ésta a su vez, me ayudó a entender el movimiento de los niños en los primeros años como la oportunidad que ellos tienen de forjar su autonomía cuando pueden “moverse en libertad”. A pesar de haber descubierto y comprendido esto, yo seguía anclada a mi énfasis cognitivo e intelectual, muy apegado al enfoque pedagógico institucional Desarrollista Social, **¿cómo alejarme de lo que aportaba directamente a mi trabajo diario?** Además, me interesaba trabajar con los niños, no con los maestros, pues pensaba que de esta forma aportaría en la resolución de algunas dificultades que mis propios estudiantes tenían respecto de la escucha, la disciplina, la convivencia, el ambiente de concentración, la práctica del respeto por las clases, entre otros aspectos del ambiente escolar en el aula.*

Yo, que me caracterizaba por ser una persona rígida en los pensamientos e inmodificable en mi forma de ser, me deje tocar por los hallazgos en las lecturas, por las sugerencias en las asesorías, cambié la lente, y comencé a sentir esa pasión, esos deseos por saber y conocer más acerca de la importancia del movimiento en el desarrollo infantil y su influencia en las demás dimensiones del

desarrollo. Comenzaron a surgir desplazamientos en mis creencias, pensamientos, prejuicios y juicios de valor, ante lo que representaba para mí el movimiento de los niños en clase. Había encontrado mi objeto de estudio, aquello que transformaría poco a poco mi percepción sobre el movimiento de los niños y, por ende, mis prácticas pedagógicas. Al principio tenía cierta resistencia, una apatía casi inexplicable ante las nuevas lecturas y teorías a las que me estaba enfrentando, pues no lograba descubrir su fundamento ni comprender su horizonte de explicación y su alcance en la realidad escolar. Pero decidí cruzar ese umbral a lo que estaba oculto en mí ser como docente y a lo que podría revelarse desde la perspectiva de las docentes de primaria de la I.E. Compartir respecto al movimiento de los niños. Con todo ello, he logrado ver parte de mi verdad en medio de la realidad que vivo y llenar mi equipaje de investigadora nuevamente, no con soluciones, sino con reflexiones que abren la expectativa de descubrir la verdad de ese otro que también aporta a mí existir. A veces esa puerta que está en el medio de lo que podría ser y de lo que es me tienta a revelarme, a transgredir algunas de las cosas que son impuestas por el status quo que impera en nuestra sociedad y que pretende uniformar a los sujetos, formar ciudadanos en línea.

*Empecé a salir de mi zona de confort, a cuestionarme cada cosa que hacía en el aula, a interrogarme **¿por qué los niños deben permanecer en el puesto todo el tiempo?, ¿por qué no preguntarnos mejor por las razones de que se paren y conversen con tanta frecuencia?, ¿por qué en mi clase no permanecen estáticos como en otras?** Y a partir de estos cuestionamientos decidí escucharlos. Además, busqué establecer relaciones con los autores que había leído y comprender por qué los niños se inclinaban tanto a estos comportamientos, lo que a su vez me llevó a pensar en el porqué de las reacciones de los docentes hacia estos hechos. En las indagaciones con los niños ellos expresaron cosas como: “es que tú me recuerdas a mi madre y por eso me paro a abrazarte”; “es que en mi casa solo comparto con mi abuela y mamá llega tarde y a ti te amo mucho y quiero estar cerca”; “no tengo con quien hablar en casa por eso le cuento a mis compañeros lo que me pasa”; y así sucesivamente logré identificar que detrás de ese movimiento constante había una intención comunicativa, una emoción presente, un suceso que contar.*

Entendiendo lo anterior, empezó a inquietarme por qué los docentes asumíamos en ocasiones ese movimiento de los niños como manifestación de indisciplina, de desinterés por la clase y lo cargábamos de significado negativo, buscando incluso que la mayor parte del tiempo los niños estuvieran juiciosos en sus puestos, callados, concentrados, haciendo lo que deben hacer, etc. Y

entonces pensé que quizás esas percepciones de los docentes tienen que ver con su propia historia de vida. De allí surge que mi investigación lleve por título: Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir.

2.2. Escena 13: Percepciones y significados del movimiento de los niños

Palabras clave: *movimiento, desarrollo integral, educador.*

*Cuando los docentes nos referimos al movimiento de los niños hacemos alusión a su importancia en el desarrollo integral, a que es un medio para explorar y descubrir el mundo y que debe tenerse en cuenta en la educación inicial, incluso en la primaria, pues son etapas en las cuales los niños tienen la capacidad de aprender con mayor facilidad y hay plasticidad cerebral. Tal y como se muestra en los antecedentes que se han abordado en el primer capítulo, de acuerdo al descubrimiento de investigaciones realizadas en Estados Unidos, España, Chile, México y Colombia, entiendo que los maestros, en general, poseemos conocimiento sobre la motricidad, de una u otra forma, sabemos de su relevancia en la educación infantil, conocemos lineamientos y teorías que lo sustentan y ordenan como fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en ocasiones, a la hora de ejecutar nuestro plan de trabajo pedagógico, relegamos el componente motriz a un papel motivador, de apertura o cierre de una clase, negándole un papel central y direccionador . Así mismo, muchos maestros, por cuestiones de tiempo y organización de los contenidos académicos, preferimos dejarlo de lado y que se lo tenga en cuenta sólo en espacios muy específicos como la clase de Educación Física o de Artística, lo que obliga a tener en cuenta que muchas veces quienes impartimos estas clases no somos especialistas en el área, por lo cual las oportunidades de desarrollo integral que brinda el movimiento quedan fragmentadas o desaparecen del ámbito de la escuela. Entonces podría preguntarme **¿cómo vivió el maestro su motricidad en su infancia?, ¿qué importancia tenía para nuestros maestros el componente motriz? , ¿el movimiento significa para muchos maestros sinónimo de hiperactividad?, ¿qué entiende por desarrollo integral el maestro?, ¿cómo integrar el movimiento en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, en todas las dimensiones del ser?***

Teniendo en cuenta la escena anterior, con este capítulo se trata de desarrollar el siguiente objetivo específico planteado en la investigación: describir las percepciones y significados que las maestras de primaria de la I.E. Compartir le están otorgando al movimiento de los niños en el aula. El análisis de este objetivo se logrará a través de lo que develan los

conversatorios que en este proceso se realizó con las maestras de primaria de dicha institución, quienes mediante la narración de acontecimientos en su educación y en su formación como docentes, permitieron conocer y descubrir insumos de investigación en todos esos hechos históricos que han ido forjando sus subjetividades y que delinear de alguna manera sus formas de proceder en el presente.

La realización de los conversatorios, cuya estructura y contenido se describió en la propuesta metodológica de este informe, permitió tener un acercamiento a esas percepciones y significados que las docentes tienen sobre el movimiento de los niños; así mismo, posibilitan la comprensión y descripción de las estructuras mentales de las docentes. Es por ello que a continuación se cita algo de lo dicho por la maestra Ariadna en uno de los conversatorios:

Con estos niños que se mueven tanto nunca les he preguntado el porqué, pero yo creo que su intención no es interrumpir clase, son muy espontáneos, yo pienso que la mayoría es espontáneo porque ellos tan pequeñitos, si se pueden programar y decir: “me voy a parar y voy a molestar la clase”... yo como que no me los imagino teniendo ese pensamiento, yo pienso que la mayoría es algo espontáneo, que se les ocurre, como el que levantó la mano y uno está hablando de otra cosa y ellos dicen yo fui a cine ayer, recuerdos que se les vienen. Porque siempre los queremos tener como ahí quietecitos (Ariadna, 2020, Conversatorio 1).

Partiendo de la narración anterior, se logra evidenciar que la maestra percibe el movimiento de los niños como algo **espontáneo**, que **carece de una mala intención** como interrumpir clase. Aunque afirma que nunca se ha tomado el tiempo para dialogar con los niños respecto de esto, su respuesta está dada desde lo que ella interpreta y desde el significado con el que ha dotado ese movimiento infantil desde su ser, influenciada por las experiencias que han marcado su existir desde su propia infancia, desde la relación con sus docentes. Además,

asegura que estos movimientos en ocasiones se presentan por los **recuerdos** que tienen los niños sobre las actividades que han hecho en días pasados y que desean contar. Aunque esta maestra casi que reconoce el movimiento como algo “normal en los niños pequeños”, asegura que ante la mirada del docente es importante que los estudiantes permanezcan quietos para realizar de forma exitosa sus actividades, dejando en evidencia la asociación entre **el movimiento y la ejecución correcta o incorrecta** de los procesos académicos.

Quizás, como se proponía en el foco cultural, el grado que dicta esta maestra también influya en esa mirada, ya que ella orienta un grado primero y, por ello, se refiere a que los niños lo hacen de manera espontánea y que aún no maquinan o elaboran pensamientos en los cuáles sus deseos sean no recibir o interrumpir la clase. No obstante, podría pensarse que esta maestra no tiene inconveniente con que los niños se muevan pues ello hace parte de su ser, además, se muestra comprensiva con que ellos lo hagan. Sin embargo, al indagar más a fondo, expresa que los docentes tienen en común el patrón de que si los niños están quietos, concentrados en su puesto, ejecutarán bien su trabajo y, ante la mirada externa de un colega, un directivo o un padre de familia, esa maestra que no deje mover mucho a los niños será catalogada como “buena” por tener “dominio de grupo”²; cuando existe este dominio los estudiantes obedecen, se concentran en la ejecución de las actividades, guardan silencio y permanecen en su puesto.

Una vez más, parece paradójico esta cuestión, pues desde el discurso y la reflexión pedagógica se reconocen y recomiendan algunos asuntos para el desarrollo integral del niño,

² Dominio de grupo: en esta investigación hace referencia al hecho de que, ante la clase de un profesor, los estudiantes permanezcan en su puesto, en silencio, con atención y concentración, realizando la actividad.

entre ellos el movimiento, por ejemplo. No obstante, la práctica educativa va por otra dirección, esta busca complacer lo que está anclado al ser de los adultos (los docentes) desde los **perjuicios sociales, gubernamentales, culturales, y políticos**, todos ellos adquiridos en la educación que recibieron los mismos maestros. Es decir, a pesar del saber pedagógico, la práctica docente exige que todo marche como el mundo externo espera y no como el niño quiere o desea, y dichos anclajes externos están en el maestro, sin querer decir con esto que el maestro es siempre un ser autoritario, sino que simplemente **el maestro está condicionado** y de acuerdo con ello cumple con las directrices que se le dan. Además, su quehacer parte del compromiso adquirido de ingresar a sus estudiantes a la normalización y, por tanto, a los objetivos que la sociedad tiene con respecto a la educación de los niños para que sean ciudadanos útiles y productivos en un futuro.

En general, las maestras que participaron de la investigación coinciden en recordar con agrado a aquellas maestras que las guiaron con paciencia y amor, que les brindaron afecto, que reconocieron sus capacidades; también algunas reconocen que en su niñez ellas fueron estudiantes de agrado para sus docentes porque hacían parte de esos niños que permanecían quietos, sin dar dificultades, obedeciendo y cumpliendo con lo que se les ordenaba en el colegio. Incluso aseguran que muchas veces modificaron conscientemente sus comportamientos para lograr ser de los estudiantes favoritos de sus profes y para que sus padres no fueran citados a la escuela, enmascarando su personalidad sin comprender por qué, pero temiendo ser de aquellos niños que se salen de los parámetros de lo aceptable por la sociedad y entonces son excluidos. *Frente a este panorama revelado por las docentes intervenidas me cuestiono: ¿realmente se acepta la diferencia en la escuela? O, ¿qué tipo de diferencia es la aceptada en el ámbito escolar?*

Al respecto, Ernest Tugendhat quien perteneció a una familia judía, por lo que tuvo que huir de Checoslovaquia en 1938 a Suiza, estudio filología y filosofía (1997), en su obra *Lecciones de ética* hace referencia a que “la moral tiene que ver con la aprobación ser bueno “por eso” se puede decir, “todos exigen que todos sean así” (Tugendhat, 1997, pág. 65). Esta moral va definiendo la manera de comportarse de los sujetos ante ciertos acontecimientos de la vida diaria, tal y como se evidencia en lo que las maestras narran; ellas en su infancia descubrieron que para agradar a sus maestros debían ser como ellos esperaban que fueran y, por ende, la mayoría fueron forjando su subjetividad de acuerdo con el deseo o la imposición de ese otro que las inscribió en la cultura.

Quizás por aspectos como los que se mencionan en el párrafo anterior y que han constituido la subjetividad de las maestras, se halla dado la forma en que ellas perciben el movimiento de los niños en sus aulas, haciendo que el elemento motriz carezca de relevancia para su praxis educativa aunque numerosos estudios, por muchos años, lo han considerado parte fundamental del desarrollo integral del niño, sustentando su importancia en el papel que juega en el fortalecimiento de las demás dimensiones como la asimilación de conceptos, la motivación y el interés por el aprendizaje.

Ahora bien, en las conversaciones se han hallado diferentes percepciones, significados y hasta intenciones, con las cuales se mira este movimiento de los niños por parte de las maestras de primaria de la I.E. Compartir. Y al indagar por el origen de estas percepciones se logra evidenciar la incidencia de las experiencias de vida del maestro en la construcción

de ellas. Mostraré a continuación las percepciones sobre el movimiento de los niños que las otras maestras intervenidas revelaron en los conversatorios:

*Los niños que se mueven tanto lo hacen porque están **buscando algo**, porque en su interior hay de pronto un **sentimiento de necesidad** de llamar la atención, pienso que ahí hay en juego muchos sentimientos, sentimientos que a lo mejor son subsanados por el docente, por los compañeros. Yo era de los niños que se mueven todo el tiempo, entonces me siento **identificada** (Any, 20202, Conversatorio 1).*

*No tienen un control del espacio y el tiempo, no saben cómo comportarse, porque en la casa no se han dado buenas bases, entonces cuando llegan a la escuela y uno a querer manejarles una rutina se choca con estos niños que no han podido distinguir **el momento para las cosas**, cuándo debo levantar la mano para hablar, cuándo debo ir al baño, cuándo debo comer, cómo debo salir. Alguna vez le pregunté a un niño inquieto por qué se paraba tanto y me dijo “no sé”, ni ellos mismos saben porque hacen las cosas (Macry, 20202, Conversatorio 1).*

*Los niños se muestran tal como son, ellos están en el proceso de aprender a manejarse, a comportarse en un lugar establecido, solo que a veces los adultos somos autoritarios y queremos que los niños sean perfectos, yo creo que el niño es quien es tal cual dentro de la escuela porque ahí está mostrando su realidad, todo lo que siente, se puede expresar libremente, entonces pienso que ellos en la escuela tienen la oportunidad de expresar lo que sienten aunque hay unos muy “solapaditos”, pues; pero pienso que no es tanto lo solapado sino lo **reprimidos**, que a veces uno como adulto en casa puede ser un padre muy represivo, muy dictador, entonces hace que los niños se limiten frente **al manejo de los afectos, de las emociones** y por eso no las saben manejar. Alguna vez conversando con estos niños inquietos, la mayoría dicen que no saben por qué se mueven tanto, otros dicen que **no les gusta la misma posición por mucho tiempo, asocian el colegio como un lugar para divertirse** (Estrellita, 2020, Conversatorio 1).*

De esta manera, dentro de las percepciones sobre el movimiento infantil que se pueden apreciar en las narraciones de las maestras, están: **la búsqueda de cariño, de acompañamiento, del otro; la necesidad de algo, de llamar la atención; los procesos de**

identificación; el poco control del espacio y el tiempo, los comportamientos poco adecuados, la espontaneidad; los procesos de expresión libre, de socialización; el manejo de afectos y emociones; la represión, la educación autoritaria. Todos estos significados están influenciados por la educación que los niños reciben en la familia, las represiones que los adultos ejercen sobre ellos, los padres autoritarios que no comprenden lo que les sucede, la asociación de la escuela con un lugar para divertirse o un simple cambio de posición para descansar el cuerpo. Si los niños no saben responder a la pregunta de por qué se mueven tanto, será que para ellos esto es parte natural de su ser y lo encuentran tan normal en su proceso de desarrollo que no se sientan a pensar por qué lo están haciendo.

2.2.1. Escena 14: Cambiando la percepción

Palabras clave: *movimiento, subjetividad, estereotipos, estrategias.*

Antes de esta investigación pensaba que los niños se movían por cansancio de estar sentados en esas sillas tan incómodas, porque no reconocían el momento oportuno para cada cosa, por la falta de interiorización de la norma. Frente al movimiento de los de más edad pensaba que era porque querían interrumpir la clase y, aunque en ocasiones trataba de no darles relevancia, siempre y cuando no interrumpieran a los demás, mi ethos me obligaba a recuperar la dinámica normal de la clase, sentía la necesidad de que todos estuvieran en sus puestos calladitos, trabajando, por tanto acudía a la sanción, al llamado de atención. Antes de adentrarme en todo este proceso yo misma en mi quehacer docente utilizaba el juego y el movimiento en clases únicamente como un eje motivador para iniciar o profundizar algún tema, pero no como elemento articulador de todos los momentos de la clase; esto se daba por las formas, modelos y normas con que había sido educada yo misma: con la camiseta por dentro, con hileras perfectas, ocupando siempre el primer o segundo puesto a nivel académico, comportándome de acuerdo con lo que me exigían, entre otros aspectos. Quizás por estas dinámicas y estructuras perdí la oportunidad de arriesgarme a muchas cosas en mi infancia y juventud, incluso en la adultez, demostrando con ello la fuerte influencia que los dispositivos y procedimientos disciplinarios tienen sobre los cuerpos y las mentes de los sujetos; dispositivos que siguen vigentes en la escuela contemporánea.

*Aun así, gracias al proceso investigativo que he realizado, ha habido desplazamientos en mis modos de ser y de pensar respecto de este tema, los cuales me permiten percibir el movimiento de los niños como algo que hace parte de sí mismos, como un elemento con el que se pueden articular muchos aprendizajes, como una oportunidad de fortalecer la autonomía, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Sin embargo, el camino de transformación de la propia subjetividad, del propio saber y hacer, es largo; aunque han habido desplazamientos en mis estructuras de pensamiento, la presión con la que se ejerce la labor docente también es un factor determinante que nos lleva a que muchas veces en nuestro desempeño laboral prime más la imposición de conductas que la proposición de actividades libres. **¿Cómo educar para la libertad?***

En esta escena, es posible apreciar los cambios de paradigma que se van dando en los sujetos, cuando éste está dispuesto a dejarse tocar y experimentar nuevas formas de ver el mundo, el camino en la educación es largo y trae consigo muchos retos, obstáculos, imprevistos, acontecimientos, desplazamientos, pero también triunfos, oportunidades, posibilidades de transformar las realidades, contribuyendo a la formación de seres críticos con capacidad de elección. Partiendo de esta reflexión se da paso al siguiente aspecto del desarrollo de este informe, responder **¿cómo desde el movimiento se puede fortalecer la autonomía en los niños?**

Durante el conversatorio 2, en el cual se indaga sobre la posible relación entre autonomía y movimiento, se evidencia en las narraciones de las maestras que se ha comprendido el movimiento en libertad como una oportunidad para el desarrollo integral del estudiante, haciendo énfasis en la posibilidad que este elemento brinda para fortalecer la autonomía desde los primeros años de vida. Después de las lecturas realizadas y lo hallado en el campo, se comprende la autonomía como la capacidad que tienen los sujetos de pensar por sí mismos, evaluando las situaciones que los involucran, siendo capaces de argumentar y sentar postura para resolver conflictos. Este afianzamiento del pensamiento crítico puede verse reflejado en

la escuela en pequeñas acciones en las que el estudiante tiene la posibilidad de elegir, dar su punto de vista, respetar el de los demás, etc. Este tipo de comportamientos en las relaciones con los otros no pueden estar basadas siempre en la heteronomía, la autonomía no se desarrolla en un estudiante que en todo momento espera que le digan qué hacer y cómo hacerlo. La escuela debe propender por generar espacios donde el sujeto pueda hacer sus propias reflexiones y generar conciencia sobre su comportamiento y esto puede lograrse a través del libre movimiento.

Como ya se había abordado en el referente conceptual, el movimiento lleva a los sujetos hacia el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía desde temprana edad. Esto se ve claramente en los planteamientos de Emmi Pikler, los cuales se basan en la pedagogía del cuidado y del movimiento en libertad. Ella recalca, específicamente, que el moverse en libertad es lo que permite que el niño desde su nacimiento comience a explorar el mundo por su cuenta, a su ritmo, descubriendo qué es capaz de hacer y poder sentir esa satisfacción al lograrlo, con la orientación de un adulto que posibilite el espacio y los materiales necesarios para acompañar su proceso de desarrollo, más no imponerlo.

María Montessori, en quien se basa Pikler para desarrollar sus investigaciones, también expone que el adulto en el proceso de desarrollo del niño es un acompañante que no debe quitarle **participación al sujeto en la construcción de su mundo**, de esta forma el entorno le será más comprensible y accesible. El vínculo que se establece entre el adulto y el niño en las primeras etapas del desarrollo es fundamental, ya que la estabilidad de las relaciones personales de cada niño con su adulto de referencia, le proporcionan un sustento emocional. Entonces, es fundamental que los maestros lleven a la práctica lo que tanto han

memorizado en la teoría: ser guías y orientadores en el proceso de educación, permitir que el niño también haga, no confundir autonomía con rebeldía o, como lo expresaba la maestra Ariadna en uno de los conversatorios:

Los niños de ahora son lo que ellos quieran. Pues, es en esta época, ellos eligen en todo: qué quieren comer, a dónde quieren ir, qué música van a escuchar...; pues, no todos obviamente, pero sí es lo que yo percibo con estos pequeñitos que son más, no son de que “puedo escoger entre esto”, sino que es lo que ellos quieran (Ariadna, 2020, Conversatorio 2).

En este sentido ser niño no es ser “menos adulto”. La niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la existencia. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos, sin embargo, los adultos siempre están pensando en que les servirá para el futuro y olvidan el hoy.

Conforme a lo anterior se debe transformar la mirada sobre los niños, como lo indicaba Pikler: dejar de ver al niño como un proyecto a futuro. Y, según la invitación que hace Montessori:

el adulto debería interpretar las necesidades del niño para comprenderlas, preparándole un ambiente adecuado. Es absolutamente necesario que termine la época en que el adulto consideraba al niño como un objeto que se toma y transporta a cualquier sitio, cuando es pequeñito; y cuando mayorcito, no tiene más que obedecer y seguir. (Montessori, 1982, pág.128)

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, es importante que los maestros, dejen que el niño participe más en la construcción de su mundo, porque siempre se está pensando en enseñarle cosas que le sirvan para el futuro, constantemente se está moldeando su ser para que sea capaz de responder a todos los requisitos de los adultos, de una cultura y una sociedad que no se eligen ni se razonan. Esta coacción sobre la libertad de los niños se da, quizás, por egoísmo, por temor o porque, de manera inconsciente, la forma en como fueron educados los adultos domina lo que van aprendiendo, haciendo y enseñando. Además, la cultura es un factor determinante a la hora de actuar y dirigir las estrategias que se emplean en el quehacer educativo. Frente a esta idea surge el interrogante: **¿forma la escuela para que el sujeto sea feliz y libre?**

2.3. Escena 15: El movimiento, una posibilidad de autonomía

Palabras clave: *movimiento, autonomía, concepción, infancia*

Al conversar con las maestras de primaria de la I.E. Compartir, coincidimos en decir que los niños son el futuro y para ello los preparamos. Además, de acuerdo con el estrato socioeconómico y el acompañamiento de sus padres, tendemos a evaluar si hay esperanza o no, en que lleguen a ser profesionales útiles para la sociedad. Así mismo, consideramos que la infancia inspira ternura, fe y esperanza, pero en pocos momentos nos referimos al niño como un sujeto con capacidades en el aquí y el ahora, un sujeto del presente. Igualmente, la mayoría de las docentes expresaban que la autonomía es la que da origen al movimiento, muy diferente a lo que plantean los autores abordados en esta investigación (Pikler y Montessori), quienes afirman que es lo contrario: el movimiento desarrolla la autonomía. Recuerdo, por ejemplo, que la docente Any decía:

Es que ellos [los niños] se mueven porque son autónomos; además, siempre están en constante movimiento, con el mero hecho de pensar, soñar, imaginar, crear, ya están realizando movimiento (Any, 2020, Conversatorio 2).

Así mismo, Ariadna expresaba:

Se mueven porque tienen autonomía y seguramente eso es lo que pasa con los estudiantes de más edad, al ser más autónomos, ya piensan: “no me voy a quedar quieto porque me lo digan”, y por eso es por lo que recitan las normas y no las cumplen (Ariadna, 2020, Conversatorio 2).

Con la descripción de esta escena desde la investigadora y las maestras, se puede decir que estas en sus narraciones son conscientes de que su percepción sobre el movimiento en algún momento de su vida, de su proceso formativo, se une con el sentido que poseen de la autonomía. Consideran que esta relación entre autonomía y movimiento va posibilitando acciones, comportamientos, actitudes, pero también aptitudes, de las cuales el estudiante dispone para ejecutar lo que se le pide en la escuela y el resto de su vida cotidiana, y que debe ir aprendiendo e interiorizando para ponerlo en práctica.

Para poder ampliar la perspectiva acerca de lo que significa ser niño, para comprender el sentido de esta etapa de la vida y su relación con el desarrollo de la autonomía, es necesario reflexionar sobre los aportes que autores diferentes a los ya mencionados en el referente conceptual como lo fue Piaget, Kamii, Kant y Foucault, ya que se pueden encontrar otros planteamientos, en este sentido se encuentran a Norma Morales, quien realiza la investigación *El desarrollo de la autonomía del niño en la educación preescolar: Una propuesta de trabajo dirigida a padres de familia* (2006), para optar por el título de Licenciada en pedagogía en México, ella plantea que:

conocer nuestro mundo de manera autónoma nos permite explorar cada uno de sus rincones, movernos de manera espontánea de un lugar a otro y experimentar las cosas que nos llaman

la atención en nuestro alrededor, con el fin de aprender y desarrollarnos libremente. Es así, como los niños desde pequeños demuestran su autonomía y libertad en actividades sencillas dentro y fuera del hogar, las mismas que son importantes porque los prepara para ser personas autónomas, despiertas y libres de tomar decisiones, aprender y explorar (Morales, 2006, pág.5).

Conforme a lo que plantea la autora, se puede pensar que si la escuela brindara mayores espacios para el movimiento en pro del fortalecimiento de la autonomía, se contribuiría a la formación de personas independientes, capaces de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollándose con libertad en su contexto y explorando cada objeto de su espacio. Así los maestros seríamos observadores, siempre dispuestos a guiar, el propósito estaría en mantener vivo el entusiasmo de los niños por aprender, pero **¿cómo se puede lograr mantener la chispa encendida, es decir ese gusto por aprender, cuando los docentes mismos en ocasiones se rehúsan hacerlo?**

En este sentido, se puede decir que a pesar de que los docentes tienen a su disposición teoría acerca de la autonomía y de la importancia del movimiento y tratan de aplicar todo ello, en su diario vivir en la escuela el campo de acción del movimiento no es muy amplio. Al respecto, dice por ejemplo la maestra Estrellita en uno de los conversatorios: *“en primaria se le dice mucho al niño qué hacer y cómo hacerlo, pensando tal vez la mayoría del tiempo en el deseo del maestro, en su bienestar”* (Estrellita, 2020, Conversatorio 2). De lo dicho resalto el problemático asunto de que en la escuela casi siempre se esté *“dejando de lado el interés del estudiante”* a causa del afán por cumplir con unos parámetros para la evaluación de desempeño. Dice la docente Macry: *“nuestro discurso es bello, pero en la práctica nos*

perdemos por todo lo que conlleva el ejercicio docente” (Macry, 2020, Conversatorio 2). Y no es que esto sea una excusa, pero los seres humanos somos propensos a cometer errores, marcados por nuestra propia historia, con preconcepciones, percepciones y significados que hacen parte de nuestro diario vivir y que se vuelven paisaje. Lo interesante de estos espacios de reflexión y conversación sobre el quehacer pedagógico es que permiten volver a encauzar acciones para que el sujeto que se hace consciente trate de no repetir lo que ha descubierto que no está bien hecho en su práctica.

Quizás lo que tratan de decir las maestras que participaron de la investigación es que seguimos sometidos a nuestra minoría de edad, viéndolo desde la postura de Kant, ya que somos sujetos formados en la heteronomía y seguimos formando en ella tanto en lo intelectual como en lo moral. No somos autónomos ni independientes en nuestro ser y quehacer. **¿Estaremos dispuestos los maestros de primaria, en un futuro no muy lejano, a aportar y a no obstaculizar el desarrollo de la autonomía en los niños?** Es necesario que comprendamos que el respeto por la clase y por el otro no se obtiene simplemente porque los estudiantes estén en silencio, haciendo y cumpliendo con lo que deben hacer. A este punto de la reflexión es importante recordar la necesidad de una concordancia y coherencia entre la teoría pedagógica y la práctica docente.

2.4. De la teoría al ejercicio docente

En el recorrido por este capítulo de análisis y resultados se ha evidenciado de qué manera está siendo percibido y comprendido el movimiento de los niños en el aula por las maestras de primaria de la I.E. Compartir y la influencia de su propia vida en dicha mirada. Además, se ha reflexionado alrededor de otras posibles relaciones que se establecen entre el

movimiento y la autonomía; también sobre el porqué de la falta de coherencia entre el discurso pedagógico y las acciones de los docentes en su práctica diaria, que los llevan a que dejen de lado la importancia del movimiento en sus clases para el desarrollo de los niños y prefieran trabajar más en las mesas con sus cuadernos.

Al conversar con las maestras era evidente que durante su recorrido profesional y laboral habían adquirido diferentes experiencias que les permitían desarrollar su trabajo de la mejor manera posible, presentando nuevas alternativas, tratando de aplicar lo aprendido en su paso por la universidad, en los cursos de actualización y procurando el bienestar y progreso de los estudiantes en la adquisición de competencias para la vida. Sin embargo, expresaban que las diversas situaciones como el cumplimiento con otras tareas extras al trabajo pedagógico como reuniones, manejo de formatos, realización de actas, entre otros, no permitían que su intención formadora se llevara a cabo de forma más dinámica y por tanto caían en la monotonía, la tradición. Y, sin querer decir que esto fuera malo, entendían que con eso no apuntaban a lo verdaderamente fundamental para el desarrollo integral de los niños.

2.4.1. Escena 16: Transformando la mirada

Palabras clave: *socialización, movimiento, autonomía, deseo, realidad.*

En el transcurso de esta investigación, he observado a los niños en diferentes espacios, les he preguntado por la situación actual de la pandemia, a lo que refieren que lo que más extrañan es compartir con sus compañeros y maestras, moverse con libertad, jugar cuando quieren y donde solían hacerlo, una vez más se evidencia el movimiento, presente en los testimonios de los niños. Además, paradójicamente lo que extrañamos las maestras en la educación virtual es precisamente ese movimiento, el contacto directo con ese otro, nos hace falta que conversen, que participen, que narren sus anécdotas, escucharlos y sentirlos presentes. Esto me trae a colación el conversatorio 2,

en el cual luego de observar el video de Tonucci sobre la importancia del juego, la maestra Estrellita refiere lo siguiente:

Me evoca que uno es muy impositivo y no piensa en el deseo del otro, sino en el deseo de uno, cree que uno siempre sabe la respuesta y que todos deben hacerlo así. Nosotros como docentes no tenemos claro la autonomía, porque predicamos mucho la autonomía y decimos que queremos formar seres integrales, autónomos, creativos, pensantes, pero en nuestra didáctica limitamos mucho toda esa parte porque desde la misma forma de distribución del salón las mesas, las sillas, usted siempre los ubica, sino quisiera formar en autonomía uno les diría te vas a sentar donde quieras y vas hacer responsable de tu comportamiento, sino te vas a manejar bien ahí entonces me toca cambiarte de puesto, yo pienso que predicamos mucho pero aplicamos poco. Pero cuando uno se vuelve maestro tratando de tener ese dominio de grupo que es tan importante se comete muchos errores, no sabe ganarse el respeto, sino es que los niños actúen por imitación, y por deber (Estrellita, 2020, Conversatorio 2).

Con relación a lo que expresan las maestras en esta escena, se puede ver que los sujetos se acostumbran a que les digan qué y cómo hacer las cosas; cuando no es así los invade la inseguridad, la duda, no saben qué camino tomar, los asusta el error y cómo adultos quieren tener el control, que los demás se creen una buena imagen de lo que son y de lo que hacen, tener aceptación y reconocimiento, esto es muy importante para la vida de cada sujeto. De esta manera, se evidencian múltiples formas de estar, de sentir y de percibir el movimiento de los niños, posiblemente la cultura ha vendido la idea de que estar concentrados, atentos, callados, quietos es sinónimo de éxito en la ejecución de las actividades, es un patrón constante en lo que manifiestan las maestras de la Institución y en lo que yo pensaba.

La situación que se enuncia es un ejemplo del paso que hay que dar de la teoría al ejercicio docente, transformando la mirada en el cual muchas veces, como lo expresa la maestra

Estrellita en su narración, no se posee claridad frente a los conceptos como el de autonomía, entonces se llevan al contexto de una forma inadecuada y que en realidad no aporta al desarrollo integral de los niños. Además, el reconocimiento y el éxito parece ocupar un lugar también importante en la vida laboral del docente y quiere conseguirlo de acuerdo con lo que es aceptable y digno de admiración dentro de su entorno próximo. Es por ello que, aunque se percibe el movimiento como un elemento fundamental para el desarrollo integral del niño, los docentes en ocasiones olvidan su funcionalidad, lo dejan de lado y centran su atención en aspectos académicos, quizás con resultados más inmediatos.

Al ser el referente conceptual un asunto móvil, también tengo en cuenta los aportes que en el texto *Educación por medio del movimiento y educación corporal*, realiza el investigador Guillermo Bolaños, quien también abordó en los años 90 aspectos importantes sobre el currículo, este autor plantea que

la educación por medio del movimiento le va a proveer de experiencias de trabajo, de aprendizaje y cooperación con los demás, con el objeto de que sus relaciones sociales se amplíen y mejoren. Mediante estas experiencias, planeadas, el niño tendrá la oportunidad de ser un miembro de un grupo o un líder, seguir reglas o variaciones de un juego y desarrollar su personalidad como ser social, lo que a su vez le acarreará seguridad y reconocimiento dentro del grupo social en que se desarrolla. La educación por medio del movimiento permite al niño su desarrollo integral, pues ella actúa sobre todos los canales de desarrollo; es decir, lo físico, lo social, lo intelectual y lo emocional (Bolaños, 1986, págs.15-18).

Se puede decir, entonces, a partir de la lectura de este autor, que las experiencias de movimiento estimulan el proceso de pensamiento crítico y ayudan a los niños a entender conceptos relativos al medio ambiente, al mundo académico y además desarrollar su parte motriz. De igual forma, el movimiento fortalece la necesidad de explorar y descubrir, elementos que se relacionan directamente con el enfoque pedagógico institucional Desarrollista Social que adaptado por la I.E. Compartir y que se aborda de forma más profunda en el cuarto capítulo de esta investigación. Los autores Diez, Bello, Délano y Florencia, en la investigación *Importancia del movimiento y la expresión corporal en la adquisición de los procesos de atención y concentración*, realizada en la facultad de humanidades y educación parvularia de la universidad Andrés Bello en Chile (2015), coinciden en la importancia del movimiento en la vida del niño cuando afirman:

el movimiento es esencial para ayudar a los niños a poner sus ideas en acciones y así lograr un objetivo. Los niños tienen la necesidad de moverse, el movimiento corporal posibilita al niño a desarrollar su cuerpo, y a la vez relacionarse con su entorno, su mente y su espíritu. Podemos ver cómo evoluciona el niño a través de su juego, y cómo se desarrollan sus habilidades psicomotoras a través del movimiento hasta llegar a su máxima capacidad (Diez, 2015, pág. 33).

Sin embargo, como se expone en el estado de la cuestión de este trabajo, las investigaciones que se han hecho al respecto de este tema han arrojado que los maestros y maestras de primera infancia reconocen que el movimiento es fundamental para lograr el desarrollo integral, pero a la hora de aplicar estos conocimientos en la práctica con los niños este pasa a ser simplemente un eje motivador de un inicio o final de actividad y, a medida que el niño

va creciendo, hasta sus padres comienzan a asumir las actividades que involucran mucho movimiento como pérdida de tiempo. La sociedad le da más valor a las prácticas educativas que involucran gran cantidad de escritura en el cuaderno, que se enfocan en la elaboración de talleres; es decir, mientras más escriban y se coloquen tareas, se asume que mejor se está haciendo el trabajo de la enseñanza. Al llevar esta mirada a la escuela primaria de la I.E. Compartir, se da el mismo punto de encuentro, las maestras reconocen la importancia del movimiento, además de que este hace parte fundamental para que el niño aprenda y fortalezca muchos procesos, pero aseguran que **la premura del tiempo, las exigencias del Ministerio de Educación, de la misma comunidad escolar, de la evaluación individual de desempeño, la mirada crítica de los mismos colegas, las huellas y registros grabados en sus cuerpo y el paradigma de lo que la sociedad espera de su labor**, impiden que como docentes podamos hacer realidad muchos aspectos del desarrollo infantil que hemos aprendido teóricamente.

Aunque el panorama no sea muy prometedor, en ocasiones hay transformaciones, porque muchos maestros están dispuestos día a día a innovar, a probar otras estrategias, a apuntar a la formación de sujetos autónomos con un pensamiento crítico que les permita ir más allá del status quo; hay muchos docentes que trabajamos para desarrollar la capacidad de argumentación de los estudiantes. Ahora bien, aunque se reconoce que el cambio no es fácil, no se niega que este puede darse, sobre todo si los maestros logran también transformaciones en su ser, modificando algunos amarres históricos de su propia historia de vida.

En esta dinámica de la escuela los maestros enseñan con lo que ha pasado por su cuerpo, ya que son sujetos culturales, su cuerpo tiene huellas de una historia, ese conocimiento es escrito

por otros en cada experiencia situada que van teniendo. Lo interesante aquí es que cada acontecimiento que experimentan moviliza parte de su ser, dejando en evidencia su ethos y develando cada vez un yo ampliado. Una dinámica de reflexión sobre la propia historia y el propio quehacer es importante en este tipo de investigaciones porque no sólo intenta corroborar quiénes, y qué somos, sino que además indaga por quiénes, y qué podríamos haber sido, lo que implica analizar los amarres que la memoria y la cultura nos han impuesto a lo largo de la vida; este ejercicio permite llenar de significado los lugares, espacios y tiempos que son habitados. Aunque algunos maestros logran hacerse conscientes de esos prejuicios, de esas percepciones, de esos significados que le otorgan a las cosas y que son el reflejo de lo que ha sido su vida, se considera que es difícil desprenderse de todo ello para ser más coherentes al actuar y pensar. Al respecto la maestra Ariadna decía:

Al niño le dicen hazlo así, siempre lo debes hacer así y pues no dejamos como que ellos lo hagan como ellos quieran o como ellos puedan y yo he tratado, he mejorado en eso. Sí, porque hay unos: “hay profe ¿cómo lo hago? ”, y pues yo le digo como usted quiera, yo no le tengo que decir cómo, yo le mostré la imagen, pero ya usted mira como lo hace, pero es muy difícil uno salirse como de esos esquemas (Ariadna, 2020, Conversatorio 2).

En esta narración puede evidenciarse que la maestra reconoce que ha obstaculizado el fortalecimiento de la autonomía de sus estudiantes con pequeñas acciones; sin embargo, dice que ha hecho más consciente este actuar y procura dar mayor libertad a los niños en la ejecución de las actividades; ya permite, por ejemplo, que estos trabajen sin tener que copiar al pie de la letra el modelo que se les presenta, deja que utilicen su propia iniciativa y creatividad; además, valora sus capacidades y ha logrado aceptar que cada uno va a su ritmo dando de lo que tiene y no de lo que le falta. Aun así, reconoce que el sistema educativo sigue

colocándole nota cuantitativa a esos progresos, incrementando la competencia por ser el mejor, lo cual se ve reflejado en una cifra numérica.

Por último en este capítulo, se pretende reconocer que el niño es en el movimiento y que con pequeñas acciones los maestros pueden contribuir a esa autonomía desde que los sujetos están en la etapa infantil, dejando que el niño elija, proponga, muestre lo que sabe, argumente, para que más adelante sea una persona segura, propositiva, que se arriesgue, piense y descubra por sí mismo. Eso es lo que se desarrollará en el siguiente apartado.

2.4.2. Escena 17: El niño es en el movimiento

Palabras clave: *movimiento, comunicación, aprendizaje, emociones.*

*A este punto de la investigación, traigo a la memoria a los niños de mi grupo de primero de la institución, los cuales hasta para contestar una pregunta se mueven en sus niñas, levantan la mano para pedir la palabra y ya están de pie, incluso en los momentos de la lonchera una los observa de un lado a otro, parecen como con cuerda. Los autores, las narraciones de las maestras y los propios tránsitos, me han llevado a comprender que la vida se expresa en movimiento, y a pesar de no ser siempre conscientes, nuestro cuerpo siempre se expresa. En el adulto las intenciones se expresan cotidianamente en forma de movimientos: actos, acciones y gestos que se van modelando según las experiencias vividas dentro de un contexto familiar, social y cultural; incluso aun antes de nacer, a partir del movimiento hay **comunicación** con la madre. De esta manera, he llegado a comprender que los niños piensan haciendo, es por esto por lo que deben guiarse por acciones para obtener resultados. La actividad física estimula la conexión entre la mente y el cuerpo, por lo que es beneficiosa para el aprendizaje de los niños pues aumenta su capacidad de resolver problemas y, por ende, actos como sumar, restar; los cuales a su vez ayudan al desarrollo de la autonomía y, por lo tanto, les da seguridad y autoestima, contribuyendo a la manifestación de emociones. Todos estos acontecimientos que son parte de nuestras vidas dejan unos registros en nuestro cuerpo como las prácticas corporales que surgen dependiendo de la cultura, las emociones presentes en el movimiento de los niños en el aula, la autonomía como posibilidad de pensar por sí mismos, aunque muchos de*

sus actos se encuentren coartados. Todos estos registros desarrollan la autonomía del sujeto, le permiten sentirse y ejercer su libertad.

*Así, sobre las emociones presentes en el movimiento de los niños, y retomando la reflexión sobre el proceso de adaptación de ellos a este nuevo estilo de vida impuesto por la pandemia, en las conversaciones con ellos sobre las emociones presentes en estos meses, hacen referencia a la alegría porque están compartiendo más con sus familias; el discurso de cada uno de ellos por separado es tan similar al de los demás compañeritos que se creería que es **transmitido por la cultura** mediante los medios de comunicación. Habrá quizá niños que sientan que esto no es real, que los padres siguen sumergidos en sus labores y actividades, aunque estén en casa y que el hecho de que estén juntos en un mismo lugar no quiere decir que se esté compartiendo mayor tiempo y de mejor calidad. Otra emoción presente ha sido la ira, en el sentido de que no pueden compartir con sus amigos, salir, moverse; decían que si estuvieran en el salón de clase “estaríamos al lado de la profe charlando, preguntando, disfrutando el uno del otro y aprendiendo juntos”. Con ello puede observarse cómo de acuerdo con el contexto las emociones se manifiestan, se regulan y se nombran. **¿Si el movimiento también hace parte de la vida del adulto, porque es regulado tan insistentemente en los niños?, ¿Es el movimiento un medio para comunicar las emociones?***

Así pues, en esta escena se puede ver como el limitar la libertad de movimiento conlleva a otras circunstancias que afectan emocional y físicamente la existencia de los sujetos, porque como se ha dicho ya en otros apartados, el niño es en el movimiento y este es un asunto fundamental que debemos comenzar a comprender con mayor propiedad los adultos y los maestros de primaria, con el fin de que pueda aprovecharse la oportunidad que ofrece este elemento motriz en la formación de las personas y, desde allí, contribuir al desarrollo integral del sujeto, donde la mirada del niño es primordial: él debe participar, ser activo en la construcción de su mundo. Con respecto a esta mirada de que el niño es en el movimiento, una de las maestras de la I.E. Compartir expresaba:

Pienso que el movimiento es fundamental en todos los aspectos de la vida, uno tiene que aprender que hay un lugar para todo, pero nadie se queda quieto por completo, el movimiento es inherente al ser humano, los docentes tenemos como interiorizado que la educación es todos quietos, yo pienso que el problema es del ego del docente, el problema es básicamente que el docente piensa que tiene dominio de grupo si todos están quietos en su clase, pero no le está importando si entendió, si no entendió, si está contento, porque a muchos docentes lo que les interesa es ir a impartir su clase, dejar la tarea y chao (Estrellita, 2020, Conversatorio 3).

De esta manera, uno de los aspectos más importantes que ha sido develado en esta investigación es que, las acciones, exploraciones, descubrimientos, emociones, pensamientos y relaciones del niño, son establecidos por él en el movimiento. El juego es, por ejemplo, uno de esos espacios fundamentales en el cual el niño puede disfrutar de moverse en libertad; pues se entiende que cuando el niño se sumerge en el juego se le pasa la vida sin darse cuenta, no se da por enterado de lo que pasa a su alrededor, parece que el tiempo que dedica a éste nunca es suficiente; incluso en las clases, cuando estas son permeadas por el movimiento a través del juego, una vez que terminan lanzan expresiones como: *“por qué tan rápido”*, *“justo cuando uno pasa bueno, se va el tiempo volando”*. Por el contrario, en aquellas clases que son magistrales, muy teóricas y tediosas, manifiestan que se les hacen eternas. El niño podría pasar la mayor parte del día jugando sin tener en cuenta las horas que transcurren y nunca sería suficiente. Retomando los aportes de Bolaños,

para el niño pequeño el movimiento significa **la vida**, no solamente experimenta la vida en sus propios movimientos, sino también atribuye la vida a todas las cosas móviles. El movimiento es un factor importante en el **descubrimiento de sí mismo**, significa el **descubrimiento del ambiente, la libertad**, libertad de las restricciones de encerramiento estrecho y físico y la libertad para extenderse por medio de las expresiones creativas corporales, estar moviéndose es sentirse libres. (Bolaños, 1986, págs.8-9).

Por tanto, a partir de lo que plantea el autor, de la narración de la maestra Estrellita y lo que las demás docentes aportan sobre su manera de percibir el movimiento de los niños en el aula, se puede decir que reconocen el elemento motriz como parte esencial de la vida de todo ser humano, ya que posibilita aprendizajes, afianza habilidades y abre nuevos caminos metodológicos en la escuela. Sin embargo, en ocasiones los acontecimientos en nuestras vidas son fuertes y es difícil dejar a un lado lo que se cree y la convicción de lo que se piensa, lo que nos lleva a actuar de cierta manera y no de otra; por ello, esta investigación es una oportunidad para reflexionar, movilizar y, por qué no, transformar, aunque sea poco a poco, las dinámicas de clase, generando una comprensión más concreta sobre la importancia del movimiento en los niños. Lo que se manifiesta en lo dicho por las docentes también da paso para hablar de una posible relación entre lo que las maestras entienden como disciplina: el dominio de grupo tan mencionado en sus narraciones, y la forma como se procede ante el constante movimiento infantil en el aula; es decir, la percepción, significado y comprensión de la disciplina escolar, asunto que será abordado en el siguiente capítulo de análisis de la información.

Capítulo 3

Relación entre disciplina y movimiento de los niños

En este capítulo, de la investigación Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir, se pretende identificar cómo las maestras están asumiendo la disciplina en sus aulas y la relación de esta concepción disciplinaria con la forma de percibir y dotar de significado el movimiento de los niños. Para explicar esta percepción se basó en las narraciones de las propias maestras, las cuales fueron obtenidos durante los conversatorios que se realizaron con ellas alrededor de las historias de su trayectoria escolar, de su quehacer docente y de la manera cómo ellas han percibido y asumido dentro de su labor el movimiento constante de los niños y niñas. Estos espacios de conversación son insumo fundamental para este capítulo ya que en ellos las maestras relacionan la disciplina con términos como **autoridad, dominio de grupo, educación de monjas, limpieza, orden, respeto, saber hacer lo que es permitido en cada momento, lograr objetivos, concentrarse en el desarrollo de las actividades sin ningún tipo de distracciones;** y, desde estas posturas, ellas han asumido las formas en que intentan establecer la disciplina de sus grupos, creando un impacto esencial sobre el movimiento de los estudiantes en su etapa infantil.

Las percepciones manifestadas por las maestras acerca de lo qué es la disciplina y cómo impartirla han llevado a que ellas, en la mayoría de sus clases, quieran que los niños asuman un comportamiento generalizado de estar cada uno en el puesto que le corresponde, en silencio, dedicado a su tarea, sin distraerse, para lograr los objetivos de la clase. Sin embargo,

se asume que dichas condiciones que se imponen en los espacios de estudio de alguna manera generan un olvido sobre el papel fundamental que juega el movimiento en el desarrollo integral de los sujetos en su etapa infantil. Así mismo, la disciplina también es mirada por las maestras partícipes como **“relaciones de poder”** que se establecen en la escuela entre los miembros de la comunidad educativa, en ellas se reconoce siempre la presencia del poder y la norma, donde aquel es ostentado por los maestros y los directivos. En este punto retomo a Foucault (2009) el cual plantea que las relaciones de poder son

inherentes al ser humano, convierten al cuerpo en una presa inmediata. El cuerpo es imbuido entre relaciones de poder y dominación. Puede comprenderse que las relaciones de poder son una multitud de interacciones, reguladas por normas sociales, en las que el poder no le pertenece a nadie en específico, el individuo puede ejercerlo o ser sometido (Foucault, 2009, pág.35).

De esta manera, las relaciones de poder son esenciales y permanentes en la vida del hombre, no se pueden separar de él, porque forman parte de su naturaleza, entonces, es posible afirmar que los docentes ejercen sobre los estudiantes el poder que ostentamos a través, por ejemplo, de procedimientos disciplinarios. Cabe anotar que la disciplina, al igual que las percepciones y significados que las maestras tienen sobre el movimiento de los niños, son aspectos que van dirigidos al cuerpo, en este caso al de los estudiantes; esto se vincula directamente con lo que refiere el filósofo francés Michel Foucault en la obra *Vigilar y castigar* (2009), cuando afirma que

la disciplina surge cuando nace un arte del cuerpo humano, formación de un vínculo que lo hace más obediente y útil. Al ser el cuerpo objeto y blanco del poder. Cuerpo al que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. Cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado por medio de los procedimientos disciplinarios” (Foucault, 2009, págs.141-159).

3.1. Escena 18: El cuerpo atravesado por la disciplina

Palabras clave: *disciplina, cuerpo, norma, poder.*

Considero que en la tensión entre disciplina y cuerpo que se ha mencionado entra una importante percepción sobre el movimiento infantil, ya que para las docentes de la I.E. Compartir, mantener la disciplina o el dominio de grupo, como ellas mismas llaman a este acto, depende de que se logre tener a los estudiantes organizados, en silencio, sin distracciones, cumpliendo con la ejecución de las actividades de la mejor manera. En este sentido, cuando se visualiza un aula en la que el silencio no es el protagonista, sino que, por el contrario, en ella los niños hablan, se paran, parecen divertirse, dicha situación se relaciona con la falta de dominio de grupo y de experiencia por parte del docente que imparte su clase; los colegas y demás miembros de la comunidad educativa asumen que en dicha aula reina el “desorden” y que esto sin duda afectará el aprendizaje. Así mismo, los maestros de las clases donde hay un ambiente de desorden pueden ser catalogados como relajados y poco académicos. Desde esta óptica parece inevitable pensar la disciplina en la escuela sin el ejercicio de control sobre los cuerpos de los estudiantes e, indiscutiblemente, sobre lo que significa el movimiento de ellos: los tiempos en que deben y pueden moverse, y en los que no; también las formas en que el movimiento es permitido. Todos estos elementos que nos permean han llevado a abordar el asunto del cuerpo, el movimiento y la disciplina, desde perspectivas de carácter biológico y normalizador.

El elemento normalizador del que hablo es fundamental en las narraciones de las maestras de primaria de la I.E. Compartir, ya que sus visiones de la educación concuerdan reiteradamente con la necesidad social de establecer en el aula normas y acuerdos sobre el cumplimiento de los deberes escolares, los valores y las conductas que se establecen desde el hogar y que luego se refuerzan o modifican en la escuela. Esta normativización indispensable dentro de la escuela, donde prima el

*establecimiento de procedimientos disciplinarios y de control, se conjuga con la teoría presentada por Michel Foucault en varios de sus textos, donde aborda planteamientos que ayudan a comprender ciertas técnicas disciplinarias que se encuentran aún vigentes en la escuela del siglo XXI. Sobre los planteamientos del filósofo francés destaco el momento histórico donde se da el paso de la sociedad disciplinaria a la de control, el papel que ha jugado el cuerpo en ambas y cómo la escuela es un espacio de reproducción e imposición de las técnicas que permiten controlar y disciplinar a los sujetos según las necesidades sociales. Foucault muestra los procedimientos que hacen parte de la sociedad disciplinaria y como estos conviven con las técnicas de la sociedad de control influyendo en la constitución de cada sujeto. La sociedad disciplinaria se caracteriza por los discursos y prácticas como formas de poder que llevan a la fabricación de un cuerpo dócil. **¿Cómo ha evolucionado la educación en cuanto a la disciplina en cuatro siglos?, ¿qué es tener en educación dominio de grupo?, ¿cuál es el objetivo de dominar un grupo, en educación?, ¿el termino dominar, es adecuado utilizarlo en educación?, ¿por qué los seres humanos, desde la infancia nos dejamos dominar?***

A partir de la escena anterior, se puede decir que la disciplina encauza conductas, así, en los siglos XVIII; XIX y XX, en el artículo de la Revista de filosofía de la Universidad Camilo José Cela, España, la investigadora Ana Santiago Muñoz en su texto *La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault*, plantea:

el cuerpo es el punto de mirada del poder desde el ámbito técnico-político, surgen un conjunto de procedimientos para controlar los cuerpos y dominarlos, tales como: *distribución del individuo en el espacio* (a cada individuo le es asignado un lugar), *control de la actividad* (a cada segmento temporal le corresponde una actividad dada) y la *capitalización del tiempo* (segmentación en ciclos), utilizando instrumentos como *el ejercicio* (mecanismo de imposición de la actividad reiterativa), *inspección jerárquica*, *sanción normalizadora* y *examen*. Así, la disciplina en la escuela garantiza el orden evitando la charla, la copia o la distracción. Tras la segunda guerra mundial, nuevas modalidades de poder dan lugar a la sociedad de control cuyo fin es una individualidad autogobernada en donde la política

neoliberal, las tecnologías de la información y la comunicación van en búsqueda de una autorrealización, en la que el individuo nunca termina nada, está en formación permanente. Las estrategias que se presentan en la sociedad de control son: *el accountability* (obligación a responder ante las consecuencias de los propios actos. Además, como resultado de la evaluación y el *accountability* aparece el conjunto de estándares evaluables para que maestros e instituciones sean medidos), éste es un nuevo dispositivo de vigilancia, sanción y examinación que cumple la función del antiguo panóptico; la *pedagogía crítica* y la *inteligencia emocional* (Foucault señaló el inicio de la psicologización de la pedagogía, cómo la pedagogía constructivista y las psicopedagogías se acomodaron a las reformas neoliberales de la educación. Con Daniel Goleman psicólogo, antropólogo, periodista y escritor estadounidense y su teoría de las inteligencias emocionales se instaura un control sobre las emociones). Finalmente, con *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (vigilancia y cambio del concepto público/privado) hay un control sobre la libertad y la total pérdida de la vida privada (Santiago, 2017, págs. 317-336).

A partir de lo dicho sobre la sociedad disciplinaria y de control, este capítulo planteará cuestionamientos sobre el control implícito que la escuela ejerce sobre el cuerpo de los estudiantes a través de los maestros, lo que implica ahondar un poco sobre *la constitución del sujeto*, en la primera parte, y sobre la *sociedad disciplinaria y de control en la escuela de hoy* en un segundo momento.

3.2. Escena 19: Constitución del sujeto

Palabras clave: *experiencias de vida, subjetividad, reelaboración, cuerpo, percepción.*
*En esta investigación he tratado de mostrar cómo las **experiencias de vida** de los sujetos va constituyendo su subjetividad de acuerdo con los hábitos, prejuicios, valores, ethos morales de cada cultura, los cuales se inscriben en los cuerpos de aquellos, a través de las huellas que las*

*interacciones con los otros y con el entorno imprimen en cada ser. Conforme a esto, puedo afirmar que la percepción que los docentes tienen sobre el movimiento de los niños en las aulas depende de la historia que cada uno de ellos tiene respecto del significado del movimiento en su infancia. La forma cómo **los maestros asumen la disciplina** también está marcada por las disposiciones de la sociedad a la cual pertenecen, las cuales permiten responder, por ejemplo, la pregunta sobre la manera en que está siendo percibido y comprendido el movimiento de los niños en el aula por las maestras de primaria de la I.E. Compartir.*

Los acontecimientos de nuestras vidas pueden interiorizarse y marcarnos de tal forma, hasta el punto de que repitamos acciones, comportamientos y pensamientos, muchas veces de forma inconsciente; las cuales están presentes a lo largo de nuestra existencia y que son transmitidos a través de la cultura. Sin embargo, algunos maestros reconfiguramos el discurso acorde con nuevas circunstancias y reelaboramos parte de nuestra historia de vida, logrando superar amarres sociales y personales. En esta medida y como ya he dicho, la historia de vida de las maestras de primaria de la I.E. Compartir aporta un modo de comprender el movimiento de los niños, en el cual se correlacionan las dimensiones personal y profesional de cada una de ellas. Un ejemplo claro de cómo la historia personal puede reelaborarse en ciertos aspectos de la vida para lograr una transformación en el quehacer del presente, es el caso de la maestra Any, quien expresa que:

*Mi educación fue impartida por monjas estrictas y exigentes, para las cuales **la desobediencia no era permitida**; la limpieza y el orden eran fundamentales, la responsabilidad, el cumplimiento y el respeto eran sus ejes. Yo al haber sido educada bajo estos preceptos, decidí no actuar de la misma forma con mis estudiantes. Por eso, la concepción de disciplina la asocio con el respeto, el saber a hacer lo que se debe y se puede, más que con el asunto de que todos los estudiantes permanezcan en sus puestos, en silencio, sin ningún tipo de interrupción; de allí que mi percepción sobre el movimiento de los niños la asocie directamente con la manifestación de emociones (Any, 2020, Conversatorio 1).*

A partir de lo narrado por la maestra surge las siguientes preguntas: **¿la religión influye en la concepción de disciplina?, ¿la educación impartida por religiosos desarrolla la obediencia?** Por otro lado, se podría pensarse que en algún momento de su historia de vida ella recordó esos episodios de su infancia y reelaboró la historia para no repetirla.

Narraciones como ésta, permiten que la escuela tenga transformaciones en las que se visualicen nuevos espacios y estrategias que le posibiliten al niño ser y aprender sin desconocer la necesidad de su movimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto que expresa la maestra Any, permite recordar todo lo que está presente en la escuela, las restricciones, la regulación, la disciplina, el poder, la homogenización, el miedo, etc. Pero también el afecto de aquellas docentes que quieren hacer las cosas diferentes, que luchan a diario por transformar las prácticas educativas, comprender al niño del presente sin añorar al del pasado o el futuro, respetando los ritmos, teniendo en cuenta los contextos y sus necesidades, con capacidad de análisis y libre expresión, formando seres integrales y preparándolos para enfrentar la vida, porque el momento del cambio es en el aquí y el ahora y por ello, se está cambiando poco a poco la lente con la cual se percibe la realidad en el aula, pero también la visión transformadora de la educación.

Un autor que habla acerca de esa oportunidad de reelaborar ciertos aspectos de nuestra vida es el médico austriaco Sigmund Freud, a quien se le considera el creador del psicoanálisis, en su texto *Recordar, Repetir y Reelaborar*, plantea el concepto de represión, el cual alude al:

olvido de impresiones, escenas y sucesos que se reduce casi siempre a una retención de estos. El olvido queda restringido por la existencia de recuerdos encubridores. Así el sujeto recuerda algo que no pudo nunca ser olvidado pues nunca fue retenido ni llegó a ser consciente, y, además, para el curso psíquico parece indiferente que tal elemento fuera consciente y quedase luego olvidado o que no penetrase jamás hasta la consciencia (Freud, 1914, pág. 150).

En otras palabras, se puede comprender la represión como ese mecanismo por el cual un sujeto rechaza algún recuerdo, representación, pensamiento, sentimiento, deseo, y lo mantiene en el inconsciente creando la sensación de que tal vez nunca existió. Sin embargo, estos recuerdos no son destruidos u olvidados definitivamente por el proceso de represión, sino que se manifiestan en unos síntomas desde el inconsciente. Freud hace referencia a que

el analizado no recuerda nada malo o reprimido, sino que lo vive de nuevo. No lo reproduce como recuerdo, sino como acto, lo repite sin saber que lo repite. Repite todo lo que se ha incorporado ya a su ser partiendo de las fuentes de lo reprimido: sus inhibiciones, tendencias inutilizables y sus rasgos de carácter patológico (Freud, 1914, pág. 151).

3.2.1. Escena 20: Me pienso como maestra

Palabras clave: *represión, subjetividad, reelaboración, infancia.*

*De acuerdo con la lectura del texto de Freud y tratando de contextualizarlo con lo que hoy vivo como maestra, puedo decir que comprendo que la represión es importante en la constitución del ser humano como sujeto de cultura, de allí, su relación con la subjetividad, ya que contribuye a su constitución y normalización, al oponerse a la expresión de un deseo, fijando o no, admitiendo o rechazando cuestiones que son inaceptables para el sujeto y que se expresan de alguna manera. La represión es entonces una manera de defensa, así, el poder reprime aquello que busca perseguir, pero entonces, **¿qué es lo que les permite a los sujetos romper las ataduras instauradas desde el inconsciente, dar un pare en su vida y transformar lo que ya está instaurado?** En este punto considero que es donde la **reelaboración** juega un papel primordial para la reconstrucción de aquellos aspectos que se fijaron en el ser desde la infancia. Pienso que el reelaborar es una oportunidad de cambio, en la que se puede ser consciente de ciertos anclajes que no permiten al sujeto apersonarse de nuevas formas de acción.*

Es por ello, que como docentes, al estar atravesados por una historia personal y social, inscribimos también a los niños en una cultura determinada, dentro de ella cada niño va asimilando la información, el conocimiento, los hábitos y las prácticas para configurar su propia subjetividad; en

*esta medida, la educación que cada sujeto, recibe sirve para que este se ajuste a su contexto, compartiendo con los otros un conjunto de pensamientos, actitudes y percepciones ante los acontecimientos que suceden en su vida. Por ende, esta investigación me ha permitido establecer una posible relación entre lo que ocurrió en la infancia de estas maestras (**¿cómo fueron sus profesores?, ¿qué les impacto de éstos?**) y la manera en que han construido, a partir de ello, su propia mirada hacia el movimiento de los niños y la disciplina.*

De acuerdo con lo anterior, en la institución Compartir encontré docentes cuya infancia fue trastocada por una educación tradicional en la que casi siempre la autoridad representada por el maestro era arbitraria, bajo parámetros de exigencia altos. De la misma manera, estos maestros y maestras replican su historia en el presente incorporando a su quehacer pedagógico las exigencias estrictas de silencio, orden, concentración, presentación personal, culminación de actividades en tiempos establecidos, trabajos con buena presentación, etc., todo ello con el fin de formar sujetos exitosos y “disciplinados” acordes al contexto y estándar al cual pertenecen desde su propia historia personal. Alrededor de las prácticas de estos docentes se van creando unos estereotipos, prejuicios y miradas permeadas por los anclajes históricos de cada sujeto, en los que el presente es atendido conforme a una historia personal y no según las necesidades de los sujetos en formación de ese mismo presente.

En esta escena se puede evidenciar, narraciones de las maestras que se relacionan con el movimiento de los niños desde esta perspectiva de dominación a partir del orden y la pulcritud. Estas maestras reconocen que, de alguna manera, una de las razones de su accionar es la forma como fueron educadas, aspecto que se abordó en el segundo capítulo de este informe, al describir cómo estas maestras camuflaron su verdadera forma de ser con el fin de agradar a sus maestros y evitar castigos, ya que a ellos no les agradaban los niños que se movían tanto, además, sus maestras utilizaron ciertos procedimientos disciplinarios que llevaron a la estandarización y encauzamiento de las conductas, acciones que ellas sin duda replican en el presente con sus estudiantes. Por ejemplo, una de las maestras expresa:

Los primeros años de la escuela yo estuve en colegio de monjas, entonces se percibía esa limpieza, ese orden, esas zonas amplias, luego pasé a la Normal y también lo mismo, porque es que la época digamos de cuando yo me eduque era muy diferente (Macry, 2020, Conversatorio 1).

Como se evidencia en esta narración, la maestra hace énfasis en el orden y la limpieza, aspectos fundamentales para sus docentes de antaño y los cuales, por tanto, se convirtieron en el referente de lo que esta maestra es o desea hacer en su ejercicio docente en el presente. Posteriormente, la misma maestra manifiesta:

Cuando yo soy tan exigente con mis estudiantes es porque yo quisiera que mis estudiantes fueran muy pulcros, fueran muy honestos, fueran muy puntuales, muy organizados y dentro de ese grupo de 30 y punta de estudiantes, yo veo que me pueden seguir como esa línea por ahí tres o cuatro, de resto ¡jmm! (Macry, 2020, Conversatorio 1).

De acuerdo a esta narración, se puede apreciar como los maestros encasillan, juzgan a sus estudiantes por no seguir disciplinamientos que según ellos, se deben tener para ser personas exitosas y honestas. También se evidencia cómo la educación recibida por esta maestra ha influenciado su propia forma de educar y formar; tiene una idea de cómo quiere que luzcan las instalaciones de la escuela bajo los parámetros de limpieza y orden que le fueron inculcados, a los cuales también hace referencia como pulcritud y que influye en la formación de un ser humano. Aun así, reconoce que de todos los estudiantes solo tres o cuatro son capaces de seguir su ritmo, tal vez porque la vida de estos sujetos está atravesada por otros acontecimientos del mundo contemporáneo, los cuales, poco a poco e inevitablemente, modifican y transforman conductas, formas de pensar y, por lo tanto, de proceder, lo que entrará siempre a chocar con las percepciones de la maestra anclada en su historia y su pasado, quien no logra reelaborar sus ideas, pensamientos y conductas de acuerdo a las

necesidades del contexto. Cabe preguntarse lo siguiente **¿una institución bonita y limpia, es fundamental para poder formar a los estudiantes?, ¿por qué encasillamos y juzgamos a los estudiantes, cuando hacen o no actúan de la forma como los maestros quieren?, ¿se puede tildar a los estudiantes como buenos o malos, de acuerdo con la percepción del docente?**

El proceso de reelaboración de las marcas históricas en el cuerpo y mente de una persona tiene relación directa con el proceso psíquico de la subjetivación. Foucault sostiene que

el sujeto no es una sustancia. Es una forma y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma. El autor ha querido llevar a cabo una “historia del sujeto”, o, más bien, de lo que él denomina modos de subjetivación, en donde estos modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto (véase Edgardo Castro: El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, 2004, pág. 518).

Pensar al sujeto como una sustancia, quiere decir que este siempre permanece igual y que sería definido por su naturaleza humana, mientras que Foucault al referirse al sujeto como forma, se remite a que este tiene una historia, en la cual se modifican estilos, pensamientos, creencias, acciones, entre otros, producidas por las fuerzas, las instituciones, los reglamentos, las prácticas y saberes de cada época, puede decirse entonces, que el sujeto es un efecto de una constitución, atravesada por su cultura.

Este proceso se da mediante la incorporación de las prácticas de cada cultura en ese encuentro con los otros, produciendo formas de vida acorde con el contexto. Lo que se ha buscado mostrar con la exposición elaborada hasta el momento es cómo en los cuerpos de las maestras de la I.E. Compartir están inscritos un conjunto de prácticas, memorias, saberes, verdades, etc., cuyo propósito es controlar, orientar y dar sentido, a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos dirigidos hacia la producción. Por tanto, en los modos de subjetivación el sujeto se va constituyendo, acorde con sus prácticas, procedimientos, creencias que le forman como un sujeto productivo y útil para la sociedad a través de técnicas de poder que lo llevan a la producción y el consumismo. Estas prácticas buscan ajustar el tiempo de vida de las personas, al tiempo de la producción en masa del sistema económico capitalista; también las conductas a las normas, a la sujeción o a la resistencia como efectos del poder, en los cuales se repite la historia tal cual o se modifican algunas acciones, todo ello dependiendo de la actitud que cada sujeto asuma frente a su propia historia, porque el pasado nunca se pierde, pero sí se actualiza. Así, puede decirse que el poder y el saber, y su relación, configuran subjetividades valiéndose de diversos procedimientos como la conformación e inscripción histórica en la estructura social y cultural; con ello se establece la relación entre el sujeto y el mundo y la posibilidad de reconfigurar su propia historia, la cual aportará en la tarea de la escuela de fijar a los individuos a un aparato de transmisión de saberes, actitudes, aptitudes y comportamientos, requeridos en el contexto para insertarse en la sociedad.

Foucault muestra dicha relación de poder y saber en su texto *La Verdad y las Formas Jurídicas*, en el cual plantea que el saber y el poder siempre están ligados; ello puede verse reflejado en la actitud que se asume ante el conocimiento a través de formas de control y

dominación y de prácticas judiciales como la indagación, para que la verdad sea confesada. Según el ejemplo del autor, la forma de establecer la verdad (jurídica-penal), permite reconstruir la historia de lo ocurrido y a partir de ello definir quién tiene la razón en un caso. Así mismo, Foucault encuentra el nacimiento de la sociedad disciplinaria de finales del siglo XVIII en esta forma de ejercer relaciones de poder a través del saber, ya que, a partir de las reformas en el accionar judicial de la época, fue posible el empleo de la prisión (sistema de control y vigilancia) como elemento de sanción, pues el delito nace cuando previamente se ha escrito una ley. Ahora bien, algunas de estas formas de control y disciplina que nacen en el ámbito de lo judicial, fueron adoptadas en el campo de la escuela.

La escuela, los hospitales, las prisiones, entre otros son instituciones consideradas como espacios de encierro, las cuales contribuyen al orden social para alcanzar el progreso, mediante el moldeamiento y encauzamiento de conductas de acuerdo con lo que la sociedad desea, por ello, es importante que el sujeto capte y cumpla las normas establecidas, de lo contrario puede verse sometido a un castigo como el de la prisión. Para evitar la trasgresión de las normas, se disciplina al sujeto, se le condiciona desde pequeño, se homogenizan las conductas para que sus prácticas sean muy parecidas entre un individuo y otro y, por tanto, se disminuya la diferencia. En esta medida, la escuela también responde al orden social establecido, por ende, la práctica y vigencia de procedimientos disciplinarios que comienzan a ejecutarse desde la formación hasta el interior de las clases. Relacionando la escuela con la prisión, se encuentra que la mayoría de sus estructuras constan de un patio central y las aulas a su alrededor, lo que hace posible la vigilancia frecuente (omnipresencia) ver y escuchar en todo momento y lugar, aun cuando así no fuere, el sujeto se siente vigilado. A medida que ocurren algunos acontecimientos en la historia de la humanidad las formas de control se van

transformando y adquiriendo nuevas maneras, se pasa de estar vigilado todo el tiempo, a la autovigilancia, bajo un supuesto de libertad, en donde el tiempo juega un papel importante para la ejecución y cumplimiento de los deberes y obligaciones, el sujeto sabe que si no hace bien las cosas otro lo hará por menos dinero y mucho mejor, de allí, que se convierten en sus propios vigilantes, lo mismo ocurre en la escuela, el estudiante se siente constantemente vigilado y ha interiorizado, modificado y encauzado su conducta que ya no necesita que le digan qué y cómo debe hacer las cosas.

3.3. Escena 21: Sociedad disciplinaria y de control en la escuela de hoy

Palabras clave: *posturas, gestos, disciplina, control.*

Al pensar en la presencia de la sociedad disciplinaria y de control en la escuela de hoy, me traslado hacia ese entrenamiento militar al que hace referencia el filósofo francés Foucault en su obra Vigilar y castigar, en el cual se encuentran eventos similares en la escuela como las formaciones, en las que las hileras deben ser casi perfectas, comenzando por los estudiantes de baja estatura hasta llegar a los más altos; la revisión del uniforme de acuerdo con lo planteado en el manual de convivencia; el perfil del estudiante que se aspira formar, el cual varía según los valores y principios de cada institución y su contexto; también encontramos las instrucciones precisas sobre las posturas que se deben adoptar en un acto cívico, en una eucaristía y en las clases; hay indicaciones también sobre la forma correcta de sentarse, de tomar el lápiz, de comer; y se regulan los comportamientos que se deben tener de acuerdo con los diferentes espacios de la institución como la biblioteca, la sala de sistemas, las canchas y patios, lugares en los que el docente tiene una ubicación estratégica para controlar las acciones de los estudiantes. También hay indicaciones sobre el momento y espacio para el uso de los implementos lúdicos y deportivos, entre muchas otras disposiciones que se controlan y ajustan dentro de cada entidad educativa; así se regulan y encausan los movimientos y sus formas. Los gestos de los superiores al igual que para los soldados tienen un significado, para los estudiantes también representan claves en las dinámicas de clase y en las dinámicas dentro de todos los espacios de la escuela. Por ejemplo, que como maestra levante tres dedos quiere decir que haré un conteo hasta tres para que los estudiantes hagan silencio; la mano levantada con forma de puño indica silencio; cuando me cruzo de brazos puede significar que estoy disgustada con lo que está pasando; cuando abro la puerta está próximo el descanso; y así, hay un aparato semiótico intrínseco a la

escuela que permite la comunicación no verbal entre los docentes y directivos con los estudiantes, la cual hace parte importante de los elementos de control que se usan dentro del espacio escolar para conservar las disposiciones y acciones que se esperan de cada uno de los sujetos que allí interactúan. ¿Existirá alguna acción en la vida del ser humano que no esté regulada por entes externos a él?

Partiendo de esta escena se puede ver el correcto funcionamiento de todo este aparataje semiótico, semántico y normativo, se precisa entonces de un cuerpo obediente que **comprenda los códigos** para hacer más productivo el trabajo en clase, de allí que el control escolar actúe también limitando el tiempo para el movimiento de los niños en el aula y demás espacios de la escuela, porque es más productivo un cuerpo que está en silencio y estático cumpliendo con sus deberes, que uno que está en constante movimiento presto a provocar o a caer en cualquier distracción. En este sentido, tal y como lo plantea Foucault, “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. Aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política)” (Foucault, 2009, pág.10).

El párrafo anterior ha enumerado aspectos importantes que conforman la disciplina escolar, los cuales a su vez resuenan en los conversatorios con las maestras de primaria de la I.E. Compartir. Las maestras participantes en esta investigación expresan que la disciplina permite que el estudiante sepa: “*Cuando debe levantar la mano para hablar, cuando debe ir al baño, cuando debe comer, como debe salir, como debe ingresar a un aula*” (Macry, 2020, *Conversatorio 1*). Estos aspectos van moldeando a los estudiantes hasta homogenizar ciertas conductas que les posibilitan su inserción en la sociedad. Entre los procedimientos propios de la disciplina que plantea Foucault en su texto, se encuentran la distribución de los individuos en un espacio, el control de su actividad y la capitalización del tiempo; estos serán

descritos a continuación bajo una óptica comparativa de acuerdo con los testimonios de las docentes de la I.E. Compartir.

El primer procedimiento, que es la **distribución de los individuos en el espacio**, emplea varias técnicas, entre ellas: *la clausura*, la cual tiene que ver con las especificaciones de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo para la recepción de la clase en la escuela (el pago de la condena en la cárcel o la estadía en el hospital); *la localización elemental o de la división en zonas*, que se refiere a que cada individuo tiene su lugar y en cada emplazamiento del gran espacio debe haber un individuo; *la regla de los emplazamientos funcionales*, que se refiere a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas y la creación de un espacio útil;³ por último está la técnica del *rango*, que es el lugar que se ocupa en una clasificación (Foucault, 2009, págs.14-170). Se puede observar que este primer procedimiento se ve reflejado en la escuela de hoy a través de la **clasificación de los estudiantes de acuerdo con la adquisición de conocimientos**, la ubicación de las hileras de sillas en el aula y al mismo tiempo la distribución de los individuos en este espacio, lo cual permite vigilar y examinar las conductas para luego corregirlas y, de esta manera, controlar el movimiento de los niños que convergen en dicho espacio escolar.

A pesar de que la escuela tiene una estructura establecida, la cual se evidencia en el párrafo anterior, también puede aparecer en el aula la figura del docente que quiere hacer las cosas de forma diferente a lo que ordena la dominante; aquí es posible traer a colación la postura que la maestra Any, ella exponía en uno de los conversatorios que

³ En esta investigación se hace referencia al espacio útil para el control de la mano de obra, mediante la coerción y el sometimiento, para hacer más eficaz la producción, no hay espacio para la ociosidad.

La forma rectangular del salón de clase, la ubicación de las sillas decía que en ese aspecto la escuela seguía siendo la misma, que en su opinión colocaría las sillas en forma de herradura, con el objetivo de permitir mayor acercamiento y un trabajo colaborativo entre los estudiantes, generando así nuevas estrategias de aprendizaje y quizás poder aprovechar el movimiento como una oportunidad de fortalecer diferentes competencias (Any, 2020, Conversatorio 1).

El segundo procedimiento es el del **control de la actividad**, en el cual se encuentran unas técnicas que apuntan hacia la economía del cuerpo y del tiempo. El *empleo del tiempo*, que se basa en establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición; la *elaboración temporal del acto*, que tiene que ver con la coordinación del movimiento, es allí donde el tiempo penetra el cuerpo y, con él, todos los controles minuciosos del poder; la *puesta en correlación del cuerpo y el gesto*, un ejemplo de ello, es que el maestro hará conocer a los escolares la postura que deben adoptar para escribir y la corregirá cuando alguien no la adopte adecuadamente; la *articulación cuerpo-objeto*, donde la disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula; y finalmente, la *utilización exhaustiva*, donde prima un principio de no ociosidad, nunca se debe desperdiciar el tiempo (Foucault, 2009, págs.173-181).

Este procedimiento del control de la actividad está presente en las dinámicas escolares y, aunque no se menciona directamente en las narraciones recogidas en los conversatorios, sí puede verse reflejado cuando las maestras expresan, en su percepción sobre la disciplina, que ella significa saber hacer lo que hay que hacer en el momento oportuno, lograr que los estudiantes comprendan, porque hay momentos para todo y no todos los espacios y las

circunstancias son propicias para ese movimiento constante que puede llegar a ser un factor distractor para sus compañeros, para sí mismo, incluso para el docente; porque si bien es cierto que ser autónomos es fundamental, también los sujetos deben adaptarse a ejecutar y cumplir las normas y a sobrevivir de acuerdo con ciertos parámetros impuestos por la sociedad para que no sean excluidos de ella. Al respecto de este segundo procedimiento en los conversatorios, las maestras también hacen alusión a la cuestión del manejo y control del tiempo, como ejemplo citaré los siguientes fragmentos:

El timbre, como esa manera de llevar todo un orden, por decirlo así; cuando termina el descanso, cuando salimos a él, de entrada, de salida al colegio, como lo que nos lleva otra vez a ese orden, a continuar el día a día (Ariadna, 2020, Conversatorio 1).

Es necesario marcar los tiempos porque el ser humano necesita tener claros los tiempos en que debe realizar las cosas. Uno tiene que ser consciente de que hay un momento para iniciar y otro para terminar (Ariadna, 2020, Conversatorio 1).

Se puede evidenciar, en lo dicho por las maestras, cómo en el accionar del día a día, no solo del maestro sino de todo ser humano, el tiempo es algo fundamental, ya que controla y regula lo que hacemos, nos mide la productividad, la utilidad, los avances y fortalecimientos de las habilidades. El tiempo indica lo que se demora un estudiante en ejecutar una tarea. Así mismo, este elemento media la relación cuerpo-gesto y cuerpo-objeto, que también están presentes en el diario vivir de la escuela en situaciones como: la postura en la formación, los actos cívicos, la eucaristía, en la silla, hasta en la forma de agarrar el lápiz para poder escribir. De esta manera se comprende que el tiempo es un factor que influye en la percepción que los

docentes tienen sobre el movimiento de los niños, ya que al limitar y reducir la cantidad de actividades que un estudiante logra cumplir en la jornada escolar, se convierte en un obstáculo que impide articular adecuadamente el aprendizaje. Así, ante el exceso de movimientos no regulados y permitidos por el espacio escolar, se considera que un estudiante está perdiendo el tiempo y que es mejor que cada uno trabaje en su puesto, callado, sin interrupciones para alcanzar objetivos.

El tercer procedimiento de la disciplina planteado por Foucault es la **capitalización del tiempo mediante la segmentación en ciclos**. Por poner un ejemplo con las clases de dibujo y pintura, se podría hablar de un ciclo para los que no tienen noción alguna de dibujo; otro para los que tienen algunos principios y, finalmente, uno para los que tienen algún aprendizaje de los colores y pueden iniciarse en la teoría y en la práctica del teñido. De esta manera, las disciplinas que analizan el espacio, que descomponen y recomponen las actividades, deben entenderse como aparatos para sumar y capitalizar el tiempo de los estudiantes mediante la segmentación de los ciclos, distribuyendo a los individuos según su nivel y su antigüedad (Foucault, 2009, págs. 182-184). De acuerdo con esto, se puede decir entonces que la división en grados y ciclos que se observa hoy en la escuela corresponde a este tercer procedimiento disciplinario. Así, en la educación primaria, por ejemplo, para enfatizar en el campo que compete a esta investigación, se encuentran los ciclos de preescolar, el que va de primero a tercero y, finalmente, el de cuarto y quinto; y estos mismos ciclos, comprendidos en grados, corresponderían a: transición, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. Quizás esta **segmentación de los individuos en grupos** y en ciclos, de acuerdo con unas habilidades que van desarrollando cada uno, permite a la escuela un control y una intervención más detallada sobre cada grupo y sobre cada cuerpo individual, ya que como lo

ha planteado el autor, la clasificación y distribución de los individuos acordes con unas características y habilidades, incluso con el tiempo que llevan dentro de la institución permite mejor visualización, vigilancia, control, sobre cada una de las acciones y conductas que se van encauzando hacia la realización de los objetivos propuestos por la sociedad. Por ejemplo, al maestro le permite tener claro qué aprendizajes corresponden a cada grado, qué competencias deben alcanzar sus estudiantes para poder ser promovidos; así mismo, le posibilita que vaya controlando los ritmos, los contenidos, la evaluación, y por tanto, exigir resultados de acuerdo con lo que sus estudiantes van aprendiendo.

De este modo, y de acuerdo con el comparativo que se viene haciendo con las estructuras escolares y los testimonios de las maestras de la I.E. Compartir, es posible afirmar con Foucault que el poder sobre el movimiento y el cuerpo de los niños y niñas en la escuela se articula directamente sobre la **administración de su tiempo escolar**, esto asegura su control y generaliza el uso del mismo (Foucault, 2009, pág.186). Es decir, el poder que el maestro ejecuta sobre el movimiento y el cuerpo del estudiante de manera implícita está influenciado por el tiempo, que mide todas las actividades que se realizan en la escuela, que es necesario controlar su duración para el logro de objetivos de cada día, en esta medida, el movimiento no tiene cabida en la dinámica escolar por considerarse un factor distractor como lo han expresado las maestras en los conversatorios.

Además de los procedimientos para establecer la disciplina, Foucault plantea también tres medios para el buen encauzamiento de las conductas de los sujetos, los cuales pueden ser analizados bajo la óptica comparativa de este capítulo. El primero de estos medios es la **vigilancia jerárquica**, se basa en la mirada para lograr efectos del poder, pasa a ser un

operador económico decisivo en la medida en que es a la vez una pieza interna en el aparato de producción y un engranaje específico del poder disciplinario. El segundo es **la sanción normalizadora**, un medio disciplinario que pretende regular las faltas relacionadas con el incumplimiento de una norma o una tarea, esta funciona mediante una micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupción de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia), etc., esta sanción procura corregir las conductas inadecuadas. Por último, está el **examen**, en este se combinan las técnicas de la vigilancia y las sanciones que normalizan, permitiendo calificar, clasificar y castigar. Por tanto, convertir a cada individuo en un caso, de acuerdo con unas características como lo hace la psicología, conforman al individuo como objeto y efecto, tanto de saber cómo de poder, permitiéndole al profesor transmitir su saber y al mismo tiempo establecer sobre sus estudiantes todo un campo de conocimientos (Foucault, 2009, págs.200-215).

Ahora bien, llevando esta teorización foucaultiana al ámbito de la escuela, se puede decir que el primer medio de encauzamiento de conductas, **la vigilancia jerárquica**, aparece representado en la estructura física del espacio escolar a través de elementos como: la distribución en el comedor que permite que el profesor se desplace entre las mesas o tenga una visualización de todos los estudiantes, los puntos de vigilancia y “acompañamiento” de los docentes en los descansos, en puntos estratégicos como los baños, la cancha, la tienda, los corredores, etc., la ubicación del tablero delante de los estudiantes y al lado del escritorio del maestro, este a su vez generalmente está ubicado al frente de la puerta, y en una esquina que le permite ver a todos sus estudiantes, entre otros. Todo esto posibilita que en las escuelas

se establezca un **control de los sujetos estudiantes** a través de la mirada y la observación de todas sus conductas, ello con el fin de encauzarlas cuando sea necesario. Los medios de vigilancia que se establecen en las instituciones permiten discernir qué comportamientos son adecuados en los estudiantes y cuáles deben ser sometidos a corrección, como en el caso del movimiento de los niños.

El segundo medio, **la sanción normalizadora**, también aparece claramente en la escuela del siglo XXI; con este se pretende corregir las conductas inadecuadas de los estudiantes; con este fin la escuela se sirve, por ejemplo, del *ejercicio*, que es la técnica por la cual se le imponen a los cuerpos tareas repetitivas, diferentes y graduadas, dentro del espacio temporal destinado para la clase. Esta forma de establecer la sanción normalizadora en la escuela permite una perpetua caracterización de los individuos en el aula, de esta manera, encauzar las conductas implica ejercitar, clasificar y jerarquizar a los buenos y malos estudiantes, creando rangos (Foucault, 2009, pág.189). Acorde a esto, puede decirse que la norma homogeniza y jerarquiza a los individuos, por ejemplo, a través del uso del uniforme, el abordaje de las mismas áreas y asignaturas, la presentación de las pruebas de Estado (Pruebas SABER); estos mecanismos de control preparan a los individuos para lo normal dentro de su entorno, para lo estandarizado, con el fin de que se acoplen a la sociedad. De esta manera, puede pensarse que el poder en la escuela se ejerce más por la norma que por la ley. La ley discrimina entre lo permitido y lo prohibido, separando o excluyendo a aquellos que no se adecuan a lo legal, mientras que la norma se crea para ser cumplida, ya que su propósito principal es regular los comportamientos para mantener un orden determinado, por ejemplo, en el aula de clase en donde se crean normas o acuerdos que regulan el movimiento de los niños como lo es permanecer en el puesto, hacer silencio, levantar la mano para pedir la

palabra, mantener la concentración, pedir permiso para ir al baño, entre otras, que pocas veces son revisadas o actualizadas siendo pertinentes para las nuevas necesidades del mundo; tal vez esto es lo complejo de la normativización, su **descontextualización**.

El último medio para el encauzamiento de conductas es el *examen*; según Foucault, la escuela funciona como un aparato de examen continuo, el cual invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, es decir, durante los exámenes, una de las condiciones de la disciplina es que los sometidos a evaluación sean constantemente vistos y observados. En este sentido, el examen equivale a la ceremonia de la objetivación⁴ (Foucault, 2009, pág.220). Es decir, hacer visible al sujeto con sus diferencias, es un ritual en el que hay una objetivación de los sometidos, una visibilidad del individuo en un campo documental, que lo vigila, regula y sanciona.

De esta manera, el examen puede compaginarse con la noción de indagación que Foucault aborda en *La Verdad y las Formas Jurídicas*, donde el autor define la indagación como un medio para establecer la verdad en nuestra sociedad, la cual consiste en saber lo que ha ocurrido; esta era practicada por los filósofos de los siglos XV al XVIII, y era comprendida como una forma de análisis de la verdad. Hablando, por ejemplo, de la indagación en la Europa medieval, el autor sostiene que esta era sobre todo un proceso de gobierno, una técnica de administración, una modalidad de gestión; en otras palabras, una determinada

⁴ La objetivación tiene que ver con que el examen hace visible al objeto: el individuo, el cuerpo dócil, devela lo que es el ser humano en cuanto a su estructura mental. “El examen es la primera instancia disciplinar que ejecutan las instituciones para ejercer dominio sobre los seres humanos, primero, dejando en claro que las instituciones están determinadas para moldear un tipo de ideal de sujeto para la sociedad, estandarizando u homogenizando desde ciertos patrones de saber, comportamiento físico-orgánico a las personas, es decir, generando en el quehacer cotidiano la estructura conceptual o marco teórico de su vida. En este sentido el examen asume una dimensión “objetivadora” del sujeto” (Herrera, 2014, pág. 89).

manera de ejercer el poder. La indagación, que apareció en el siglo XII, posibilitaba la transformación de las estructuras políticas y las relaciones de poder, logrando como método de análisis reorganizar enteramente todas las practicas judiciales de la Edad Media, y desde ahí, las de la época clásica e incluso de la moderna. En la cultura occidental, la indagación pasó a ser una manera de autenticar la verdad, de establecer presupuestos que habrían de ser considerados como verdades y, por ende, habrían de ser trasmitidos a la sociedad y a las futuras generaciones. Un ejemplo de estas transformaciones dado por el autor

es la tragedia de Edipo, que da cuenta de la inmensa revolución que el procedimiento de la «indagación» introduce en la historia del derecho griego al hacer posible actualizar en el presente lo presenciado por una mirada en el pasado. En adelante, para el mundo griego la verdad ya no estará sólo en la sentencia profética del oráculo, sino también en el discurso retrospectivo del testigo, de aquel que vio y que, por lo tanto, posee un testimonio capaz de hacer eclosionar en el presente una verdad que proviene del pasado (Foucault, 1996, págs. 14-15).

En este sentido la indagación permite investigar, buscar, que surja la verdad, mediante el testigo quien presenta su testimonio, el cual es adquirido a través de su mirada hacia los hechos, es decir, se encuentra la verdad por medio de los testimonios de quienes lo vieron. Así, la indagación se convirtió desde su surgimiento en una forma de saber-poder, y en la escuela esta forma de establecimiento de estructuras y verdades es representada por los modelos de la evaluación. Esta técnica permite convertir al individuo en un caso, identificando las diferencias entre los sujetos, esto se ve representando en la psicología y la psiquiatría, en las que cada individuo es un caso diferente de acuerdo con ciertas

características que lo clasifican, que lo vuelven el objeto de estudio en el que se hacen visibles relaciones de poder y saber, ya que a través del conocimiento individual del sujeto se pueden modificar conductas que conduzcan a la norma y ubicar a los sujetos en un grupo determinado de acuerdo con las características halladas. Por ejemplo, en la escuela el “especialista” es el maestro que define lo qué es bueno y lo qué es malo en los estudiantes según su formación profesional, los estándares gubernamentales y su experiencia, a partir de esto define a “los buenos y malos estudiantes” y los va clasificando acorde a sus méritos.

Luego de abordar los procedimientos disciplinarios, los medios de encauzamiento de la conducta y su vigencia en la escuela del siglo XXI, es importante ahondar sobre el panóptico en la teoría foucaultiana, ya que su relevancia radica en la vigilancia que es ejercida en la escuela para el control de los comportamientos. Foucault menciona a Betham y el surgimiento del panóptico que permite una visibilidad que garantiza el funcionamiento del poder. El autor plantea que “El panóptico es el aparataje disciplinario que por excelencia garantiza el orden, evitando en el contexto escolar la charla, la copia o la distracción”. En esta medida **la escuela puede ser entendida también como un panóptico** ya que vigila, encauza conductas, evita unas tantas, crea la idea de una observación constante; lo anterior, con el propósito de que las personas actúen de modo correcto. El panóptico escolar denota aprobación por parte de los individuos. Estableciéndose una relación de disciplina aparece la **obligación de obedecer a la normativización** que la escuela impone, por tanto, en esta forma de comprender el espacio escolar el poder no encuentra resistencia a su paso, ya que parece ser una necesidad humana con el fin de insertar a los sujetos correctamente a la sociedad.

Pero no solo la escuela ejerce una vigilancia constante sobre las conductas de los estudiantes, **la escuela misma es objeto de una vigilancia externa** que puede ser ejercida por los entes encargados de esta función, pero también puede ser verificado su funcionamiento por un miembro de la comunidad educativa, con el fin de evaluar el alcance de objetivos, la coherencia en sus acciones, el cumplimiento de funciones, la verificación de la documentación pertinente, las evidencias de lo trabajado, entre otros. De estas miradas vigilantes pueden surgir, si es necesario, reportes a las autoridades competentes cuando algo no está dentro de los parámetros establecidos, por tanto, la escuela como institución del Estado también se encuentra regulada bajo los intereses de la sociedad que la sustenta.

Respecto al asunto de la vigilancia escolar, las maestras participes de la investigación han hecho alusión a este concepto en las conversaciones, lo ven reflejado en las siguientes situaciones: *“La escuela es una institución que en algunas ocasiones vigila y controla mediante la unificación”* (Any, 2020, Conversatorio 1). *“En la escuela, en el patio, a la hora de recreo. Pero, ¿quiénes son esa torre de vigilancia? Los maestros, que están en distintos puntos ejerciendo esa vigilancia”* (Macry, 2020, Conversatorio 1). Como se observa en los testimonios, las maestras hacen alusión a dos conceptos significativos del control y la vigilancia: **la unificación y el papel del maestro en esa vigilancia**, la cual no se le impone al estudiante, sino que por el contrario este la acepta y autoriza, además la requiere (reclama), para evitar conductas inadecuadas. Así, los procedimientos de disciplina y control establecidos llevan a la escuela a ser una de las instituciones del Estado que ayudan al cumplimiento de los objetivos sociales, estandarizando a los sujetos productivos, sintiéndose culpables cuando no producen; en este sentido, los sujetos vienen siendo medianamente autónomos o totalmente hegemónicos.

Conversando respecto de lo anterior con una de las maestras, ella en su narración reconoce que **la escuela ejerce un control sobre el cuerpo de los estudiantes**, y no solo eso, en ella también existen relaciones de poder en todo momento. En algunos casos el poder se ejerce de la misma forma como el soberano lo ejerce sobre sus súbditos, de tal manera que estos sienten temor de aquel y no les queda más remedio que obedecer sus órdenes; en otros casos, el poder se ejerce mediante la vigilancia que incomoda. Al respecto, Foucault diría que “el saber de vigilancia es organizado alrededor de los individuos durante toda su existencia” (Foucault, 1996, pág.57), incluso se siente este poder de vigilancia sobre los maestros que realizan su trabajo en las escuelas, por tanto, las maestras de la I.E. Compartir tienen que reconocer que en muchas ocasiones hay **poca libertad para ejecutar el quehacer educativo** como verdaderamente desean hacerlo.

Este efecto de la vigilancia se da simplemente porque hay un ejercicio del poder y la dominación en todos los aspectos del aparataje escolar, en dicho espacio existen personas dispuestas a dominar por su rol, su historia de vida y sus anclajes históricos; otras en cambio están prestas a dejarse dominar. Esta afirmación permite elaborar otro concepto: el de **dominación**. Según Foucault la dominación reduce o enmascara, por una parte los derechos legítimos de la soberanía y, por otra, la obligación legal de la obediencia; esto quiere decir que el derecho es un instrumento de dominación, el cual tienen múltiples formas de sometimiento (Foucault, 2008, págs.35-36).

La sociedad de control en la que se vive se fundamenta en las transformaciones jurídicas que se han dado en el entramado social, en la cual prima el consumo, la flexibilidad y la

adaptabilidad a los cambios constantes, por esto, se vale del derecho para ejecutar las acciones de vigilancia sobre los individuos que la conforman. En este texto se hace referencia al derecho porque se considera el lenguaje del poder. En los relatos de vida de las maestras participes de esta investigación ellas se referían a las relaciones de poder al interior de la escuela como parte de la disciplina y, por tanto, de la relación maestro-estudiante.

Desde el **derecho** se define el accionar humano a través del establecimiento de leyes y normas que regulan lo permitido y lo no permitido, de acuerdo con esto, la obligación de cumplir las leyes recae sobre cada uno de los sujetos de una sociedad, ya que estas fueron establecidas con el fin de poner límites y de tener sustentos para sancionar las faltas e incumplimientos; esta forma de comprender el derecho y la obligación del hombre frente a él, implica al mismo tiempo asumir al ser humano como sujeto y objeto de conocimiento. El derecho opera y refuerza la normalización, ejerce control sobre acciones que podrían ser ejecutadas por las personas, dirige la manera como los sujetos deben comportarse según las normas. En este sentido, se dice que **el derecho es un instrumento para desarrollar la dominación**. Y así, es posible afirmar que la norma es un aspecto que se aplica tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar como a uno que se quiere regular o controlar.

El control se ejerce a través de los enunciados “debes” y “no debes”; este persigue un ideal, marca en la mente del sujeto los preceptos de cómo deben ser y actuar para lograr aceptación en el entramado social. Bajo este presupuesto, el sujeto se manipula a sí mismo para poder cumplir las leyes y normas; es decir, **el sujeto se autorregula**. En este sentido, bajo la óptica del derecho en la sociedad de control, ya no es necesario que los individuos se encuentren siempre confinados en instituciones cerradas para poder ser sometidos a las tecnologías de

poder. Estas designan procedimientos a través de los cuales las relaciones de poder se articulan en una sociedad determinada mediante la producción de verdad. Se apoyan en procedimientos propios de la sociedad disciplinaria como la distribución de los individuos en el espacio, el control de la actividad y la capitalización del tiempo y medios para encauzar la conducta, como la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen, que aseguran la disciplina. Si bien la sociedad disciplinaria y sus métodos no han desaparecido por completo, la sociedad de control ha encontrado en el derecho otras formas de establecer la dominación.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que en las instituciones educativas se crean un conjunto de reglamentos y procedimientos para controlar y corregir los cuerpos y acciones de los estudiantes; dichos dispositivos de control aparecen especificados en los Manuales de Convivencia, en ellos están establecidos, entre otras cosas, los derechos y deberes de los estudiantes, los tipos de sanciones ante el incumplimiento de las normas, las tipologías de las faltas y situaciones de convivencia, entre otras disposiciones que regulan y dirigen la disciplina y la convivencia dentro la institución. Todos estos métodos implementados en los manuales sujetan los cuerpos y los conducen a una relación de **docilidad-utilidad** en la que se vuelven agentes de producción, en esta situación los sujetos dóciles creen estar en libertad de acción y de elección, pocas veces reconocen su estado de sujeción. Foucault, en la clase del 14 de enero de *Defender la Sociedad*, plantea cómo en la relación poder-verdad-derecho a la que están sujetas las personas “No hay ejercicio del poder sin cierta economía de los discursos de verdad que funcionan, en, a partir y a través de ese poder” (Foucault, 2008, pág.33). Lo dicho por el autor se evidencia en la escuela, institución donde se ejerce el poder por medio de distintos sujetos. Solo por dar un ejemplo, y tratando de relacionar la teoría con

el macro tema que esta investigación convoca, se puede decir que ante un estudiante que constantemente se para del puesto y no se preocupa por el desarrollo de la clase, el maestro está dispuesto a escuchar la verdad del estudiante, de la cual dependerá el ejercicio de su derecho; así, legitimando toda obediencia establecida en el Manual de Convivencia y bajo la convicción de su verdad, establecerá la sanción o la solución proporcionada a la situación que se presenta con el estudiante.

Esta forma de proceder ante las acciones de los sujetos se comprende desde lo que plantea Foucault en la quinta conferencia de *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Allí el autor plantea que el cuerpo, a comienzos del siglo XIX, deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que debe ser formado, reformado, corregido; se convierte en un **cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajo** (Foucault, 1996, pág.78). Acorde a esto, se comprende el importante papel que cumple la escuela en este **ejercicio formador y reformador**; se entiende el hecho de que ella siga ejerciendo un control implícito sobre el cuerpo de los estudiantes con el fin de que estos interioricen aptitudes o, como actualmente se llaman, competencias para la vida, las cuales, aparte de convertirlos en sujetos acordes con el ideal de la sociedad en que se desenvuelven, los hacen útiles, productivos, consumidores, calificables ante los demás; este ejercicio de socialización logra que los sujetos sean aceptados, se vuelvan importantes y sean valorados.

La sociedad de control en la que se vive actualmente hace pensar a los sujetos que son libres desde que nacen. Sin embargo, en el caso de los maestros, por ejemplo, aparece la obligación de adoptar formas de enseñanza impuestas por programas gubernamentales como *Todos a*

Aprender, imposición que se da simplemente porque así lo han decretado el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación o cualquier otra entidad pertinente que dirija la educación del país; ya que dichos entes, desde un imaginario de mando que pocas veces se conecta con la **vida real en las aulas**, consideran que esos programas o disposiciones mejoran la calidad de la educación. En tal caso, dichas obligaciones externas someten a los docentes y los alejan de su esencia, de su *ethos* en la forma de enseñar y aprender al lado de los estudiantes. Ellas eliminan la autonomía del maestro, desconocen los contextos y particularidades de sus grupos y entornos. Ante esta disparidad, dichas disposiciones externas que amarran la libertad del agente educativo terminan por mandar, sin ningún espacio a la crítica y la argumentación. Si bajo este panorama un maestro decide excluirse del mandato u obligación, entonces será señalado y calificado como transgresor o mal docente.

Bajo esta perspectiva, es posible afirmar que **el cuerpo de los maestros también es controlado** por diferentes agentes que le piden producir y arrojar resultados favorables para el proceso educativo que debe cumplir la escuela. Dichos resultados deben verse reflejados en el desempeño de los estudiantes y la adecuada adquisición de competencias para la vida que estos obtengan en el lugar de estudio. Así, el maestro es vigilado a través de los acompañamientos pedagógicos para el mejoramiento, la evaluación anual de desempeño, las evaluaciones periódicas de ascenso, los correos electrónicos, y otros tantos mecanismos que controlan lo que ellos hacen y la manera en cómo lo hacen, con el fin de encauzar las acciones de los sujetos y poder intervenir en todo momento los tiempos de ejecución.

Con el fin de seguir profundizando este asunto de la vigilancia y el control, este apartado del capítulo será dividido en dos partes; en la primera se tratará de mostrar cómo a través de la

historia el cuerpo ha sido objeto de sometimiento y control con el objetivo de encauzar las conductas que cada cultura considera inapropiadas o innecesarias para la constitución de la subjetividad y por ende del sujeto. En la segunda parte se mostrará la libertad en la sociedad disciplinaria y de control, abriendo paso al cuarto capítulo, donde se abordará la escuela contemporánea.

3.3.1. Escena 22: Control del cuerpo un asunto implícito

Palabras clave: *cuerpo, control, escuela, tiempo.*

*Al pensar en ese control del cuerpo como un asunto implícito del cual participa la escuela de forma directa, recuerdo como al planear cada sesión de clase, me encuentro pensando en cómo hacerla divertida, que los estudiantes se motiven y aprendan de forma significativa trato de ponerme en su lugar, pensando en sus gustos y en lo que esperan que sus maestros les enseñen, de esta manera, al iniciar la jornada hay un espacio para cantar, conversar un poco, movernos, explorar, descubrir, pero conforme pasa el tiempo, la presión por no alcanzar a terminar, el imaginar que si no llevan nada en sus cuadernos los padres pensarán que no se trabajó nada, comienza de forma implícita ese control sobre el cuerpo con frases como “siéntate, guarda silencio, presta atención, no interrumpas el trabajo de los demás, 5 minutos para terminar, no vamos alcanzar a terminar la agenda”. Esto me lleva a pensar ¿qué pasaría si el hombre tuviera mayor libertad?, **¿Dónde queda la idea de que la escuela es un espacio en el cual se puede ser con todo el cuerpo?, ¿cuál es el lugar del cuerpo en el espacio educativo?, ¿es necesario ese control del cuerpo?***

Ahora bien, a partir de la descripción de la escena anterior, se puede pensar que las perspectivas sobre el cuerpo moldeable que se han venido trabajando a lo largo de este capítulo no nacen con la sociedad del siglo XXI, son un acervo histórico de la sociedad occidental. Desde los siglos XVIII, XIX y XX, el cuerpo ha sido el punto de mirada del poder, ya que, como lo afirma Foucault, “siempre es del cuerpo de lo que se trata [en la sociedad disciplinaria], de sus fuerzas, de su utilidad, de su docilidad, de su distribución y de

su sumisión” (Foucault, 2009, pág.34). Si se mira más de cerca la escuela y sus dinámicas comparando con lo que afirma el autor, se puede identificar cómo en el siglo XXI son utilizados muchos de los procedimientos disciplinarios descritos por el autor francés en su obra, los cuales recaen sobre el cuerpo de los estudiantes, como lo son la vigilancia constante sobre el comportamiento, la distribución de los individuos en el espacio, las hileras de sillas, el control de la actividad, la capitalización del tiempo, la ubicación de los estudiantes por ciclos, el control sobre el movimiento, el encauzamiento de conductas para el moldeamiento del individuo de acuerdo con las exigencias de un cuerpo social que desea sujetos con aspiraciones, comportamientos y conductas estandarizadas. Ante este panorama cabe preguntar: *¿por qué la escuela sigue reproduciendo este tipo de procedimientos disciplinarios que moldean a los sujetos para lograr la homogeneidad y el alcance de los objetivos del status quo?* Tal vez la respuesta a este interrogante está en el hecho de que los sujetos que dirigen los procesos escolares se encuentran inmersos en una subjetividad atravesada por la cultura en que los han insertado, también por acontecimientos que marcaron sus vidas y que van direccionando sus conductas y pensamientos; de ahí que sea fundamental para esta investigación ahondar sobre cómo la historia de vida de las maestras de la I.E. Compartir ha permeado la manera en que perciben y le dan significado al movimiento de los niños desde el ámbito de lo estrictamente disciplinario.

En esta medida y como ya se había abordado en el apartado *Constitución del sujeto*, el sujeto no es una sustancia sino una forma, es decir que está atravesado por una historia. Foucault define la historia del sujeto como modos de subjetivación que son las prácticas de constitución del sujeto. En este sentido, el autor aborda la subjetivación de la siguiente manera:

Los modos de subjetivación como modos de objetivación, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder. De tal forma que, los modos de subjetivación y objetivación no son independientes los unos de los otros: su desarrollo es mutuo. Existen 3 modos de subjetivación/objetivación de los seres humanos: 1) modos de investigación que pretenden acceder a la ciencia; por ejemplo, objetivación del sujeto hablante en la gramática general o en la lingüística; 2) modos de objetivación en las prácticas que dividen: el sujeto es dividido en sí mismo o respecto de otros, por ejemplo, la separación del sujeto enfermo del sujeto sano; y 3) la manera en que el ser humano se transforma en sujeto, por ejemplo, la manera en que el sujeto se reconoce como sujeto de una sexualidad. Por tanto, los modos de subjetivación tienen que ver con las formas de actividad sobre sí mismo (véase Edgardo Castro: *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, 2004, págs. 517-519).

También es importante mencionar que existe otro modo de subjetivación, el cual tiene que ver con la desubjetivación, es decir, con la resistencia al poder, como lo diría Foucault citado por el docente investigador, doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia Luis Ramírez (2015) en su artículo *El sujeto en los juegos de poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault* “Hacer del pensamiento un trabajo de experimentación y transformación para desprenderse de sí mismo, pensar de otro modo, para no ser siempre el mismo” (Ramírez, 2015, pág. 140). Esta desubjetivación se aborda en el campo de la literatura, en el que se considera que cada autor puede desaparecer. Fue en Blanchot que Foucault evidencio

Esa fuerza de impugnación de la literatura, caracterizándola como una prueba del límite, como una forma de pensamiento no dialéctico. El autor dice que el lenguaje dialéctico de

Blanchot no hace un uso dialéctico de la negación, es decir, negar su propio discurso despojarlo a cada instante no solo de lo que acaba de decir, sino del poder de enunciarlo. Así, el principio blanchotiano de la impugnación, ausencia de poder de quien habla, esto se puede ver en la literatura, se escribe solo para desaparecer (Ramírez, 2015, págs. 142-143).

Como se ha venido diciendo a lo largo del capítulo, la subjetividad de las maestras está influenciada por una red de procedimientos disciplinarios que producen y regulan sus prácticas productivas; su labor es vigilar y moldear los comportamientos de los sujetos a su cargo, someter sus cuerpos y volverlos dóciles a través de instituciones de encierro, en este caso la escuela. La disciplina que las maestras deben impartir se ocupa de distribuir las actividades escolares y, por tanto, el tiempo de los niños. Los métodos que usan para disciplinar se centran en el cuerpo individual, buscan educarlo, aumentar sus aptitudes y habilidades. A pesar de que en la sociedad de control la apuesta fundamental no es el encierro, sino el monitoreo, la regulación y la utopía de una libertad que el sujeto cree tener, pues por derecho fundamental se le enseña que nace con ella y que tiene la posibilidad de hacerse cargo de su vida basándose en el autocontrol, la autogobernabilidad, el consumo y la normalización; es importante comprender que las acciones disciplinarias de la escuela son necesarias en principio, pues inculcarán en los sujetos el sentido de esa libertad que poseen. Es por ello que aunque las maestras ya tienen interiorizados el asunto del autocontrol y la autogobernabilidad, ven necesario en un primer momento encauzar las conductas del niño, para que este aprenda a comportarse, sea aceptado por los demás, responda ante las exigencias de un sistema social basado en interés particulares, que en ocasiones desconoce las particularidades de cada contexto, como ya se ha mostrado a lo largo de este informe al niño se le sumerge en un mundo que no le pertenece, a la par se le va disciplinando,

haciéndolo un **escolar dócil**, pero también se le hace pensar que él puede controlarse, frenar las acciones que no sean correctas y corregirlas, aprender de los errores para no volverlos a cometer de cierta manera aunque predominan los procedimientos disciplinarios en la escuela primaria, también se le está formando en el supuesto autocontrol y auto gobernabilidad. Entendiendo por autocontrol como la habilidad que permite regular las emociones, pensamientos, comportamientos y deseos de uno mismo ante diversas situaciones y autogobernabilidad a esa capacidad que va adquiriendo el sujeto de gobernarse a sí mismo sin la vigilancia de otro que le indique que hacer, es decir, pasando de una vigilancia externa a una interna que le obliga tener responsabilidad sobre sus propios actos.

Así, en este punto de la investigación también es necesario reconocer otros aspectos a cerca de la naturaleza humana y los procesos de socialización desarrollados por Foucault en otra de sus importantes obras filosóficas: *Historia de la Sexualidad IV: Las Conferencias de la Carne*. Los elementos allí trabajados alrededor del cuerpo permiten comprender mejor la sociedad disciplinaria y de control a la que están anclados los seres humanos siempre y desde todos los ámbitos y que son importantes para entender el control implícito que la escuela ejerce sobre el cuerpo de los estudiantes. Dichos aspectos son los siguientes: el papel disciplinario de la iglesia en la Edad Media, que será luego trasladado a instituciones estatales como la escuela; el concepto de verdad y la forma de su construcción; la biopolítica y el control y las restricciones sobre la sexualidad humana. Los desarrollos teóricos sobre estos temas exponen el sentido y las formas del control sobre el cuerpo que se han ejercido desde la antigüedad y que en esta investigación se reflejan en las percepciones y significados que las maestras de la I.E. Compartir tienen sobre el movimiento de los niños en el aula, dado

que todas esas prácticas sociales de dominio han permeado la historia de cada cultura y sociedad y, por tanto, de los individuos que la conforman.

En este orden de ideas, se puede comenzar por el papel regulador de las estructuras religiosas durante la Edad Media. Sobre esto se resalta que, en la citada obra sobre la historia de la sexualidad, Foucault hace referencia a algunos escritos de Clemente de Alejandría, entre ellos *El Pedagogo*, en el cual señala que “El pedagogo no es un maestro pasajero e imperfecto, sino que este se asemeja a Dios, el Padre, carece de pecado, de reproche, de pasión en su alma, Dios sin mácula bajo la apariencia de hombre” (Foucault, 2019, pág.24). Basados en esto, el ejercicio de poder que recae sobre el papel del maestro pedagogo en la Edad Media, es un poder que no viene de lo terrenal y arbitrario, sino que en él se refleja una entidad superior digna de obediencia sin reproche. De esta manera, la argumentación de la obra de Clemente de Alejandría gira alrededor del *logos* como principio de organización del mundo, en él se habla de una triple determinación sobre la vida de los hombres: por la naturaleza, por la razón filosófica y por la palabra de Dios, es decir, siempre el hombre sujeto a una determinación de la vida, que guía y orienta las conductas hacia lo que se espera de él, por lo que aparece como necesario el control sobre su cuerpo, que puede ser a partir de la naturaleza, de la razón o por creación divina. Con esta reseña el autor francés intenta explicar cómo inicia en la sociedad occidental la preocupación por tener bajo control el manejo del cuerpo, pues en él puede aparecer aquello que se considera inadecuado o pecaminoso, propio de la animalidad del hombre entendido como ser dual, lo cual se manifiesta a través de los movimientos del cuerpo, causando afecciones en el alma. Para el autor, el control del cuerpo y sus acciones marcan fuertemente la historia de occidente, dejando huella en la estructura de la escuela, como se ha venido abordando desde el inicio de este capítulo con la

implementación de los procedimientos disciplinarios, mostrando cómo a partir de la historia de vida el sujeto maestro configura una forma de educar, determina una posición frente al cuerpo de los estudiantes y, por tanto, construye una percepción y significado sobre el movimiento de estos.

De la misma manera, y continuando con *Historia de la Sexualidad IV*, es necesario destacar otro aspecto importante para nuestro tema desde la teoría de Foucault: el concepto de verdad. Allí se aborda la construcción de la verdad como un asunto que ha tenido gran transcendencia en la historia occidental, ya que influye en la forma de proceder en cada presente. En este punto es importante hacer referencia a lo que el autor plantea como presente, Foucault critica lo que Kant describía como ilustración o *Aufklärung*.

Según el autor la relación de la crítica (¿cómo no ser gobernado de esta forma?) con la *Aufklärung* para Kant sería la siguiente “el coraje verdadero del saber que era invocado por la *Aufklärung* consiste en reconocer los límites del conocimiento. Para él la autonomía está lejos de ser opuesta a la obediencia a los soberanos”. Así, para Kant el presente, el ahora es expresión de un proceso de pensamiento y cómo individuo que habla, en cuanto pensado, forma parte del mismo, también se pregunta si el género humano se haya en progreso constante hacia lo mejor o debe encontrarse un acontecimiento que indique ese progreso. Él presenta la revolución francesa, lo significativo es el entusiasmo por la revolución que como señala Kant, es signo en primer lugar de que todos los hombres consideren darse una constitución política que les convenga y en segundo lugar, que la misma evite la guerra ofensiva y la manera de pensar de los espectadores. Foucault plantea en Andrea Torrano investigadora de la universidad nacional de Córdoba, que la revolución es en verdad el hecho que consuma y continúa el proceso de la *aufklärung*. De acuerdo con ello, la crítica sería para

el autor un cuestionamiento sobre el presente, sobre el nosotros y el ahora. (Torrano, 2011, págs. 3-5)

Indiscutiblemente, en la historia de la humanidad este tema también ha estado relacionado con la estructura de las instituciones religiosas de la cristiandad. Sobre esto Foucault realiza ejemplos comparativos con la escatología cristiana, hace referencia, por ejemplo, a la ascesis monástica de fines de siglo II, en la cual se desarrollaron ciertos modos de relación del hombre consigo mismo y entre el mal y la verdad, ello a través de acciones como la remisión de los pecados, la purificación del corazón y la manifestación de las faltas ocultas, donde se sacan a la luz los secretos del individuo en el examen de conciencia y en la confesión de los mismos ante un representante de Dios. Foucault explica que dichos ejercicios de la vida ascética, que sobreviven en la cultura cristiana de nuestros días, organizaban la relación del hombre con el obrar mal y el decir la verdad (Foucault, 2019, pág.50).

El hombre encuentra en las prácticas religiosas formas de limpiar el alma de las manchas que se le han transmitido a través de sus acciones físicas, propiciadas por su condición corpórea. En este sentido aparece, por ejemplo, otra práctica purificadora que data del mismo siglo II, la del Bautismo, el cual ha posibilitado siempre la remisión de la falta o pecado original y el acceso de los hombres a la verdad de Dios. Así, de estas formas religiosas de relación del hombre consigo mismo y la verdad se desencadenaba un tercer acto: la *penitencia*, que consistía en manifestar la extirpación y el perdón de los pecados.

Lo que se sostiene a partir de aquí, es que en el siglo XXI estas prácticas escatológicas siguen teniendo un importante papel regulador sobre la vida y el cuerpo de los hombres. Estos

elementos permiten reafirmar la idea de que desde la antigüedad ha existido un interés por encauzar las conductas de los individuos con el fin de que se adapten al *status quo* imperante: ya sea el de la supremacía de Dios en la edad media o el del derecho en la sociedad de control contemporánea. Siempre ha existido para el hombre una preocupación por el control, la dominación y, por tanto, por la regulación de todo movimiento y hasta del pensamiento, evitando cometer algún pecado. Los actos religiosos se han dirigido siempre a la búsqueda de la verdad, a través de actos como la confesión y dirección de sí mismo, la obediencia y la formación de un sujeto aceptado por la sociedad. Pero aunque la religión y sus disposiciones siguen ocupando lugares importantes en la vida de los hombres, la laicidad de los estados contemporáneos en muchos aspectos ha obligado a que en las sociedades actuales no sólo a la religión le corresponda el control y la disciplina de los cuerpos individuales; sino que, como se ha venido mostrando, han aparecido el derecho y sus disposiciones jurídicas y normativas con el fin de lograr formas de dominación que no impliquen una constante vigilancia de los sujetos, ellos a partir de la sujeción inicial de los cuerpos, el autocontrol y autosometimiento por parte de los mismos.

Ahora bien, de acuerdo con la teoría filosófica foucaultiana y su estudio de la historia de la humanidad occidental, este texto podría seguir señalando acontecimientos que han dado paso a la importancia del control biológico sobre el ser humano y su influencia en el bienestar del alma y la perpetuación de los constructos sociales. Sin embargo, la intención en este capítulo no es presentar un resumen o una síntesis de los trabajos del autor, sino mostrar su relevancia alrededor de las prácticas de cada cultura en lo que tiene que ver con el control del cuerpo y su función en el sistema educativo, centrados en la relación de la disciplina con la mirada hacia el movimiento de los niños.

De esta manera, ha podido verse a lo largo del capítulo cómo el poder ejercido sobre la vida de los individuos, ha posibilitado la regulación de las conductas humanas mediante una estandarización de la vida, que indica qué es lo “normal”, lo que debe ser aceptado y nunca transgredido, para una plena vida en sociedad. Bajo esta perspectiva, se ha podido ejemplificar el concepto de poder con situaciones del campo educativo, propiamente el escolar, ya que, como se ha dicho, la escuela es una de esas instituciones que, reemplazando el poder primordial de la iglesia de hace siglos, se ha instaurado como centro del control de la sociedad, ya que en ella se enseñan, imparten, corrigen y encauzan conductas para crear sujetos productivos y aptos para el **mundo contemporáneo**. Sin embargo, la escuela actual no se reduce sólo al ejercicio de procesos disciplinarios que intervienen el cuerpo, en ella también se lleva el ejercicio del poder hacia procesos de control. La escuela implementa novedosos modelos educativos donde el estudiante es comprendido como el eje central de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del ejercicio del poder, dichos modelos buscan que **los sujetos consigan interiorizar lo normativo hasta el punto de que ejerzan sobre sí mismos autoregulación y autogobierno**.

Lo anterior permite abordar ahora otro elemento fundamental sobre el control y el poder desarrollado por la obra filosófica de Foucault y que he mencionado ya en la introducción de este apartado: la biopolítica, que es un tipo de política y gestión del poder que tiene como objeto de su ejercicio la mediación de los cuerpos humanos creando un equilibrio de la población a través del ejercicio de un poder de derecho que intervenga para regular el buen vivir, lo que significa incluir la vida en los cálculos del poder estatal. Así, la biopolítica retoma la idea de poder del antiguo régimen absolutista y monárquico, el interés radicaba en

hacer del cuerpo, un cuerpo dócil y productivo, en donde el rey tenía el poder de hacer morir a quien era considerado como un criminal de acuerdo con las leyes establecidas, esto se ejercía sobre un cuerpo individual, lo anterior, es reemplazado por un régimen industrial, democrático y liberal que tiene la capacidad de dejar morir pero hace vivir, de esta manera, puede decirse que se ejerce un control sobre el cuerpo individual mediante las diferentes disciplinas como lo son la medicina, la pedagogía, la psicología, la psiquiatría, entre otras y un control comunitario o poblacional mediante la normalización a partir de una relación de los fenómenos poblacionales como enfermedades, natalidad, morbilidad, mortalidad, etc., también a los procesos y desarrollos del sistema económico imperante. Este tipo de régimen obliga a elegir qué vida se quiere vivir y recae la responsabilidad sobre el sujeto mismo, por tanto, lo que se busca finalmente es que los sujetos se autorregulen, mostrándoles cómo hacerlo, instaurando acciones políticas sobre la vida individual y la población, excluyendo poco a poco del cuerpo social aquellos que se alejan de lo que se reconoce como “normal”. Esta forma de política puede entenderse en términos de gubernamentalidad, con este término Foucault analiza la relación histórica y racional, entre un conjunto de técnicas y las formas político–sociales de conducir a los individuos.

Por tanto, en palabras de Juan Pastor psicólogo de la universidad Oviedo, en la gubernamentalidad el poder se convierte en un agente de gobierno para la conducción y gestión del comportamiento humano; así se comprende el poder como la capacidad de conducir conductas y de condicionar posibles acciones (Pastor, 2009, pág. 630).

De esta manera, en el ámbito de la escuela, se encuentra que ella no solo enseña contenidos curriculares, sino que también moldea los cuerpos de los sujetos, direcciona su conducta, sus

relaciones interpersonales, incluso la sexualidad, la moralidad y las conductas pecaminosas, reelaborando las intenciones escatológicas que correspondieron a la iglesia cristiana desde el siglo II a través de mecanismos como el bautismo, la penitencia, la virginidad, el matrimonio, la castidad, etc., y convirtiéndolas en asuntos propios del ejercicio político y la regulación gubernamental. Con el ejercicio de la biopolítica la escuela ha logrado también influir y direccionar tanto el alma como en el cuerpo de los sujetos que en ella converge, sin necesidad de retomar los métodos religiosos con los que la iglesia influyó la vida y la educación de los hombres.

Para llevar toda esta teoría al objeto de estudio de esta investigación se indaga con las maestras qué piensan ellas sobre el supuesto de que la escuela ejerce un control implícito sobre el cuerpo de los estudiantes. En los conversatorios realizados fue posible recoger las siguientes percepciones:

La escuela ejerce un control sobre el cuerpo del estudiante. Sí. Porque siempre los queremos tener como ahí quietecitos en estatua, y pensamos que de pronto si alguno se está moviendo no va a trabajar o no va a hacer nada bien (Ariadna, 2020, Conversatorio 2).

La escuela ejerce un control sobre esos cuerpos. Porque quieren niños sentados, callados, los quieren a todos por igual, para mí esto no beneficia en nada, porque en la diferencia está el placer, no todos pueden ser juiciosos, a mí no me parece beneficio que todo el grupo este callado y en silencio. La escuela es una institución que en algunas ocasiones vigila y controla mediante la unificación (Any, 2020, Conversatorio 1).

La sociedad se interesa por el control del cuerpo porque en la escuela, de cierta manera, lo hacemos, por ejemplo, con lo de la señalización: que hay que desplazarse por la derecha, que hay que subir las escalas por cierto lado, que no hay que correr; ahí se está controlando de cierta manera el cuerpo, lo cual es necesario, porque ese cuerpo interactúa con otro montón

de cuerpos y de espacios y de cosas, que hay que educar; es como cuando usted está adiestrando un animalito es lo mismo (Macry, 2020, Conversatorio 1).

La escuela tiene unas normas claras. En los acuerdos de clase normalmente dice uno: debes permanecer en tu puesto hasta que termines la tarea o hasta que la profe te lo indique o que debes esperar a que comencemos todos juntos. Todo es “debe”; un niño debe pedir permiso para ir al baño, está demasiado regulado como ser humano, entonces no tienen derecho a ser, la escuela debe cambiar en muchos aspectos (Estrellita, 2020, Conversatorio 2).

De acuerdo con las narraciones de las docentes, la escuela contemporánea sí moldea los cuerpos, sus disposiciones; encauzan el movimiento y el accionar de los niños, los regula y uniforma con el fin de hacerlos dóciles y aptos para la sociedad. Ahora bien, dichos testimonios parecen indicar también que **la escuela se encuentra cómoda en el lugar y la función que cumple en el siglo XXI**, su labor es el moldeamiento de ese cuerpo y en ello se enfoca. Sin embargo, ella también presenta una incapacidad por cambiar asuntos de fondo que en esencia siguen siendo los mismos que hace años, por ejemplo, la implementación de procedimientos disciplinarios, la ubicación de las sillas en los salones de clase, la forma de las aulas, la imposición del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el control del cuerpo, entre otros elementos que han perdurado en el tiempo y no muestran modificaciones significativas. Por tanto, la escuela continúa participando de forma activa en el control implícito que las sociedades necesitan ejercer sobre los cuerpos desde la infancia, con el fin de que los sujetos lo interioricen hasta el punto de que el control y la regulación se vuelvan parte de su vida cotidiana, casi como algo natural que no debe ser forzado, ni amenazado, ni sancionado.

Es importante decir que lo que se ha abordado hasta ahora a lo largo de este capítulo sobre el poder y el ejercicio del control a través de un establecimiento estatal como la escuela y la regulación sobre el movimiento infantil, presenta una crucial paradoja para el desarrollo y el aprendizaje de los niños: ya que por un lado, la escuela debe permitirle al niño la participación activa en el proceso de aprendizaje, el maestro ser un guía que orienta y acompaña, más no impone, pero también como se ha expuesto a lo largo del capítulo la escuela sigue condicionando y coartando los comportamientos de los estudiantes mediante el lenguaje oral y gestual que le posibilitan al niño entrar en la normalización, así, las filas, la ubicación de las hileras de sillas, la distribución de los individuos en el espacio, las normas de acuerdo con el lugar (biblioteca, sala de sistemas, entre otros), la señalización que indica por donde nos debemos desplazar, las normas de cortesía, todo a porta a que la escuela eduque física e intelectualmente a los sujetos a través del bloqueo y la regulación del libre movimiento, ya que las acciones mencionadas anteriormente en el párrafo apuntan hacia un control inevitable sobre el cuerpo, por tanto, de las acciones que éste realiza, en donde el movimiento no es el protagonista, regulándose con frecuencia, para evitar comportamientos que son considerados inadecuados, ello sin tener en cuenta que los seres humanos, sobre todo aquellos que aún están en etapa infantil conocen el mundo e interactúan con todo lo que hay en él a través de acciones que no son ajenas al movimiento constante y curioso por todo lo que se les presenta en frente. La escuela, desde lo que enuncian las maestras de la I.E. Compartir, quiere que la mayoría del tiempo los niños estén quietos, guarden silencio, presten atención sólo a lo que les digan y no a lo que desean. Frente al movimiento del niño siempre hay expresiones como “siéntate”, “no es el momento”, “tienes que esperar al descanso”, “en la clase de educación física y, quizás en la de artes, te podrás mover un poco”, entre otras.

Todo este ejercicio de control que regula el movimiento infantil es contradictorio a la esencia de la escuela, si se supone que ella es un espacio en el cual los niños aprenderán a ser con todo lo que les rodea, donde se pretende formar en valores, reforzar la capacidad crítica, la autonomía, el respeto por la diferencia y las actitudes incluyentes, así como lo describe el modelo pedagógico Desarrollista Social que ha adoptado, por ejemplo, la I.E. Compartir de Medellín. Pero, aún frente a este discurso alentador, la escuela obedece a principios instalados desde la misma sociedad y sus agentes de gobierno. A ella se le exige formar seres integrales y solidarios pero, al mismo tiempo, se mide su calidad educativa a través de pruebas con resultados cuantitativos que son estandarizadas, homogeneizadoras y descontextualizadas, pues desconocen que no todos los sujetos tienen las mismas oportunidades educativas, familiares y económicas, y que de acuerdo con esto no puede educarse igual a todos, ni creer que la escuela se sustrae a la condición social generando un **espacio ficticio de igualdad** de condiciones donde se regula y jerarquiza a todo y a todos, basada en normas ajenas a la subjetividad.

3.3.2. Escena 23: La libertad en la sociedad disciplinaria y de control

Palabras clave: *libertad, maestro, educación, movimiento, juego.*

*Recuerdo que mis maestros en muchas ocasiones en el bachillerato y en la universidad me repetían constantemente “la educación te hará un sujeto libre”, pienso que desde allí, surgió mi gusto por estudiar, mamá solía decir “a ella denle libros, se la pasa es estudiando y parece no gustarle nada más”. De allí, que de niña me sentía libre cuando jugaba en la calle, a las escondidas, a la chucha cogida, al yeimi, al boy, al patinar, al disfrutar de la vida y del **poder elegir** con que me divertiría, sin embargo, esto cambiaba cuando llegaba a la escuela y todo era tan esquematizado, tan normativo y regulado. Quizás quise ser maestra para cambiar todo ello, dar libertad, pero llegue casi que hacer lo mismo que yo había vivido, por las políticas establecidas en la institución que comencé a laborar, por ello, los maestros también nos hallamos condicionados por múltiples factores que nos impiden*

*ser libres aunque creamos que lo somos, es una **libertad utópica**. ¿Puede el maestro formar para la libertad?, ¿al sujeto le interesa ser libre y autónomo?, ¿qué papel juegan las relaciones de poder en la libertad?*

Al leer la escena anterior, se puede pensar en que las relaciones de poder constituyen a los sujetos, forjan en el ser de los individuos la normalización, apartan y excluyen de los cuerpos aquello o aquellos que no son similares y los alejan de lo que se considera normal. Pero **¿quién asegura que lo que se considera normal, es lo correcto?** Se puede decir que la cultura se encarga de definir lo que es bueno o malo, lo aceptable y lo inaceptable, y para ello se basa en unos principios fundados y transmitidos de generación en generación.

Las relaciones de poder son relaciones humanas y, en ellas, el poder está presente, pues en ellas siempre hay un sujeto que intenta dirigir la conducta de otro. Ellas son relaciones móviles pues, desde lo planteado por Foucault, existen en la medida en que los sujetos son libres (Foucault, 1996, págs.125-126).

En este sentido, las relaciones de poder se dan por el deseo de dirigir los comportamientos de unos sobre otros siendo estas móviles, debido a que son susceptibles de modificación, ya que se dan en la interacción entre individuos, éstas siempre se ejercen sobre un sujeto que se considera que posee libertad y por ello, puede resistirse. Para Foucault la resistencia tiene que ver con el orden estratégico y de lucha.

Para el autor existen tres tipos de lucha: 1) contra las formas de dominación étnica, social o religiosa; 2) contra las formas de explotación que separan a los individuos de lo que ellos producen; 3) contra las formas de sujeción que vinculan al sujeto consigo mismo y, de este modo, aseguran su sujeción a los otros. También puede decirse que las luchas son un rechazo

de la violencia ejercida por el Estado económico e ideológico que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo de la inquisición científica o administrativa que determina nuestra identidad (Véase Edgardo Castro: El vocabulario de Michell Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, 2004, pág. 490).

Es por esto que no se puede pensar en libertad sin tener presentes el poder y al sujeto, la falta de libertad lleva al poder a convertirse en dominación y al sujeto en objeto, como es el caso de la esclavitud. Así, la libertad foucaultiana no es del orden de la liberación, sino de la constitución.

Se puede decir acerca de la libertad lo que Foucault afirma sobre el sujeto “no es una sustancia. Es una forma y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma”. Asunto que se explica en el apartado de *Constitución del sujeto*, y que se retoma en esta parte del informe. También se puede decir sobre la libertad lo que el autor afirma sobre el poder “no es una sustancia. El poder no es otra cosa que un tipo particular de relaciones entre los individuos” (Véase Edgardo Castro: El vocabulario de Michell Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, 2004, pág. 313).

De esta manera, se puede pensar en prácticas de libertad como el cuidado de sí que propone Foucault, en el que es posible cuestionar a los fenómenos de dominación, en los que se evidencian los pensamientos, las creencias, los paradigmas que nos constituyen, sin embargo, mediante la reflexión, la capacidad de cuestionamiento se puede descubrir que no hay obligación de ser como somos, así, las características y producciones del ser son obras

propias y por tanto son susceptibles de cambio, comprendiéndose entonces que la autonomía es en cierta medida posible.

Teniendo en cuenta la relación entre el poder, el sujeto, la libertad y la resistencia que se expone, es importante traer a colación lo enunciado por una de las maestras de la I.E. Compartir en los conversatorios que se realizaron con ellas. La docente hace referencia en su discurso a que las relaciones de poder en la escuela se entienden a partir de la premisa **“alguien tiene el poder de mandar a otros”**:

Yo soy la profe y soy la que mando, pues yo pienso que esos son como uno de los momentos en que uno ejerce poder; pero no siempre, sino que de pronto no se vería como poder si ellos están dentro de la norma. Si no hay que presionarlos para que trabajen, esas relaciones de poder son para llegar a algo. Pero no siempre, porque como te digo, si ellos ya tienen lo que deben hacer, no hay necesidad como de eso (Ariadna, 2020, Conversatorio 1).

Si nos centramos en esta narración, se puede evidenciar que la maestra relaciona poder con capacidad de mando, con el ejercicio de dominación, de tal forma que si el estudiante asume con respeto y responsabilidad lo que tiene que hacer y no hay que llamarle la atención, entonces, según lo expresa ella, no es necesaria la supervisión. De este análisis de las situaciones parte su manera de proceder en cuanto al movimiento de los estudiantes.

La libertad de la que venimos hablando, como una forma de constitución que no permanece estática, sino que es móvil gracias a las interacciones que se dan entre los sujetos, se encuentra limitada por la transmisión de los patrones sociales establecidos, orientados hacia la subsistencia del *status quo*. Como se ha descrito anteriormente en este capítulo el sujeto

se halla sometido y determinado históricamente bajo una presunta libertad vigilada. En la actualidad la vigilancia no solo es ejercida mediante las instituciones como la escuela, la cárcel o el hospital, sino que los medios de comunicación masiva también lo hacen a través del internet, por ejemplo, en los emails te están diciendo que hacer, cuál es el tiempo que se tiene para hacerlo, rastrean tus gustos por medio de los datos almacenados en el caché de los buscadores para ofrecerte cosas que te interesan. Toda la vida virtual de las personas se guarda en un historial de búsqueda con el que es posible controlar lo que haces bajo el supuesto del **derecho a la privacidad**, regida por una ley que brinda seguridad a los usuarios. Para ampliar más la idea sobre el control que se ejerce a través de la virtualidad y los medios de comunicación, el semiólogo, filósofo y escritor italiano Umberto Eco en su escrito *La pérdida de la privacidad* (2008), describe la noción de límite representada mediante una burbuja de respeto, un área territorial dentro de la cual los sujetos se sienten seguros y reconocen como adversario aquel que sobrepasa el límite. En los humanos esta zona se ha extendido de lo individual a la comunidad, éste no solo protege a la comunidad de un ataque de fuera sino también de su mirada. Sin embargo, hay quienes han pagado la privacidad social aceptando la **pérdida de la privacidad individual** como es el caso de los súbditos: personas que son sometidas o gobernadas por otras. El Estado también invade la privacidad a través del conocimiento de las riquezas y propiedades de los ciudadanos, solo por mencionar algunas de las formas por las cuales la privacidad se ha perdido, el autor considera que una de las grandes tragedias de la sociedad de masas, la sociedad de la prensa, de la televisión y de internet, es la **renuncia voluntaria a la privacidad** (véase Umberto Eco, 2008 en <https://carteleradehistoria2.wordpress.com/2008/09/25/la-perdida-de-la-privacidad/>). Estos medios de globalización en los que no hay que cruzar fronteras, refuerzan en el sujeto la idea de que es libre, porque no está encerrado, pero esto solo es una utopía, porque es una **libertad**

vigilada se puede hacer lo que desees siempre y cuando se cumpla con las leyes establecidas, que son hechas por unos, impuestas por otros y aplicadas a otros.

Como se ha podido evidenciar, la libertad es una utopía. En párrafos anteriores se ha abordado un poco sobre el cuidado de si y la epimeleia heauton planteadas por Foucault que implican asumir una actitud ante el mundo y por ende, el sujeto puede transformar creencias, pensamientos, etc. En este sentido el autor propone el concepto de tecnologías del yo como aquellas que "permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad" (Foucault, 1990, pág.48). Las tecnologías del yo actúan en el sujeto desde el interior de las personas constituyéndolas en sujetos éticos. Es decir, Foucault descubre el sujeto ético cuando en su investigación de la genealogía del sujeto se remonta al final de la antigüedad de la cultura grecorromana y encuentra allí el término “epimeleia heautou”

unas técnicas que lograron modificar al ser humano y constituirlo como sujeto de conducta moral, el objetivo de estas técnicas era constituir un sujeto autónomo, que busca conducirse y gobernarse a sí mismo con la ayuda de determinadas formas; es decir, el sujeto ético, es aquel sujeto práctico, concreto, capaz de modificar su pensamiento, su acción, sus relaciones y a sí mismo, se conduce y constituye (Cote, A. 2008, pág. 21).

Foucault propone este concepto de tecnologías de yo cuando realiza una “ontología histórica del presente” en la que entran en juego tres dominios, el primero que tiene que ver con la

relación de nosotros mismos con la verdad que nos permite constituirnos en sujetos de conocimiento, el segundo consta de la relación de nosotros mismos con un campo de poder en el que nos constituimos en tanto capaces de actuar sobre los otros y, en tercer lugar, la relación que establecemos con la moral que nos constituye como sujetos éticos. En este sentido hay un paso del dominio del poder al de la ética, comprendiendo la ética en este contexto como un arte de vivir.⁵ Estas tecnologías del yo de las que se habla se crean en el interior del sujeto a través de diferentes prácticas por las cuales se pueden constituir y organizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden tener unos respecto a otros. La autonomía hace parte fundamental del cuidado de sí que debe tener cada individuo.

De esta forma, las tecnologías del yo que involucran al sujeto en la reflexión sobre sí mismo, lo llevan a practicar la transformación de su yo, lo que implica la construcción de sí como sujeto ético y estético a la vez. Álvaro Cote colombiano, licenciado en filosofía (2008) basado en los postulados de Foucault, plantea que para hablar del sujeto estético

es necesario evocar al sujeto ético, porque es en él en quien se funda la manera de pensar la moral como un “arte de la existencia”. Este sujeto es producto del ejercicio que realiza el sujeto ético sobre sí mismo. Por tanto, el sujeto estético es aquel que sabe gobernar su vida para darle la forma más bella posible, pone en práctica la *epimeleia heatou*, es decir, el cuidado de sí (Cote, 2008, pág.22).

Este sujeto ético-estético, a través del cuidado de sí, puede llegar a conquistar la autonomía y la libertad que le han sido ajenas (Cote, 2008, pág. 37). Dicho de otra forma, las tecnologías

⁵ Véase http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias_yo.htm.

del yo están encaminadas al bienestar del sujeto, ellas le permiten al sujeto pensar en sí mismo y abrir un abanico de posibilidades a través de la reflexión y la reelaboración que le permitan repensar su quehacer diario, descubrir sus cualidades, capacidades y esencia, con el fin de transformar los aspectos de su vida que hasta ahora se hallaban reprimidos en el inconsciente y que, gracias a unas circunstancias movilizadoras y evocadoras, como la reflexión y conversación sobre el propio quehacer que propuso esta investigación en la I.E. Compartir, logra dar un paso más allá, reconociendo en el mundo y las normas que lo permean un **tejido de aporías** que lo sujetan y dominan.

La historia de vida de los individuos contemporáneos está marcada por la premisa de **“no perder el tiempo”**; esta disposición constante a la acción y al trabajo le impide a los sujetos disfrutar del presente y ejercer reflexiones sobre su cotidianidad, porque viven recordando el pasado, es decir, lo que han vivido en su infancia, en la niñez, en cada etapa de su vida, añorando los tiempos pasados, asegurando que estos fueron mejores y preparándose para el futuro. Los seres humanos se han olvidado del arte de vivir, la *techne tou biou* que plantea Foucault en las tecnologías del yo. Esta *techne* se refiere a la “capacidad de conducir la propia vida, sujeta a un conjunto de prácticas, técnicas y tecnologías de las que el sujeto puede servirse para transformar el yo” (Cote, 2008, pág. 25).

Estas últimas tecnologías se han abordado en este capítulo con el fin de dar respuesta a uno de los objetivos específicos de esta investigación, a saber, comprender cómo la concepción de disciplina que tienen las maestras de primaria de la I.E. Compartir influye en la mirada que ellas le otorgan al movimiento de los niños en los espacios institucionales y la posibilidad que tienen de transformar esta mirada mediante la reflexión, la reelaboración y las

tecnologías del yo. Según estas tecnologías, el sujeto que practica el cuidado de sí se va constituyendo, este proceso implica convertir la mirada, cambiar la lente de lo que se piensa, en lo que se cree, es decir, modificar la forma en como se ha vivido. Este cuidado de sí es fundamental en la relación con los otros, pues implica que el individuo sea capaz de cuidar de sí mismo para cuidar de los otros y por tanto del mundo.

En este sentido es posible considerar esta investigación como una forma de elaborar las tecnologías del yo tanto de las docentes de la I.E. Compartir como de quien realizó la investigación; ya que partiendo de la interrogación, la inquietud, la reflexión, las lecturas de autores, los conversatorios sobre la percepción y el significado del movimiento de los niños en el aula de clase, entre otros elementos, se fortalece la autonomía de los sujetos involucrados en el proceso investigativo, permitiéndoles el reconocimiento y la elección de otras estrategias de enseñanza, logrando que el vínculo docente-estudiante se modifique, partiendo de la transformación personal de cada docente, en la cual no solo está presente el paradigma “conócete a ti mismo”, sino también el ejercicio del cuidado de sí que les permite aprender también a ocuparse de los demás y del mundo.

Conforme a esto, esta investigación ha posibilitado que sus actores realicen modificaciones a sus propios pensamientos y paradigmas, en su actuar y proceder, en su forma de impartir las clases, en su modo de escuchar a los estudiantes; también les dio opciones sobre la manera de llevar sus ritmos de vida, sobre la necesidad de reflexionar ante sus errores, sobre las formas correctivas y reparadoras sobre sus propias acciones y las de los estudiantes a su cargo; se abrió una puerta que les permitirá cambiar la mirada frente al movimiento de los niños a su cargo y las acciones a ejecutar frente al mismo. La posibilidad que aquí se ha

abierto para el **autocuestionamiento** desestabiliza los hábitos y las formas de actuar, esto permite analizar de manera crítica el mundo en que se vive, lo que a su vez es una forma de enfrentarse a él de modos siempre diferentes y también modifica las relaciones con los otros.

A este punto es importante destacar cómo en los conversatorios de los que se viene hablando las maestras de la I.E. Compartir aseguran que su participación en la investigación había servido para que se movilizara su pensamiento, ayudándolas a descubrir el sentido de las cosas que hacían y qué la forma en que dichas acciones podían mejorar. A continuación se presentan algunos fragmentos de sus narraciones:

me sentí bien hace tiempo no reflexionaba de la educación así de esta manera, pero a veces es necesario, lo que pasa es lo que te decía cuando uno llega al aula uno si se acuerda que la autonomía del niño, que esta cosa que la otra, y uno con un poco de cosas en la cabeza también que no permiten que uno ejerza como se espera y se quiere (Ariadna, 2020, Conversatorio 3).

Es como un momento de uno repensar, en lo que uno hace, y rebuscar como en sus adentros cosas de las que uno no habla mucho y confrontarlas frente a situaciones, por ejemplo, frente al hospital mental, la cárcel sirve como para un retomar y volver a ubicarse en su realidad y tratar de no seguir cometiendo los mismos errores, pero de una manera más consciente (Estrellita, 2020, Conversatorio 3).

Deberíamos dejar que sean ellos mismos, su esencia, desde su forma de ser, desde su personalidad, sin necesidad de coartarlo, el estudiante aprendería mucho más, a esta reflexión me ha llevado participar en la investigación (Any, 2020, Conversatorio 3).

De esta manera, es posible afirmar que para ocuparse de uno mismo es necesario conocerse a sí mismo, se trata de un cuidado que desde sí, piensa en el otro (Foucault, 1994, pág.122). Por tanto, es posible decir que la investigación *Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir*, ha posibilitado la comprensión de diversas situaciones y acontecimientos inmersos en el día a día en la escuela, también pensar y repensar aspectos que no son ajenos a las dinámicas de ella, pero que pasan desapercibidos o se mantienen reprimidos en el inconsciente de los sujetos que interactúan en la vida escolar debido al afán y las múltiples ocupaciones que conlleva cada día del quehacer docente. Esta investigación ha mostrado que en ocasiones es necesario hacer un alto en el camino para reflexionar, observar, escuchar y mirar las realidades que se construyen alrededor de la vida en las escuelas, darle importancia a aspectos comúnmente ignorados, dejar que hable el *ethos* de los sujetos involucrados en las relaciones escolares, descubrir los amarres históricos de cada uno de ellos y las relaciones de poder que los han constituido como sujetos de saber, poder y libertad.

Se ha expuesto entonces que la forma que tiene la gente de actuar o reaccionar ante las situaciones de su vida está ligada a su forma de pensar y, como es lógico, dicho pensamiento está ligado a su propia tradición. Las maestras que han logrado transformar su mirada con respecto al movimiento de los niños han atravesado en sus vidas por diversos acontecimientos que les han permitido insertarse una comprensión nueva del mundo y su discurrir, superando el miedo ante lo desconocido, haciendo visible una hermenéutica del contexto, la cual dialoga con el acontecimiento a través de elaboraciones de la memoria, la

narración y la autocomprensión, procesos que les han posibilitado volver a asombrarse ante lo cotidiano. Frente a esto una de las maestras expresaba en uno de los conversatorios:

Yo quiero ser diferente a las maestras que tuve, no tengo problema en que los niños se muevan, aunque sé que por mis colegas soy criticada y ante ellos no tengo dominio de grupo, porque en mis clases se oye ruido y no están en sus puestos (Any, 2020, Conversatorio 1).

Dicho testimonio muestra que en la medida en que existe una relación consigo mismo, el sujeto comienza a resistirse ante a algunos prejuicios, patrones, códigos, que son transmitidos por la cultura y que el sujeto no está dispuesto a que formen parte de su ser, por lo cual él decide en qué momentos el poder adquiere existencia, es allí donde puede considerarse a sí mismo un sujeto libre y autónomo, aspectos que han sido muy relevantes para esta investigación. Desde la perspectiva de Any, su percepción sobre el movimiento de los niños se ha reelaborado desde la comprensión de su propia historia de vida y puede ser entendido a partir del concepto de “movimiento en libertad” que propone Pikler:

Los niños que pueden moverse en libertad son generalmente más activos, satisfechos, alegres, mantienen una buena relación con sus padres y su entorno, poseen iniciativa para experimentar nuevos movimientos y perfeccionarlos, propiciando un estado emocional satisfactorio al niño (Pikler, 1969, págs. 47-126).

Esta percepción sobre el movimiento hace que se abran otras posibilidades, ya que, siguiendo con lo que expone Pikler, a través del movimiento el niño adquiere autonomía y es labor del docente o del adulto que lo acompaña brindarle lo que necesite para su desarrollo pleno y

para que pueda formarse de manera integral como un sujeto seguro, independiente y con un pensamiento crítico ante lo que sucede a su alrededor. Es por ello que en el siguiente capítulo se aborda *La escuela contemporánea*, intentando ver cómo a partir del enfoque pedagógico de la Institución Educativa Compartir se apunta hacia el desarrollo de la autonomía; también se hablará sobre qué dicen los lineamientos curriculares de primaria frente al movimiento, la disciplina y la autonomía, que son los macro conceptos de esta investigación.

Capítulo 4

La Escuela Contemporánea

4.1. Escena 24: Realidad o utopía

Palabras clave: *educación, escuela, realidad, cambio.*

Cuando hablo de la escuela contemporánea me refiero a la escuela de hoy, entonces me remito a mi contexto escolar más próximo, la institución educativa Compartir, en la cual por un lado se encuentra la vigencia de procedimientos disciplinarios que se han descrito en el capítulo anterior, pero por el otro, a partir de su adopción del enfoque pedagógico desarrollista social se está innovando en las metodologías de enseñanza, resaltando aquellas prácticas que tienen resonancia en los estudiantes, como lo es el uso de la gamificación y la investigación proceso que se viene fortaleciendo hace dos años, buscando generar ese pensamiento crítico en los estudiantes, la capacidad de argumentación y por ende la autonomía, estableciendo proyectos como “tu cuento cuenta”, en el cual la diferencia y la diversidad son los protagonistas, todo ello bajo una perspectiva del fortalecimiento de competencias para la vida, otra de sus apuestas es el trabajo en equipo y colaborativo, en el cual existe un liderazgo compartido. Creo entonces que a pesar de aun estar anclados a procedimientos disciplinarios de siglos pasados, hay resistencia por romper con estos paradigmas que aun atraviesan nuestra cultura, ¿estaremos dispuestas las maestras de primaria a contribuir a los cambios de paradigma?, ¿habrá oportunidad para un verdadero cambio desde la esencia?, ¿estarán los sujetos comprometidos a cambiar su realidad?

Teniendo en cuenta lo descrito en esta escena, en este capítulo de la investigación se pretende continuar resaltando la importancia del movimiento de los niños en el desarrollo y fomento de su autonomía, además, su aporte al enfoque pedagógico institucional Desarrollista Social que adopta la I.E. Compartir de Medellín. Aquí se retoma la autonomía, porque ha sido un aspecto abordado desde el segundo y tercer capítulo de la investigación, pero sin mostrar todavía su pertinencia y aporte hacia el correcto desarrollo del enfoque pedagógico de la institución intervenida. Para mostrar esta relevancia de la autonomía partiremos, entre otras cosas, de la mirada que esta investigación le ha dado a los Lineamientos Curriculares de

Educación con respecto al movimiento, la disciplina y la autonomía de los niños, mirada que ha permitido develar que estos son conceptos que atraviesan el corpus de las demás asignaturas desde lo teórico, afirmación contraria a lo que comúnmente se dice sobre el desarrollo del movimiento y la motricidad infantil: que solo se debe dar en el espacio del área de educación física.

Como se mencionó en el párrafo anterior, en el tercer capítulo se pudo evidenciar cómo en la sociedad disciplinaria y en la de control existe una libertad que es vigilada, sea por otros o por el mismo sujeto que la ejerce; contrario a esto, para la escuela contemporánea, según el nuevo modelo educativo, el poder reside en el estudiante, quien se ha convertido en un sujeto activo y autónomo en el contexto de un proceso de enseñanza-aprendizaje encarado a partir de sus necesidades y deseos. El estudiante es alentado a cuestionar, dialogar, ejercer su libertad para aprender y elegir los temas de su interés. En el marco de estos cambios, la educación memorística fue reemplazada por una educación analítica y el rol docente se transformó, pasó de agente transmisor de conocimientos a ser un mediador.

Desde la perspectiva pedagógica que interesa a esta investigación sobre la percepción y significado del movimiento de los niños, la libertad se basa en el libre movimiento infantil propuesto por expertos como Emmi Pikler, María Montessori, entre otros; dicha libertad de movimiento permitirá el fortalecimiento de la autonomía de los niños mediante acciones como la libertad de elegir, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la implementación de mecanismos de sanciones por reciprocidad. De cumplir con estos parámetros dentro del ambiente escolar se podría ver el desarrollo de la autonomía de los sujetos y, de esta manera, se estaría cumpliendo un importante fin de la educación, como lo

plantea Jean Piaget. También se estaría planteando una opción de libertad desde las tecnologías del yo, como lo propone Michel Foucault.

De esta manera, se ha logrado evidenciar a lo largo de la investigación, a través de los planteamientos teóricos de los diferentes autores que se han estudiado, de la lectura de investigaciones similares y de las narraciones de las maestras en los conversatorios, que efectivamente el movimiento hace parte fundamental del desarrollo integral de los niños, pues es constante en su vida; demostración que se logra a pesar de la vigencia de los procedimientos disciplinarios en la escuela, de las presiones externas del maestro como la **medición estandarizada a partir de las pruebas saber**, de la educación que ha tenido el maestro en su infancia y la influencia de su propia historia de vida en las determinaciones y disposiciones de su propio quehacer. Todos estos motivos que han hecho que el movimiento pase muchas veces a un segundo plano dentro de los escenarios educativos, donde terminan por priorizarse otros aprendizajes que apuntan a la adquisición de competencias para la vida impuestas desde el *status quo* determinado por el Estado, la cultura y la sociedad. Aún a pesar de esto, y según lo plantea Montessori “el movimiento es un factor esencial para la construcción de la inteligencia, que se alimenta y vive de experiencias obtenidas del ambiente exterior” (Montessori, 1982, pág. 84). Por ello, es importante que el maestro ponga en práctica todo lo que teóricamente sabe y pueda transformar y reelaborar los amarres histórico que le hacen tener cierta mirada ante el movimiento y el desarrollo de la libertad y la autonomía de sus estudiantes.

En este sentido se puede comprender de acuerdo a lo leído en Montessori en su texto *El niño: el secreto de la infancia* ha insistido en que para un aprendizaje adecuado y profundo es

pertinente la exploración del entorno y todo lo que se encuentra en este. Se necesita de la manipulación de materiales concretos, la interacción directa del niño con su entorno y la participación activa de este en su proceso de aprendizaje; es decir, la participación del niño en la construcción de su mundo, en el cual el maestro o cuidador sea un facilitador que cree en las capacidades e iniciativas del niño. Todos estos procesos llevan al sujeto inserto en el proceso escolar a adquirir seguridad y confianza, a desarrollar habilidades a su ritmo y tiempo, sin necesidad de que lo fuercen a alcanzar un logro determinado en el tiempo que los adultos esperan y no en el que su propio proceso lo indica. Si en la escuela se aplicaran estas ideas sobre el movimiento infantil, el acompañamiento escolar y la percepción de los procesos educativos como independientes y no estandarizados, se lograría contribuir a la formación de sujetos libres, autónomos y más felices. Por ejemplo, la maestra Estrellita expresaba que

a mí me interesa que los niños sean felices, ya tienen toda la vida para amargarse y adquirir responsabilidades, como maestra trato de propiciar momentos agradables de juego, chistes, diálogos, sin embargo, la mayor parte del tiempo les estoy indicando que hacer y cómo, los maestros no tenemos muy en cuenta aspectos como la autonomía y es que uno desde chiquito, también era lo que sus padres y maestros dijeran para que no lo regañarán (Estrellita, Conversatorio 2, 2020).

Formar para el ejercicio de la autonomía es importante porque ella permite la emancipación⁶ de los sujetos, en esta medida, los sujetos autónomos pueden afirmarse a sí mismos a través del autogobierno, se afirman en expresiones como “yo mismo me gobierno” o “tengo el valor de”. No se quiere decir con esto que el sujeto escapa totalmente de la sujeción, sino que logre

⁶ En el diccionario de la Real academia española emanciparse hace referencia a “liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia”.

cuestionar la manera como está siendo gobernado, se conozca a sí mismo en el ahora, para ser capaz de transformar ciertos pensamientos, creencias paradigmas que están anclados en su ser histórico. De esta manera, es tarea de la escuela apoyar a los sujetos en el desarrollo de su autonomía, ella puede fortalecerse en los estudiantes mediante las sanciones por reciprocidad que define Piaget en Kamii, las cuales hacen referencia a la exclusión temporal o permanente del espacio, del sujeto o del objeto con el cual el estudiante ha presentado la dificultad, dirigirse a la consecuencia directa y material de la acción, privar al niño del objeto que ha abusado, hacer al niño lo que ha hecho a los demás, indemnización y expresión de desagrado o desaprobación ante la conducta inapropiada.

Este tipo de sanciones llevan al niño a tratar a los demás como él quiere ser tratado, lo obligan a ponerse en el lugar del otro. Sancionar de esta manera exige que no se limiten las consecuencias de un acto a la simple anotación en un observador de estudiantes, sino que más bien estas lleven a los sujetos a la reflexión sobre los actos cometidos y, desde allí, a la reparación o indemnización de quienes fueron afectados por sus faltas. Esta forma de proceder ante las faltas de los estudiantes evita que ellas se conviertan en acciones repetitivas, y, a su vez, ayudaría a salvar la dificultad social de que existan sujetos que conocen y recitan las normas al pie de la letra, pero no las cumplen, ya que no identifican su importancia ni el sentido de su existencia; por ejemplo, no logran nunca un vínculo empático con los otros, pues no alcanzan a identificar cómo quisieran ser tratados para partir de allí en las acciones con los demás.

Ahora bien, a pesar de todos los estudios que demuestran la importancia del movimiento en el desarrollo integral de los niños, las escuelas siguen obstaculizando la formación y el

ejercicio de la libertad de los estudiantes; no se le permite a los sujetos construir sus sentidos del deber y la responsabilidad consigo y con los otros de manera crítica, es decir, con la capacidad de cuestionar, ya que se le presenta la norma casi siempre como algo impuesto, se lo limita constantemente sobre lo que puede conocer, lo que se debe hacer y lo que debe esperar de sus reguladas relaciones con el otro y el entorno. La escuela ha modificado ciertos discursos alrededor de las faltas y las sanciones, sin que ello transforme realmente la forma de actuar del entorno escolar sobre los sujetos. Por ejemplo, en el discurso se ha cambiado el término “castigar” por el de “correctivo”, sin embargo, los sujetos que son corregidos no logran hacer una reflexión sobre sus acciones que evite la reincidencia en las faltas. Así mismo, en la actualidad existe muy poca relación entre las normas que a los niños les imparten en el hogar y las que encuentran en el colegio, lo que a su vez está poniendo al descubierto un problema de normalización para la adecuada convivencia no sólo de la escuela, sino también en el núcleo básico de socialización: la familia. Al respecto las maestras en los conversatorios expresaban lo siguiente:

Los padres de antes eran muy guiados al valor, tienes que saludar, los buenos modales, la buena presentación, ahora eso se ha perdido mucho, con la transición de las culturas, en este punto encontramos una contradicción con la escuela que sigue apostándole a la educación en valores (Any, 2020, Conversatorio 2).

Es en una casa donde parece una manada de locos entonces el muchacho en el aula de clase es lo mismo, pero si es en un hogar en donde tienen tiempos de escucha, de hacer oración, de sentarse a comer, que se vea como ese orden, lógicamente el niño entiende muy bien que es el momento de estar hablando porque estoy haciendo una actividad, porque mi compañero está diciendo algo, el niño refleja la dinámica del hogar (Macry, 2020, Conversatorio 3).

En este sentido, las maestras en sus narraciones hacen alusión a esa falta de coherencia entre lo que plantea la escuela y lo que se hace al interior del hogar con respecto a la transmisión de las normas, sienten que en algunos hogares existen **padres represivos**, como los llama la maestra Estrellita, que coartan la expresión y regulación de las emociones infantiles; pero también están los **padres permisivos**, para los cuales las acciones no tienen consecuencias y dejan que las conductas inadecuadas pasen sin ningún tipo de encauzamiento. Por ejemplo, la maestra Macry hacía referencia a las familias que no tienen establecidas normas claras o rituales que permiten distinguir el momento adecuado para las diferentes acciones, se refiere a estas familias como “manada de locos”, pues con respecto al movimiento de los niños, ella decía que cuando un niño pertenece a una de estas familias, es muy difícil que aprenda a respetar el turno para hablar, a controlarse y permanecer en el puesto, a hacer silencio, a respetar los diferentes espacios y momentos de las clases y las interacciones con los otros; de allí el desfase y falta de coherencia entre lo que el niño vive en su hogar y lo que vivencia y se espera de él en la escuela.

Otra problemática que sigue evidenciando la escuela contemporánea y que fue observada durante los conversatorios es que, aunque actualmente se espera que **la evaluación** con el que se sigue el proceso de los estudiantes sea formativa y continua, en la cual se dé cuenta de los procesos y no solo de los resultados, las instituciones educativas siguen asignando notas cuantitativas a dichas evaluaciones, de manera que continúa siendo lo numérico lo que finalmente arroja los resultados de excelencia o mediocridad de los estudiantes, es decir, el proceso queda eclipsado por un número que no siempre va a ser satisfactorio y que puede generar emociones negativas en los niños frente al proceso de formarse y aprender. Esta forma de calificar la evaluación ha generado que en muchas comunidades educativas se

establezcan competencias para saber quién es mejor, dejando de lado la importancia de otros procesos formativo más relevantes para la subjetividad de las personas como trabajar en equipo, donde se busca que todo un grupo salga adelante; la formación en competencias ciudadanas, el cuidado del medio ambiente, el fortalecimiento de la autonomía, y la educación en valores como la empatía. Ya lo decía la maestra Ariadna *“uno sabe que debe trabajar la autonomía y otros aspectos, pero la presión de los resultados en las pruebas saber hace que nos concentremos en lo cognitivo y dejemos de lado aspectos como el movimiento, por ello, priman los resultados”* (Ariadna, *Conversatorio 3*, 2020)

En la I.E. Compartir las maestras entrevistadas ejercen su labor teniendo en cuenta el enfoque pedagógico institucional desarrollista social, a partir del cual se trata de fortalecer la autonomía de los sujetos mediante estrategias pedagógicas de investigación escolar basadas en los intereses de los estudiantes y las habilidades de pensamiento, logrando con esto incrementar la capacidad de argumentación, de asombro, de comprensión del mundo; también se hace énfasis en competencias como la enciclopédica y la inferencial, habilidades que fomentan el pensamiento crítico pues permiten al estudiante evidenciar varios puntos de vista, identificar los diferentes paradigmas y argumentar lo que se piensa a través de la investigación.

En este capítulo se ha pretendido mostrar hasta el momento entre otros aspectos cómo es la idea de libertad en la escuela contemporánea, una de sus formas es la educación que posibilita ese movimiento de los niños, mediante el moverse en libertad, la exploración y descubrimiento de lo que encuentran en su entorno, fortaleciendo a la vez la autonomía del sujeto, además, de los obstáculos que el maestro encuentra en el camino como la

contradicción en la normalización entre el hogar y la escuela y la manera como se continua evaluando la adquisición de saberes. Si la Institución Educativa Compartir quiere contribuir a la formación de un **sujeto libre**, puede fortalecer si así lo desea desde la implementación de su enfoque pedagógico el movimiento como un facilitador del aprendizaje y eje fundamental del desarrollo integral como se ha expuesto en los capítulos anteriores de esta investigación.

La expectativa de este informe de investigación es que quien lo lea logre establecer, a partir de las reflexiones en él presentadas, relaciones con su propia historia, descubriendo en sí mismo los anclajes históricos que le impiden transformar su *ethos* y su acción presente; mediante un análisis reflexivo que lleve a cuestionar sobre su forma de actuar y la manera como están siendo gobernados, para así, lograr transformaciones en el ser y el hacer. También que las maestras y maestros de primaria logren encontrar en el movimiento de sus estudiantes una oportunidad de aprendizaje para los mismos, de formación de sujetos autónomos y libres. En síntesis, que a partir de la lectura de las ideas desarrolladas, no solo en este apartado sino durante todo el trabajo investigativo, sea posible un cambio de paradigma en el actuar de las docentes de primaria de la I.E. Compartir, ya que, aunque puede parecer utópico, es posible ver en la acción de muchos maestros, como en la de la maestra Any, una lucha, una resistencia, un intento por la transformación de sus prácticas, que puede llevar de una u otra manera a la constitución de nuevas subjetividades que vayan cambiando la realidad escolar del presente, donde la exploración de nuevas miradas sobre el movimiento infantil pueda ser un punto de partida para las posibilidades de cambio. A continuación, este capítulo se dividirá en dos partes la primera trata sobre *Movimiento y enfoque desarrollista social*, y la segunda es acerca de *El movimiento: una mirada de los lineamientos curriculares*.

4.1.1. Movimiento y enfoque pedagógico desarrollista-social

En el apartado anterior se expuso cómo a través del movimiento en libertad el niño se convierte en eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de particularidades como intereses, ritmos de aprendizaje, emociones, entre otros; todo ello a partir de lo propuesto por Pikler sobre la exploración del entorno y por Montessori sobre la participación por parte del niño en la construcción de su mundo. En esta forma de aprendizaje el docente deja de tener el poder absoluto sobre la relación docente-discente, aprender se convierte en un proceso compartido de interacción entre las partes. Se evidencia entonces cómo el movimiento hace una gran contribución al fortalecimiento y desarrollo de la autonomía de un sujeto desde sus primeros años de vida, objetivo importante de la educación en la Institución Educativa Compartir, evidenciado por su interés para implementar el enfoque pedagógico Desarrollista Social.

Teniendo en cuenta lo planteado en el párrafo anterior, es importante destacar la relevancia que tiene la etapa del desarrollo en que se encuentran los niños de primaria, ya que a partir de allí el docente puede tener presente el ritmo de aprendizaje, capacidades y habilidades para fortalecer en los estudiantes. Para entender esto, se expondrá de manera breve la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños de primaria, planteada por Jean Piaget, la cual se trae aquí a colación por su importancia para el enfoque pedagógico desarrollista. De acuerdo con esto, la etapa del desarrollo en la que se encuentran es nombrada como *de las operaciones concretas*, y va de los 6 a los 11 años. Sobre ella dice Piaget:

Es a los 7 años cuando el niño aprende a cooperar, comprende y diferencia sus propios puntos de vista y el de los demás, va adquiriendo la capacidad de pensar antes de hablar. Además, el desarrollo intelectual va de la mano del afectivo que incluye valores, sentimientos y emociones que le posibilitan la inmersión en su contexto. También surge el respeto mutuo, la interiorización de la regla y por tanto de la justicia, en donde la reciprocidad da paso a la autonomía (Piaget, 1991, págs. 75-78).

Como se puede evidenciar, al tener en cuenta la etapa en la que se encuentran los niños se puede hacer un mejor acompañamiento escolar, respetar los ritmos de aprendizaje, no hacer exigencias al niño que no sea capaz de ejecutar, implementar acciones que apunten hacia el fortalecimiento de la autonomía. Sin embargo, se logra verificar en las narraciones de las docentes que participaron de la investigación, que desde el discurso hay un buen dominio conceptual sobre los elementos, metas, métodos que hacen parte del enfoque pedagógico Desarrollista Social y que esto que han adquirido teóricamente lo tratan de implementar en el aula en el trabajo pedagógico que desempeñan con los niños mediante estrategias como la investigación escolar, los conversatorios, el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, las reflexiones al iniciar las clases, la apertura a sugerencias y propuestas de trabajo.

Pero se encuentra también la otra cara de la misma moneda, la vigencia de procedimientos disciplinarios que coartan la participación del estudiante, la misma clase para todos tratando de flexibilizar un poco con aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en el aprendizaje, el ejercicio y la repetición, el moldeamiento de la conducta, entre otros aspectos que sobresalen y que se distancian de los que conforman el enfoque Desarrollista Social, como lo son: el maestro facilitador, el propiciar experiencias para que el niño construya su

aprendizaje, la relación docente–discente de carácter horizontal, todo ello vinculado a factores que tienen que ver con la historia de vida del sujeto y su subjetivación, como se pudo apreciar en el tercer capítulo en el apartado *Constitución del sujeto*, en donde los estereotipos, prejuicios, prohibiciones, reglas, se van transmitiendo de generación en generación, instaurando en el cuerpo de los sujetos los parámetros que exige la sociedad para que un individuo no sea excluido de la misma, unidos a exigencias de un sistema desconocedor de las particularidades de los contextos.

De esta manera, en los conversatorios con las docentes de la I.E. Compartir era evidente cómo ellas tienen interiorizado desde su discurso cuál es el perfil del egresado de dicha institución, a saber, un sujeto con excelencia académica, investigativo, innovador, inclusivo, autónomo, con pensamiento crítico, hábil para las tecnologías de la información y la comunicación y con competencias ciudadanas, todo ello para aportar de la mejor manera a la transformación de su realidad inmediata. De acuerdo con este perfil, cabe preguntarse: **¿es posible que las maestras desde su práctica pedagógica contribuyan a la formación de este egresado con las características descritas?**

4.1.2. Escena 25: Realidad del quehacer docente

Palabras clave: *autonomía, realidad, exigencias.*

Cuando uno inicia en la labor docente se crean muchas expectativas sobre lo que vas a realizar en el aula con tus estudiantes, al principio todo es como un sueño del cual se va aterrizando poco a poco, recuerdo, por ejemplo, que la maestra Ariadna expresaba lo siguiente: Uno sabe que debe fortalecer la autonomía y lo importante que [ella] es para el desarrollo de los niños, pero a la hora de ejecutarlo hay tantas cosas en las cuales pensar que esto se va olvidando y se hace énfasis en lo cognitivo directamente (Ariadna, 2020, Conversatorio 2).

Esta escena, deja en evidencia lo que ya se ha venido planteando sobre el conocimiento teórico que tienen los maestros de lo que deben hacer, de lo que beneficia a los niños, además, de las estrategias que posibilitan su ejecución; mismo conocimiento que queda sacrificado a la hora de ponerlo en práctica ya sea por el factor tiempo, las presiones por parte de la sociedad que solo espera resultados académicos que miden la calidad educativa, la historia de vida de las maestras, entre otros son factores que inciden en las dinámicas al interior de las clases permitiendo o no el movimiento de los niños. Como ya se ha dicho, el modelo pedagógico de la Institución Educativa Compartir es el Desarrollista Social. Según Alexander Ortiz contador público y licenciado en educación, quien fue reconocido como el mejor pedagogo novel de Cuba en el 2002, citado en Vásquez, un modelo pedagógico es un

paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación, es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía (Vásquez, 2012, pág. 160).

Cuando una institución educativa opta por un paradigma, un modelo o un enfoque, lo hace adecuándolo a las condiciones situacionales de la sociedad en que se aplica, de tal manera que se realiza un diagnóstico de la comunidad mediante encuestas que apunten hacia las características de los sujetos que habitan allí, las posibilidades y oportunidades que se tienen de intervención, pero también lo que es susceptible de ser fortalecido. Es así como la comunidad de la Institución Educativa Compartir opta por el enfoque pedagógico Desarrollista Social que guiará todos los procesos de enseñanza–aprendizaje. Aunque hay

cierta autonomía por parte de las instituciones para elegir estos enfoques y en base a ello plantear su proyecto educativo institucional, el autor Andrés Vásquez, profesor investigador de la universidad de Cartagena y catedrático de la maestría en Lingüística de la universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, plantea lo siguiente:

no es para nadie desconocido que en Colombia no existen políticas educativas autónomas y autóctonas que vislumbren ese ideal de formación, propio de una sociedad en vía de desarrollo. Por el contrario, tales políticas obedecen a criterios partidistas, a las relaciones político-comerciales internacionales y, por supuesto, a los intereses particulares de los mandatarios de turno (Vásquez, 2012, pág. 165).

Teniendo en cuenta lo que plantea el autor, es preciso retomar que tanto la libertad como la autonomía total son una utopía. En este sentido, llevar a cabo de manera precisa los elementos, dinámicas, métodos, metas que componen el enfoque Desarrollista Social de la I.E. Compartir también lo es, ya que los sujetos siempre están sometidos a intereses liderados por el *statu quo* que responde a las políticas del momento; por ello los maestros permanecen atados a su historia de vida, pero también a esas exigencias del medio. Sin embargo, puede decirse que hay oportunidad de cambio cuando se logran transformar algunas prácticas con las tecnologías del yo, las cuales, a partir del cuidado de sí que plantea Foucault, posibilitan que el sujeto se transforme desde el interior para ocuparse de sí, de los demás y del mundo, convirtiendo su vida en una experiencia ético-estética.

Este sentido transformador de la enseñanza se evidencia en las maestras de la institución intervenida cuando en su práctica demuestran cambios que se relacionan con el enfoque

institucional, tales como: fortalecer las habilidades del pensamiento mediante ejercicios que permiten la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, etc.; posibilitar al niño descubrir y explorar, manifestar sus puntos de vista y elegir. Aun así, predominan rasgos de una sociedad disciplinaria y de control que buscan el encauzamiento, estandarización y homogenización de las conductas, lo cual se ve reflejado en la forma como las maestras asumen la disciplina y, desde allí, el movimiento de los niños, impidiendo cada día que éste sea parte de la dinámica escolar en espacios diferentes a los descansos, la clase de Educación Física y la de Artística.

Para comprender más el enfoque pedagógico Desarrollista Social y lo que este pretende en la I.E. Compartir, es importante revisar los aspectos planteados en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual expone que

el eje fundamental [de la educación] es aprender haciendo. La experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Este modelo se fundamenta en primer lugar, en los avances de la psicología infantil de Jean Piaget, y en segundo lugar en las corrientes empiristas y pragmáticas de las ciencias donde se concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y donde se asume como el criterio de verdad, la utilidad (Compartir, 2017, pág.114).

Este apartado que se aborda sobre el enfoque pedagógico tiene una relación directa con la exploración del mundo, la manipulación de los objetos concretos, conlleva a pensar que en la infancia el niño se relaciona con el mundo a través de los sentidos y el movimiento; toca,

manipula, explora, levanta, lanza, gira para luego desplazarse, correr, saltar, trepar, con lo cual se evidencian avances a nivel motor y cognitivo.

Al respecto, en el segundo conversatorio, en el que las maestras observaban dos fotografías, una en la que los niños se encuentran en el salón de clase trabajando en sus actividades muy concentrados y otra en el día del niño en una pista jabonosa, se les pedía que hablarán acerca de su sentir, que emoción les evocaban estas imágenes, que recuerdos, en cual pensaban ellas que los niños se divertían y se sentían más a gusto, las maestras referían lo siguiente:

La primera fotografía me trae recuerdos del trabajo en clase, para mí esto es lo ideal, se ven trabajando cada uno en su puesto, con los materiales, resolviendo lo que hay que hacer. En la segunda ellos disfrutaban más, se ríen, se olvidan de todo, comparten con sus compañeros, ese es su mundo, el juego, mientras que las maestras nos estresamos pensando si se van a aporrear, que no se vayan a empujar, no vemos la hora en que esto finalice (Macry, 2020, Conversatorio 2).

Las dos situaciones son necesarias en el desarrollo de los niños. Por una parte, deben interiorizar las normas, aprender a comportarse y por el otra, divertirse, ya tendrán toda una vida para aburrirse y tener demasiadas responsabilidades (Estrellita, 2020, Conversatorio 2).

Como se puede apreciar, las maestras de primaria de la I.E. Compartir reconocen de manera implícita o explícita lo importante que son el juego, el movimiento, la interacción con los demás, en la vida de los niños. Asumen de alguna forma que el niño es en el movimiento, pero prefieren un ambiente tranquilo en el cual los niños trabajen en sus puestos, sin interrupciones, se concentren en aspectos académicos, con estrategias que fortalezcan el pensamiento y la capacidad de expresión, pero que no impliquen movimiento. Así mismo,

también están las maestras que como Any posibilitan en su clase esa interacción y aprendizaje a través del movimiento, esto da cuenta de que hay maestras que tratan de establecer estrategias que les permitan alcanzar la meta de contribuir a la formación de sujetos autónomos y con pensamiento crítico, quienes además demuestran tener una apertura a nuevas formas de enseñar y aprender, solo que hay amarres históricos y exigencias del medio que pesan más que los deseos de transformación y cambio.

Mientras lo anterior ocurre con las maestras, en el niño su pensamiento se va transformando o modificando de acuerdo con el conocimiento que va adquiriendo de la realidad, mediante la exploración, manipulación y observación de los objetos reales. El niño ordena sus ideas, identifica características, clasifica rasgos u atributos, para luego reconocer detalles, relacionar y comparar, lo que le permite fortalecer sus habilidades de pensamiento básicas y descubrir qué es capaz de hacer y de ser, siendo el movimiento un elemento clave para este proceso de descubrimiento, exploración, formación de saberes y fortalecimiento de la autonomía.

Los saberes que el niño va adquiriendo no deben ser de modo mecánico, porque de esta manera sólo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron y que se olvidan tan pronto como se ha cumplido la finalidad. Todas estas acciones van permitiendo el fortalecimiento de su autonomía y, por ende, encaminado la enseñanza–aprendizaje hacia un desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones: comunicativa, socioafectiva, espiritual, cognitiva, estética y corporal. Sobre esto, las maestras expresaban en los conversatorios que ellas tratan de tener presente en sus prácticas estrategias que les permitan desarrollar la autonomía, por ejemplo:

Cuando pasa algo en el salón que no cumple con los acuerdos o normas establecidas y que no contribuye a la convivencia adecuada yo realizo asambleas grupales, en las que los niños son los que proponen las posibles soluciones, y el culpable puede reflexionar (Estrellita, 2020, Conversatorio 2).

Sé que mis colegas me ven como una profe sin dominio de grupo en muchas ocasiones, porque en mi aula el protagonista no es el silencio. Yo dejo que los estudiantes opinen, trabajen en equipo y se muevan, prefiero atajar que empujar (Any, 2020, Conversatorio 3).

La maestra Estrellita argumentaba en su relato que las “asambleas de convivencia” han permitido que los estudiantes se expresen, descubriendo el porqué de sus acciones; allí pueden escuchar al compañero que han lastimado y comprender un poco cómo se siente este, además, proponer posibles soluciones o acciones reparadoras para tal hecho. La docente considera que esto ayuda al fortalecimiento de la autonomía en la medida en que el niño es expuesto a reconocer sus errores, proponer y dar soluciones, no como en años anteriores en que simplemente se escuchaba la narración de los hechos y era el docente el que casi que forzaba al niño a pedir disculpas o tomaba la decisión sobre qué correctivo o sanción aplicar. También existen maestras como Any, que permiten a los niños moverse libremente en algunas de sus clases, pero que paradójicamente en la mayoría de las ocasiones también coincide con sus colegas en que el orden y la disciplina permiten que el sujeto rinda en sus quehaceres académicos de mejor forma.

Revisar las diversas posturas de las maestras de la I.E. Compartir respecto del movimiento de los niños y el desarrollo de la autonomía hace necesario reflexionar sobre cuál es la **función que debe cumplir el maestro en el siglo XXI** y si el niño es realmente constructor

de su aprendizaje. Tal vez con el rol del maestro pasa lo mismo que con el movimiento, las maestras saben que este ha cambiado, que su papel actual es más el de un facilitador, orientador o guía que propicia experiencias de exploración, descubrimiento y aplicación de técnicas para que sea el estudiante quien construya su saber. Sin embargo, en el diario vivir en la escuela el docente se debate entre ser un **transmisor del conocimiento** y un facilitador, la relación que establece con sus estudiantes puede ser de forma horizontal o vertical, permitiendo o impidiendo la participación directa de aquellos en el aprendizaje. Esta dicotomía frente a la que se debaten los maestros hace que de alguna manera el enfoque Desarrollista Social sea todavía una utopía no cumplida.

Por ejemplo, en el apartado anterior sobre *La escuela contemporánea*, se hace mención a que el maestro deja de ser un mero transmisor del conocimiento para convertirse en un orientador, guía o facilitador de procesos de aprendizaje. Así se refleja en el enfoque Desarrollista Social descrito por el PEI institucional, donde

el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, no importa que el niño no aprenda a leer y escribir siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño. El proceso de aprendizaje prima sobre el proceso de enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el “aprender a pensar”, mientras el docente será un guía que le facilite al estudiante el desarrollo de sus estructuras de pensamiento (Compartir, 2017, pág. 114).

Así, desde el PEI se describe el ideal de que la educación gire alrededor del estudiante y su propósito es formar un sujeto que desarrolle sus capacidades individuales, teniendo en cuenta sus saberes previos, intereses, motivaciones, estableciendo relación de los nuevos conocimientos con los que este ya posee y, por tanto, pueda ampliar y transformar lo que sabe. Se trata de potenciar las habilidades de pensamiento como eje central de la actitud crítica, la resolución de problemas y la autonomía.

Ahora, si bien es cierto que en la I.E. Compartir se tienen en cuenta todos estos elementos constituyentes del enfoque, no se utiliza el movimiento como elemento integrador de estas habilidades, ya que se tienen presentes otras estrategias, por ejemplo, “se utiliza la autoevaluación con la que se pretende que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje” (Compartir, 2017, pág. 130), con la cual se busca que el estudiante se forme en valores como la honestidad, que sea autónomo al asignarse una nota cuantitativa, evaluando con seriedad cómo ha sido su desempeño. Esta forma de evaluar contribuye a la formación de sujetos críticos y autónomos. Así, aunque durante la investigación se ha demostrado que en la I.E. Compartir poco se tiene en cuenta el movimiento como eje central de la libertad y por tanto de la autonomía, también se ha hecho evidente cómo las maestras de la institución tratan de vincular día a día en sus prácticas nuevas formas que les permiten innovar, fortalecer y comenzar a centrarse más en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza, permitiéndoles reflexionar y dialogar en torno a una posible transformación de sus prácticas desde la esencia de la escuela.

Durante este capítulo se ha venido mostrando cómo el papel de las maestras de la I.E. Compartir se transforma a través de las diferentes estrategias que implementan y que son

narradas en sus relatos. Ellas evidencian cómo el enfoque pedagógico Desarrollista Social fortalece la autonomía y lo pertinente que sería tener en cuenta el movimiento en este proceso de adquisición de habilidades como las del pensamiento. En esta medida, es necesario generar espacios donde los niños a través de la lúdica, el juego y la creatividad, puedan fortalecer la observación, comparación, clasificación y descripción; logren reconocerse como sujetos que hacen parte de un grupo donde su rol varía de acuerdo con la circunstancia en la que estén, y donde puedan darle importancia a su entorno mediante acciones sencillas como el no arrojar basura o reciclar, actos que inciden en sí mismos, en los demás y en su ambiente.

El afianzamiento de habilidades de pensamiento básicas se verá reflejado en la interacción con los demás, en su desempeño académico, en la resolución de situaciones cotidianas, en su afectividad para que los estudiantes puedan ser conscientes de que sus actos traen consecuencias y puedan proponer acciones reparadoras. Así, la I.E. Compartir apunta hacia el desarrollo de dichas habilidades mediante las estrategias de enseñanza aprendizaje. Para hablar de habilidades de pensamiento es necesario primero definir qué se entiende por habilidad. María Arredondo, quién es coordinadora de postgrado Zona Sonora y Sinaloa en colegio de postgraduados en México, en su texto *Habilidades básicas para aprender a pensar*, la define como

capacidad, destreza, disposición para aprender, pueden reconocerse como algo innato, con lo que se nace solo que su fortalecimiento o desarrollo depende de las oportunidades de estimulación de ponerlas en juego que cada persona tiene a lo largo de su vida y se van mejorando a través de la práctica (Arredondo, 2006, pág. 56).

De esta definición se desprende que uno de los desafíos de la educación en la actualidad es formar sujetos capaces de aplicar sus conocimientos en diferentes contextos, lo que les permite resolver problemas de forma eficaz, argumentar sus pensamientos, ser críticos ante la realidad social, no simplemente repetidores de lo aprendido para luego olvidarlo. En este sentido, permitir que el estudiante tenga un papel más activo, expresando sus pensamientos, sentimientos, opiniones y que, por ende, hagan, piensen, comprendan y creen por sí mismos.

Además, de las habilidades cognitivas que el sujeto va adquiriendo, otro aspecto fundamental en el enfoque Desarrollista Social de la institución intervenida es la socialización, es decir, la interacción que se establece entre los miembros de la comunidad educativa en el día a día, que permite que el sujeto vaya formando parte de la sociedad y por tanto, determina de manera importante la forma en que niños, niñas y adolescentes, quienes se encuentran en plena etapa de configuración de su identidad, adoptan y aprenden creencias y nuevas conductas.

Por tanto, dentro de los aportes que se evidencian en la realización de esta investigación, se puede decir que se encuentran los siguientes factores que contribuyen a implementar el modelo pedagógico Desarrollista Social, entre estos: **a)** el conocimiento teórico y práctico que poseen las maestras, ya que esto facilita tener un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar el objetivo que plantea el modelo; **b)** apropiación y conocimiento del modelo por parte de los directivos docentes y docentes para realizar el proceso educativo adecuadamente; finalmente, **c)** la intención de desligarse de creencias y estereotipos instaurados desde la infancia por parte de algunas maestras, para acceder a nuevas posibilidades de enseñanza y que permitan la transformación o modificación del aprendizaje.

Con todo lo abordado hasta el momento, se evidenció cómo el movimiento aporta al fortalecimiento de la autonomía, siendo además un eje integrador de todas las dimensiones del desarrollo y, por tanto, contribuyendo a la formación integral de los sujetos. Se mostró que las maestras de la institución educativa intervenida reconocen su importancia, pero su historia de vida y las exigencias del medio les ponen freno a la hora de aprovecharlo como medio estratégico en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2. Escena 26: El movimiento: una mirada de los lineamientos curriculares

Palabras clave: *lineamientos, planeación, desarrollo, aprendizaje, enseñanza.*

*Este último apartado de análisis de mi investigación me transporta al igual que otros a las jornadas pedagógicas de la institución Compartir, en las cuales en muchas ocasiones con la orientación de los directivos y la tutora del PTA (programa todos aprender), se dialoga sobre que documentos o guías legales tenemos en cuenta para la construcción, modificación y actualización de las mallas curriculares y por ende de la planeación, dentro de estos encontramos los lineamientos curriculares de educación en los cuales se encuentra varias disposiciones de acuerdo con el grado, los aprendizajes que se deben alcanzar, entre otras especificidades, con ello, la institución pretende llevar lo que está escrito al aula de clase, que no quede simplemente en un papel que los docentes conocemos de principio a fin o que simplemente releemos cuando requerimos que sea citado y visto en alguna parte de lo que se nos pide. Antes de esta investigación, nunca me había detenido a pensar si el movimiento era un elemento que atravesará todas las dimensiones y áreas de desarrollo, pues se supone que si este hace parte fundamental del desarrollo del sujeto debería tener presencia desde lo escrito en los documentos que guían nuestro quehacer pedagógico, pero para mi sorpresa, el movimiento no hace parte de todos los lineamientos curriculares solo de unos cuantos, me surgen entonces algunos interrogantes: **¿Qué se entiende por desarrollo integral?, ¿las directrices que se nos dan a los maestros desde los documentos son planteadas, por quién ha tenido experiencia en el campo escolar?, ¿estas orientaciones tienen en cuenta los diferentes contextos?***

El objetivo ahora, con la descripción de esta escena es evidenciar si en los Lineamientos Curriculares de Educación en general⁷ se encuentra explícito el asunto del movimiento tal y como se está en los *Lineamientos Curriculares de Educación Física* o si coincide con parte de lo develado en esta investigación de que el movimiento solo se tiene en cuenta en esta área de aprendizaje y en las demás pasa a ser un asunto implícito no tan fundamental.

En la lectura que se realizó de los diferentes lineamientos curriculares se hallaron algunos elementos semejantes entre las asignaturas: sociales, ciencias naturales, matemáticas, ética y valores, lengua castellana, religión, artística, educación física, inglés y preescolar. Por ejemplo, tienen como eje fundamental

los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Concibe su educación ajustada a sus características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, confiados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural (MEN, 1994).

Si bien es cierto que lo que se plantea en este párrafo se encuentra de forma literal en los *Lineamientos Curriculares de Preescolar*, en los demás también se hace referencia al estudiante como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el contacto con el mundo que lo rodea es fundamental, la contextualización de la enseñanza, la adquisición

⁷ Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de educación nacional (MEN) con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

de competencias y la capacidad de resolver problemas, son aspectos que se relacionan de una u otra forma con la autonomía. Como se ha podido evidenciar desde diferentes planteamientos teóricos el niño en la escuela contemporánea es el centro del proceso escolar, pero esto, no se cumple a cabalidad y las maestras participes lo mencionaban constantemente en los conversatorios:

la educación responde casi siempre a los deseos del adulto, a lo que el maestro y la sociedad esperan del niño, uno sabe que el juego, el movimiento, la autonomía, hacen parte de ese ser en formación, pero el maestro llega al aula con un objetivo académico para cumplir y punto (Estrellita, Conversatorio 1, 2020).

Si uno permite ese movimiento de los niños y hace diferente sus clases, les permite participación, que opinen en cómo les pareció la clase, que se puede mejorar, realiza juegos en los cuales el silencio no es el protagonista, es mal visto por algunos colegas que lo asocian con falta de dominio de grupo o preparación de la clase (Any, conversatorio 1, 2020).

Estas narraciones muestran como aun el niño en la mayoría de las ocasiones continua con un papel pasivo en la construcción de su aprendizaje, que lo encauzan hacía conocimientos que son aplicables en el momento y que luego se olvidan porque carecen de importancia para este o la manera como fueron transmitidos no fue significativa, lo que evidencia que en la escuela prima el cumplimiento de contenidos, temáticas, competencias, aprendizajes priorizados como se le pretenda llamar a las habilidades cognitivas, saberes o conocimientos que el niño debe tener para desempeñarse en las pruebas saber y en su contexto.

En los *Lineamientos Curriculares de Preescolar* se hallaron elementos relacionados con el movimiento, la transformación del papel del docente y las estrategias pedagógicas como el juego, para el desarrollo integral del niño, aspectos de los cuales se ha hablado en capítulos anteriores y que, por tanto, tienen concordancia con los resultados hallados. En estos lineamientos se establecen unos objetivos en los cuales el centro del proceso educativo es el

niño, y unas modalidades de trabajo mediante actividades integradas que se ajusten a lineamientos pedagógicos tales como aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en la cual se vive, utilizar recursos y materiales propios de la comunidad, adecuar el contenido y duración de las actividades a sus intereses de acuerdo con las características de desarrollo, utilizar el juego como actividad básica, propiciar el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de la autonomía del niño.

En este sentido desde lo teórico los *Lineamientos Curriculares de Preescolar* coinciden con los de Educación Física en esa relevancia del movimiento en el desarrollo del niño, la influencia de este en la adquisición de otros conocimientos como la lateralidad, el manejo del espacio, el esquema corporal, entre otros, considerando que

el desarrollo humano como un proceso socio-cultural. Desde el mismo momento de la concepción (e incluso antes) los niños son afectados por todo un conjunto de creencias, valores, lenguaje, objetos, situaciones y expectativas; en una palabra, por todo aquello que define y materializa la cultura del grupo social en el cual están inmersos. Por tanto, la expresión de sus potencialidades, y particularmente de aquéllas relacionadas con la capacidad de producir conocimiento y transformar su medio físico y social, será cualitativamente distinta dependiendo de las expectativas y experiencias de aprendizaje que el medio socio-cultural les proporcione (MEN, 1994, pág. 9).

Se evidencia en este apartado cómo desde el ministerio de educación se reconoce la influencia que tiene la socialización que se da en la interacción del niño con su par, con el maestro, con la familia, con el entorno, porque son estos agentes quienes se encargan de

instaurarlo en la sociedad a partir de la transmisión de creencias, valores, estereotipos, fundamentados en la norma. Puede entonces afirmarse lo que se ha planteado ya en el tercer capítulo sobre cómo la historia de vida constituye la subjetividad y, por ende, esta historia ha influenciado la mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir frente al movimiento de los niños en clase. Por ejemplo, esta transmisión de creencias y paradigmas de la cultura se evidencia en las narraciones de la maestra Macry, cuando hace referencia en el conversatorio 1, al orden y la pulcritud con la que fue educada, aspectos que ella pretende que sus estudiantes también interioricen y al igual que en ella hagan parte de sus vidas, de allí, su manera de proceder frente al movimiento de los niños y las estrategias que implementa para impartir sus clases, en las que el orden y el silencio son fundamentales.

Por otro lado, como se ha podido observar hasta el momento, los diferentes lineamientos coinciden en que la formación del sujeto debe ser integral, apuntar hacia el fortalecimiento de competencias para la vida, teniendo en cuenta los contenidos que se deben desarrollar en cada nivel de acuerdo con las capacidades que el niño tiene y debe fortalecer en cada grado del proceso escolar. Se encuentran aspectos en común entre los *Lineamientos Curriculares de Educación Física* y los de Preescolar en cuanto a la formación integral, la importancia del juego y el movimiento en el reconocimiento del esquema corporal, la exploración del entorno, el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de la autonomía, sobre cómo el maestro y la sociedad misma son un referente para ese niño en formación. Otros lineamientos también tienen estos aspectos en cuenta. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares de matemáticas se plantea lo siguiente:

el conocimiento matemático en la escuela es considerado hoy como una actividad social que debe tener en cuenta los intereses y la afectividad del niño y del joven. Como toda tarea social debe ofrecer respuestas a una multiplicidad de opciones e intereses que permanentemente surgen y se entrecruzan en el mundo actual. Su valor principal está en que organiza y da sentido a una serie de prácticas, a cuyo dominio hay que dedicar esfuerzo individual y colectivo. La tarea del educador matemático conlleva entonces una gran responsabilidad, puesto que las matemáticas son una herramienta intelectual potente, cuyo dominio proporciona privilegios y ventajas intelectuales (MEN, 1994, pág. 9).

Como se puede observar en este fragmento de los lineamientos de matemáticas, se tienen en cuenta otras dimensiones del desarrollo como la afectiva, además, proponen al maestro no como un transmisor de conocimiento, sino como un sujeto con una gran responsabilidad en la adquisición de aprendizaje por parte de los estudiantes, aspectos que permiten evidenciar su relación con los cambios que han venido dándose en la educación, en el papel del maestro, en la integración de las áreas, para que no se continúe fragmentando el conocimiento y por tanto al sujeto. En estos lineamientos también se apunta al desarrollo de competencias que contribuyen al fortalecimiento de habilidades de pensamiento, a la autonomía y al pensamiento crítico, lo cual se relaciona directamente con el enfoque pedagógico implementado en la institución educativa intervenida en esta investigación, sin embargo, en ningún momento se hace explícita la importancia del movimiento en el desarrollo del niño.

En los demás lineamientos no se hace mención de forma clara al movimiento como eje del aprendizaje, por lo cual quizás las maestras al apoyarse en estos para la construcción de sus mallas curriculares y a partir de estas su planeación, tampoco lo tengan presente, lo que lo

ha relegado sólo a las clases de educación física, limitando al niño a aprender lo que allí está planteado. Entonces *¿cómo puede decirse que se parte del interés del estudiante si existen unos lineamientos a los cuales se debe encaminar un saber, que no tienen en cuenta el elemento del movimiento?* Se habla de transformación educativa constantemente, se presentan a los maestros otros modos de enseñar y de evaluar que, al fin y al cabo, siguen conservando la esencia de una educación que sirve a los intereses del Estado, presionada para poder subsistir, la mayoría de las veces descontextualizada, y que apuntan a una autonomía y libertad del sujeto que en esta sociedad sigue siendo un asunto utópico.

Discusión y conclusiones

Caminos por los cuales transitar

Discusión

Todos los días en nuestro espacio de trabajo nos encontramos con experiencias, acontecimientos e interrogantes, que nos llevan a la reflexión, a la autoevaluación de nuestro quehacer y no podemos ignorarlos, por el contrario, debemos aprender a leerlos y comprenderlos desde la escena educativa, por ello, la investigación *Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir*, tuvo como objetivos comprender y describir las percepciones y significados del movimiento de los niños por parte de las maestras de primaria de dicha institución, e identificar una posible relación entre la forma como ellas asumen la disciplina en el aula y su incidencia sobre la manera de proceder frente al movimiento de los niños. Así mismo, comprender cómo el movimiento es un factor que adquiere importancia en el desarrollo integral del sujeto, en el fortalecimiento de la autonomía y cómo podría implementarse o tenerse en cuenta en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de estas maestras a partir del enfoque pedagógico Desarrollista Social que rige en la institución intervenida.

La manera de conseguir la información necesaria por parte de las maestras para cumplir los anteriores objetivos fue a partir de las narraciones de vida y experiencia de ellas que se dieron en tres conversatorios previamente diseñados. En ellos se pudo develar que no es solo movimiento en sí a lo que debemos referirnos, sino a todo el compendio de habilidades que

se pueden desarrollar a partir de este, pues considero que el movimiento es una forma de comunicación con el otro que provee una experiencia diferente en el cuerpo. De la misma forma, en los conversatorios se pudo reconocer el movimiento como parte natural y esencial del desarrollo del niño en la etapa infantil, pues le permite explorar, descubrir, conocer y construir su aprendizaje; tal como se había comprendido en esta investigación desde el referente conceptual construido a partir de Pikler y Montessori. También se comprendió como fundamental del proceso educativo la participación activa de los estudiantes y el papel del docente como un agente orientador no dominador, quien más que imponer, propone y pone a disposición del estudiante lo necesario para que avance en su proceso de aprendizaje. Los conversatorios le mostraron tanto a las docentes participantes como a la investigadora, la influencia de la educación del propio maestro y las experiencias de vida en la mirada que tiene sobre el movimiento de sus estudiantes y en la forma como desde esta asume la disciplina en el aula.

Los hallazgos conceptuales en este proceso aportan a la experiencia práctica, ya que dotan de sentido la propia vivencia, para ello traigo a colación al autor Guillermo Bolaños (1986), quien en su libro *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*, plantea que las experiencias por medio de “movimiento” estimulan el proceso de pensamiento crítico lo que ayuda a los niños a entender conceptos relativos al medio ambiente y académicos. Estos planteamientos del autor convergen con el enfoque pedagógico institucional de la I.E. Compartir en la medida en que el mencionado enfoque apunta al fortalecimiento del pensamiento crítico, la autonomía y la investigación, lo cual es posible a través del movimiento y se vincula con lo que en repetidas ocasiones las maestras manifestaban en los conversatorios, cuando afirmaban que con las estrategias y metodologías pedagógicas

implementadas en el aula ellas pretendían formar sujetos con pensamiento crítico, apuntando al fortalecimiento de la autonomía, la resolución de problemas y con competencias ciudadanas que les permitan encajar en la sociedad y aportar a su transformación. Pese a la claridad en el propósito formativo de las maestras, el insumo cualitativo de la investigación seguía mostrando que para ellas el movimiento no es un aspecto frecuente en sus clases, esto debido a sus anclajes históricos, a la vigencia de procedimientos disciplinarios, al limitado tiempo de las clases para cumplir con lineamientos y exigencias educativas externas, entre otros factores que las obligan a relegar el movimiento a un segundo plano, desconociendo o asumiendo una actitud de indiferencia frente a la necesidad natural de los niños de moverse y desconociendo que el movimiento corporal posibilita al niño desarrollar su cuerpo, y a la vez relacionarse con su entorno y con los demás.

Esta investigación defendió su postura sobre la importancia del movimiento en el aula a través de los postulados de Emmi Pikler con su pedagogía del cuidado y el movimiento en libertad y los de María Montessori con su modelo de enseñanza a partir de la exploración del mundo, el contacto con la naturaleza y la participación del niño en la construcción de su mundo. Entre muchos de los planteamientos que se tuvieron en cuenta en el referente conceptual de esta investigación, se destaca en esta discusión final la idea de los investigadores Saldarriaga y Bravo, en su texto *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significado para la pedagogía contemporánea*, los cuales dicen que

el alumno es un sujeto activo que elabora la información y es capaz de progresar por sí mismo, por otra parte ha permitido reconocer la actividad de profesor como elemento que puede favorecer el desarrollo proponiendo entornos de aprendizaje y

actividades adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos con los que trata. Se asume que todo conocimiento y desarrollo cognitivo es producto, en último término, de la actividad constructiva del sujeto, una actividad que es tanto física como intelectual (Saldarriaga & Bravo, 2016, pág. 136).

Con todos estos planteamientos innovadores desde los autores y la reflexión a la cual se dio lugar en los conversatorios, se esperan incentivar dinámicas diferentes al interior del aula que posibiliten una relación horizontal entre docente-discente y un cambio de papel del maestro de transmisor a facilitador, que favorezca el proceso de aprendizaje por encima del de enseñanza. Ello con el fin de contrarrestar las dinámicas de clase rastreadas en la I.E. Compartir mediante las narraciones de las maestras, en las cuales se identifica una incoherencia entre el discurso y la práctica, pues las maestras desde su discurso dan cuenta de sus conocimientos teóricos acerca de cómo debería ser el papel del docente en el aula, cuáles son las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje que se deben fomentar para estar acordes con el enfoque pedagógico institucional, por qué es importante el movimiento en el desarrollo infantil para fortalecimiento de la autonomía y el pensamiento crítico; elementos que aún reconocidos, son dejados de lado y no se cumplen en la ejecución de sus prácticas al interior del aula. Tal es la incoherencia entre discurso y práctica docente respecto al movimiento y el desarrollo de la autonomía en los niños desde la escuela. Esta incoherencia se da muchas veces por la vigencia en el entorno escolar de procedimientos disciplinarios como los planteados por Michell Foucault en su obra *Vigilar y Castigar*; entre ellos: una estandarización de los comportamientos, unos amarres históricos por parte del maestro que le impiden su transformación y unas ataduras desde el sistema que imposibilitan la autonomía.

En este sentido de los hallazgos teóricos, las investigaciones sobre el movimiento y su papel en el desarrollo integral del niño, que se encontraron en España, y en América Latina, principalmente en México, Chile, y Colombia, además de estrategias implementadas para la educación de emociones, la autonomía en la etapa escolar, las historias de vida de maestros y su impacto en el aula, la disciplina y su influencia en la comunicación; se encontró que los profesores de educación inicial reconocen el movimiento como parte fundamental en el desarrollo del niño y consideran importante generar estrategias que fortalezcan la autonomía, la gestión de emociones y el pensamiento crítico; sin embargo, como ocurre a las docentes de la I.E. Compartir, a la hora de desarrollar sus clases plantean que el elemento motriz se trabaja muy poco en estos aspectos, que la formación que han recibido en la universidad no es suficiente, que quien se encarga de esta educación no es un experto, y que lo regular es que los maestros de educación inicial se enfoquen únicamente en el ámbito de la motricidad fina a través de actividades de rasgado, coloreado, moldeado, recortado, que preparan al niño para el manejo de la pinza; y en la motricidad gruesa con ejercicios globales, de lateralidad, direccionalidad, cantos, rondas, entre otros que tienen un momento definido en la jornada escolar; lo que evidencia un desconocimiento de la importancia del movimiento como eje central del aprendizaje, debido a que el movimiento está presente como motivador de una clase, finalizador de una actividad, etc., más no como eje que transversaliza los diferentes saberes.

En esta investigación se pudieron contrastar los presupuestos sobre el movimiento, la autonomía y el desarrollo integral de la educación inicial con los de la educación primaria;⁸ entre ambos niveles educativos no se halla gran diferencia, ya que las docentes reconocen la importancia de estos procesos en el desarrollo integral, decían tenerlos presentes, pero que a la hora de ejecutarlos en el aula tenían muchas cosas en que ocuparse diferentes a ellos; por ejemplo, responder a unas exigencias académicas desde el Estado (Pruebas Saber); cumplir con los tiempos en la enseñanza de las áreas y asignaturas; el hecho de tener que impartir disciplina, lo cual también es un factor determinante para permitir o no ese movimiento; así mismo, la forma como los docentes fueron educados influye en la percepción común de que el movimiento es, entre otras cosas, una pérdida de tiempo, por ello prefieren los trabajos en los que cada quien está en su puesto concentrado y siendo productivo.

Emmi Pikler fue clave para esta investigación, pues desde sus estudios sobre pedagogía del cuidado y el movimiento en libertad, permitió comprender a los niños que son formados bajo estos parámetros como:

más activos, alegres, mantienen una buena relación con sus padres y su entorno, poseen iniciativa para experimentar nuevos movimientos y perfeccionarlos, se va desligando de la necesidad de que alguien le ayude constantemente, cuando tiene dificultades durante sus

⁸ En Colombia la Educación Inicial “es un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado” (<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial>). Así mismo, El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. La educación primaria va desde el grado primero hasta quinto, niños aproximadamente entre los 6 y los 11 años de edad (<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>).

juegos o sus movimientos, además, el adulto, muestra aprobación y placer en las experiencias autónomas e independientes del niño, están menos agobiados y ello facilita el establecimiento de relaciones serenas y equilibradas, propiciando un estado emocional satisfactorio al niño (Pikler, 1969, págs. 47-126).

En esta medida, sus aportes fueron claves para develar la importancia de ese movimiento en libertad para el fortalecimiento de la autonomía, que permite la formación de sujetos con capacidad de decisión, de argumentar, de gobernarse a sí mismos, capaces de defender sus posturas respetando las de los demás, llegando a adquirir respeto mutuo y reciprocidad en procesos como la reparación de faltas y la interiorización de normas, los cuales permiten una adecuada convivencia y la resolución de problemas.

De acuerdo a lo anterior, se buscó encontrar un punto de unión entre estas reflexiones conceptuales con la evocación de recuerdos de infancia de las maestras participantes de la investigación, con el fin de que las docentes pudieran generar mayor conciencia sobre las percepciones y significados que le otorgan al movimiento de los niños en sus clases, la influencia de diversos factores externos e históricos en esta mirada y la posibilidad que tienen ellas de cambiar esquemas y marcos de acción con el fin de aprovechar los beneficios del movimiento, además del conocimiento que poseen para poder estimular y fomentar la aplicación de este, sabiendo cómo propiciar espacios que favorezcan su utilización.

Así, durante la investigación se pudo evidenciar una relación entre los planteamientos de los diferentes autores que se abordaron para llevar a cabo este proceso, con los objetivos y la intención de la investigación en un campo escolar específico, como fue la I.E. Compartir.

Hay también otras investigaciones recientes, como la *Importancia percibida de la motricidad en educación infantil en los Centros educativos de Vigo (España)* de Álvarez y Pazos (2020), donde se destaca que

ninguna de las personas encargadas de la motricidad en los centros educativos de Galicia son especialistas en motricidad, por lo que, para llevar a cabo las sesiones, emplean los conocimientos obtenidos durante la carrera o la formación realizada de la realización de cursos de forma autónoma (Álvarez, 2020, pág. 13).

Comparando esto con lo hallado en la Institución Educativa Compartir, ninguna de las maestras de primaria tiene formación específica en el campo de la motricidad. Para trabajar este elemento ellas se basan en los pocos cursos que vieron en la universidad con relación a ello, lo que han leído y algunas capacitaciones recibidas. Pero esto, no es de extrañar cuando en los mismos Lineamientos Curriculares de Educación el movimiento no es un elemento que transversaliza el conocimiento, se rescata su importancia desde lo teórico solo en el campo de preescolar a partir del juego y de la Educación Física, por lo que solo en estos campos se evidencian algunas estrategias que posibilitan mayor integración de las dimensiones del desarrollo, áreas y saberes, por nodos de aprendizaje, que no solo pretenden la estandarización y encauzamiento de conductas que llevan al sujeto a insertarse en la sociedad de la manera que se espera, siendo medianamente autónomos y libres, sino que apuntan a la comprensión de esas percepciones y significados del movimiento de los niños y de los factores que influyen en esta mirada, para que pueda darse una transformación y modificación en algunas prácticas pedagógicas.

En este sentido, si comparamos los resultados de estudios realizados con los encontrados en la investigación, puede decirse que la *historia de vida* de los maestros influye en las percepciones que ellos tienen del movimiento de sus estudiantes, de acuerdo con las prácticas, creencias y pensamientos que se tengan en la cultura a la cual pertenecen. Así mismo, pesa en esta percepción la vigencia de *procedimientos disciplinarios* que determinan si se permite o no el movimiento o la forma de regularlo, acorde a como se asume la disciplina en el aula. También aparece la influencia de *la sociedad disciplinaria y de control* en la escuela de hoy con sus mecanismos e instrumentos para controlar los cuerpos de los sujetos haciéndolos más dóciles frente a las disposiciones externas a ellos. Todos estos elementos, que inciden de forma directa en la manera de actuar del maestro, obstaculizan o regulan la posibilidad de que en los estudiantes se desarrolle la autonomía, ya que ayudan a que la escuela ejerza prohibiciones o, a veces, control implícito sobre el cuerpo de los estudiantes.

Sin embargo, no todo tiene un aspecto tan restrictivo en la escuela y el aula. Otro elemento que se encontró en esta investigación y que posibilita de alguna forma el desarrollo de la autonomía que aquí se rastrea, son *las tecnologías del yo* planteadas por Foucault, mediante las cuales se analizan un conjunto de prácticas concretas de transformación del “sí mismo” en el mundo occidental, mediante las cuales el sujeto puede hacer resistencia a las relaciones de poder que lo obligan a comportarse de cierta manera y, desde allí, tratar de transformar su *ethos* a través de la conformación de un sujeto ético, es decir, de un sujeto práctico que sea capaz de modificar sus pensamientos y creencias y un sujeto estético que sepa gobernar su vida para darle una forma más bella.

Se debe mencionar que una de las limitaciones que tuvo la investigación es que la mayoría de las docentes fueron educadas por monjas, lo cual hace que estas asuman cierta posición frente al movimiento de los niños y que asocien la disciplina con dominio de grupo, autoridad, orden y limpieza, lo cual no permitió ver muchas diferencias entre sus percepciones, aunque también fue un elemento que posibilitó la reflexión en la influencia de las prácticas de sus propias maestras en el quehacer pedagógico que desempeñan actualmente. Así mismo, el interés de la Institución Educativa Compartir por conservar buenos resultados en las pruebas saber del Estado provoca que las docentes enfoquen sus clases solo en asuntos cognitivos que les permitan preparar a sus estudiantes para la presentación de dichas pruebas, limitando el tiempo de otras actividades que fortalecen el ser, el movimiento y, por tanto, el desarrollo de la autonomía.

Finalmente, cabe anotar también que la investigación brindó la oportunidad de realizar una comparación entre la educación presencial y la virtual. En la primera las docentes podían encauzar y controlar las conductas de sus estudiantes, estandarizar sus comportamientos a la hora de ejecutar las actividades, limitar la presencia del movimiento mediante el “dominio de grupo”, a través del establecimiento de acuerdos de convivencia, la solicitud de silencio, la concentración y permanencia en el puesto, entre otros mecanismos que buscan formas adecuadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, estos procesos no se desdibujaron en la educación virtual, a pesar de que las maestras ya no podían controlarlos directamente, sin embargo, en la virtualidad predominaron el silencio, la poca participación por parte de todos, la conservación del puesto y la posición, aspectos que las maestras siempre consideraban necesarios para un buen desarrollo de la clase. Aún esto, fue paradójico que las mismas docentes expresaran su preocupación por la falta de movimiento de los niños,

por su poca participación; que se extrañaran por lo callados que permanecían tras las pantallas, cuando ello era uno de los ideales de la mayoría de las docentes participes de la investigación en sus clases presenciales.

Así las cosas, es importante decir en este análisis que los diferentes objetivos específicos de la investigación fueron logrados. Ya que se pudieron describir las percepciones y significados que las docentes de la I.E. Compartir de Medellín tienen sobre el movimiento de los niños, además de lograr identificar cómo la forma en que ellas asumen e implementa la disciplina en el aula influye sobre su mirada hacia el movimiento. También se logró reconocer cómo el movimiento lleva al fortalecimiento de la autonomía y, por ende, aporta al enfoque pedagógico Desarrollista Social de la institución intervenida en esta investigación.

Conclusiones

Quiero comenzar este último apartado de mi investigación con algunos interrogantes que resuenan en mi mente, cada vez que tengo la posibilidad de reflexionar acerca de este proceso investigativo y son los siguientes: ¿cómo rescatar el verdadero objetivo de la labor docente, su quehacer pedagógico en el aula?, ¿será posible dejar de fragmentar el conocimiento para responder a unas pruebas de Estado y formar en la integralidad?, ¿Es el movimiento el camino para formar ciudadanos autónomos y felices?, ¿Cómo podemos educar en la diferencia, en una cultura que impone el ideal de ciudadano que se espera? Este es sin duda un camino que inicia, pues las preguntas que quedan, se harán presentes para continuar con la reflexión, transformar las prácticas y quizás en un futuro no muy lejano, la escuela comience verdaderamente a cambiar su esencia dejando atrás procedimientos disciplinarios que coartan el desarrollo de la autonomía y restringen el movimiento como un componente formativo presente en los diferentes momentos de las clases como eje integrador de

aprendizajes, motor para el desarrollo de la autonomía, posibilitador de la expresión de emociones y articulador del desarrollo integral del niño.

- El trabajo de campo basado en la autoetnografía y los instrumentos utilizados como los conversatorios con las docentes, los elementos evocadores y movilizadores de recuerdos, los espacios de reflexión, la propia exposición de la investigadora, permitieron comprender las percepciones y significados de las docentes de primaria de la I.E. Compartir frente al movimiento de los niños que están en sus aulas. Miradas que se resumen en conceptos como: **búsqueda, necesidad de algo, llamar la atención, identificación, poco control del espacio y el tiempo, comportamiento poco adecuado, espontaneidad, proceso, expresión libre, proceso de socialización, manejo de afectos y emociones, represión, educación autoritaria**, etc. Todos estos conceptos y percepciones influyen en las estrategias y la manera de proceder de cada maestra en el aula frente al movimiento, permitiéndolo o regulándolo, brindándole o no un espacio dentro de la jornada escolar.
- En la realización de los conversatorios se pudo develar la reelaboración de algunos aspectos de la educación de la maestra Any la cual expresaba *“he sido educada por monjas estrictas, ordenas, para las cuales la disciplina es muy importante, pero yo he decidido no ser así”*. En este sentido, si las maestras de primaria de la I.E. Compartir, logran reelaborar algunas de esas percepciones y significados que tiene sobre el movimiento de los niños y comprender el porqué de su propia mirada -como lo ha logrado hacer Any, entonces podrán participar del cambio educativo que permita convertir la teoría en práctica, pues como ocurre con el enfoque pedagógico desarrollista social de la

institución, en teoría se conocen bien sus fundamentos, metas y métodos; pero en la práctica es difícil ejecutarlo a cabalidad por la limitación del tiempo, las exigencias e intereses de la sociedad que hacen que el maestro más que proponer, imponga qué es lo que se debe hacer, aprender, a través de un exceso de regulación que encauza las conductas de los estudiantes para responder al *Statu quo*.

- De las percepciones y significados que las docentes tienen frente a los tres conceptos fundamentales en la investigación: movimiento, autonomía y disciplina, dependerá que asuma un papel de transmisor de conocimiento o de orientador y guía. Se entiende este último como el rol docente ideal, pues permite que el aprendizaje prime sobre la enseñanza, que el niño participe en la construcción de su mundo, que el movimiento tenga valor y deje de ser visto como algo negativo. Así mismo, permite el fortalecimiento de la autonomía, la confianza, la autoestima, la voluntad, la libertad, el carácter, la gestión de emociones, las habilidades motrices, la resolución de problemas, entre otros elementos vitales para el desarrollo integral de los sujetos.
- Los planteamientos de Freud en su texto *Recordar, repetir y reelaborar*⁹, que se abordaron en el capítulo tres del análisis, permiten evidenciar cómo la educación recibida por las maestras en su infancia ha marcado la forma como éstas perciben y dotan de significado el movimiento de los niños, pretendiendo repetir algunos patrones instaurados

⁹ Freud, plantea el concepto de represión, el cual alude al “olvido de impresiones, escenas y sucesos que se reduce casi siempre a una retención de estos. El olvido queda restringido por la existencia de recuerdos encubridores. Así el sujeto recuerda algo que no pudo nunca ser olvidado pues nunca fue retenido ni llegó a ser consciente, y, además, para el curso psíquico, parece indiferente que tal elemento fuera consciente y quedase luego olvidado o que no penetrase jamás hasta la consciencia” (Freud, 1914, pág. 150).

por sus maestras como el orden y la limpieza. Sin embargo, también en los conversatorios se pudo apreciar aquella maestra que está reelaborando acontecimientos de su propia educación para tratar de modificar sus ideas, pensamientos y conductas de acuerdo con las necesidades del presente y, desde allí, impartir nuevas estrategias con sus estudiantes.

- Foucault en su obra *Las tecnologías del yo y otros textos afines*, permitió entender y evidenciar en esta investigación que hay sujetos que logran resistirse a esos paradigmas fijados desde la cultura, deciden desde su interior transformar su mirada, reelaborar su historia y no repetirla, logrando que su pasado se actualice en el presente, encontrando en el “cuidado de sí” una opción que les permite ocuparse de sí mismos, de los demás y del mundo, lo cual se logra a través de la construcción de un sujeto ético y estético que asume la existencia como una obra de arte en la cual el sujeto es capaz de gobernarse, modificar sus pensamientos, creencias, esquemas, a través de una reflexión constante que lo lleva a actuar de manera diferente.
- Las maestras expresaron en los conversatorios que la escuela ha modificado ciertos aspectos desde las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que los discursos pedagógicos tienen un toque de belleza, de utopía, pues se habla de autonomía por parte de las instituciones, de sujetos formados bajo otras perspectivas que les permiten alcanzar esa libertad tan anhelada, bajo el fortalecimiento del pensamiento crítico, la investigación, la innovación, la inclusión, las TIC, entre otros aspectos de mejoramiento. Sin embargo, ellas mismas perciben que la escuela en el fondo sigue conservando la misma esencia que prepara a los sujetos para insertarse en la sociedad del momento, es decir, la sociedad que

responde a los requerimientos de los mandatarios de turno, de la perspectiva económica, social y política que se tenga, pues la sociedad disciplinaria o la de control, producen sus propios procedimientos, técnicas de control y vigilancia para regular a los sujetos y hacerlos pensar lo que se desea que piensen y actuar de acuerdo con la producción, el consumismo y el supuesto de libertad. Un ejemplo de este control y vigilancia que se da en la actualidad y que influye en la percepción de las maestras hacia el movimiento de los niños, es que miden la calidad educativa mediante unos resultados cuantitativos de las Pruebas Saber que se enfatizan en lo cognitivo, de allí que prevalezcan el tecnicismo y el control. Esto puede verse reflejado en la escuela de hoy en la medida en que preexiste una necesidad de adaptar los objetivos de la educación a los objetivos de producción, por ello se continúan midiendo los resultados. Además, la escuela sigue preparando a los niños para su futuro, para su vida adulta, esta es una de las razones por las que las maestras, aunque se capaciten, investiguen, se formen, continúan con la misma actitud reguladora de conductas bajo el supuesto de libertad vigilada.

Finalmente, a nivel personal, esta investigación y su metodología autoetnográfica, me permitieron movilizar aspectos acerca del movimiento de los niños que se hallaban anclados e inscritos en mí ser como maestra. Pude comprender cómo el haber sido educada bajo un enfoque pedagógico de la supuesta “pedagogía del amor” maquilló un exceso de regulación y disciplina que se marcó en mi ser a través de prácticas regulatorias como la exigencia de hileras perfectas, uniformes impecables con medidas y estilos exactos, estandarización de conductas, exigencia del cumplimiento de lo permitido y la no transgresión de la norma, regaños constantes, aplicación de procedimientos disciplinarios para encauzar los comportamientos, empatía de los docentes hacía los alumnos “no problemáticos y de excelencia académica”, etc. Todas estas prácticas

disciplinarias lograron enmascarar mi subjetividad, logrando que mi ser nunca se negara y respondiera siempre de manera asertiva a esos intereses educativos, haciendo que, en el presente, en el ejercicio de mi labor docente, tuviera una forma particular de percibir y dar significado al movimiento de los niños. Con esta investigación he logrado reflexionar sobre el movimiento, salirme un poco del esquema disciplinar fundamentado en mi ser, haciendo de este proceso académico parte de mis tecnologías del yo, ya que con él logré transformar o modificar la percepción que tenía sobre el movimiento de los niños, dejando de considerarlo como un acto de indisciplina y falta de atención y viéndolo ahora como una parte esencial del desarrollo humano. Por ello puedo percibir los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implemento, posibilito mayor participación de mis estudiantes y hago del movimiento parte esencial de mis clases; con esto considero que estoy dando a los niños la oportunidad de pensar y opinar sobre los momentos de la clase, aportar sobre qué se puede mejorar, etc.; incluso la mirada hacia lo cuantitativo se ha cambiado, ahora tengo más en cuenta los procesos que el resultado. En la actualidad siento que ya no soy tan “invisible” como antes, mi voz es escuchada aunque sea esporádicamente, tomo decisiones importantes que antes no me hubiera atrevido, me encuentro en ese proceso de escuchar al otro con todo su ser, con todo su cuerpo.

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado Universidad de Antioquia

Percepciones y significados del movimiento de los niños: una mirada de las maestras de primaria de la I.E. Compartir.

Formato de consentimiento del profesor(a) para participar de un estudio de investigación

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

El objetivo es evidenciar como las maestras de primaria de la institución educativa Compartir de la ciudad de Medellín, corregimiento San Antonio de Prado, están percibiendo y otorgándole significado al movimiento de los niños en el aula y la influencia de su historia de vida en esta mirada.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio?

Se invitará a participar a 4 docentes de primaria.

¿En qué consistiría mi participación en este estudio?

Su participación será en tres conversatorios para registrar información acerca de las percepciones con respecto al movimiento, la autonomía, la disciplina y la narrativa de su historia de vida.

¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?

En este estudio se emplearán métodos y técnicas de investigación estándar, en el que no se realizará ninguna intervención o modificación intencionada de aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos o sociales de los individuos participantes. Por esta razón, se considera que este estudio no comprometerá la integridad.

¿Alguien sabrá que estoy participando en este estudio?

La información de este estudio será confidencial y será usada sólo con propósitos investigativos. Para proteger su privacidad, asignaremos un código numérico u otro nombre

al registro de su información. Este código solo estará ligado a su nombre en un documento que será mantenido en un archivo seguro, y al que solamente la investigadora tendrá acceso. Su identidad no será revelada en ninguna descripción del estudio o publicación que pueda resultar de la investigación.

CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO PROFESOR(A)

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio; y todas mis preguntas han sido respondidas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de este estudio y que esas preguntas serán respondidas por la investigadora. Entiendo que esta investigación está siendo supervisada por los asesores Cesar Sánchez y Omaira Arteaga docentes de la Universidad de Antioquia adscriptos a la maestría en Motricidad y desarrollo humano. Al firmar este formato, acepto participar en este proyecto de investigación, autorizo a que se grabe en audio y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Nombre del participante

Firma del participante Fecha

Datos de la investigadora

Sandra Milena Gallego García

Correo electrónico: gallego.sandramilena304@gmail.com

Bibliografía

Alonso, Y; Pazos, J. (2020). Importancia percibida de la motricidad en educación infantil, en Los Centros Educativos de Vigo España. *Revista Educ.pesqui* Vol. 46 (pp. 1-17) Sao Paulo. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046207294>.

Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas.

Ayala, J; Franco, A & Cardona, J. (2012). Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza. *Revista Educación Física y Deporte*, n°31, vol.2. (pp.1059-1066). Universidad del Quindío: Funámbulos editores.

Ayala, J; Arboleda, R & De Souza, S. (2015). Motricidad y enseñanza: Saberes que transitan en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n°2, vol.11. (pp. 168-189) Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842008>.

Educrea. (1999). *Pedagogía Pikler para el día a día en la escuela*. Recuperado de: <https://educrea.cl/pedagogia-pikler-para-el-dia-a-dia-en-la-escuela/>.

- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o auto etnografía?, en *Desacatos*, n°38. (pp. 169-178). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Distrito Federal.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver basado en el programa de televisión BBC*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill, SL.
- Bolaños, G. (1986). *Educación por medio del movimiento y educación corporal*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. España: Universidad de Granada.
- Botticelli, S. (2015). La gubernamentalidad del Estado en Foucault: un problema moderno, en *Revista Praxis filosófica*, n° 42. (pp. 83-106). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Calero, N & Carreño, A. (2014). El cuerpo habla, se mueve y adquiere identidad, en *Praxis pedagógica*, n°15. (pp. 266-275). Medellín: Corporación Universitaria Minuto de Dios. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.267-275>.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michell Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cillero, M (2011) Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. [Documento] Infancia, Autonomía y Derechos: Una cuestión de principios. URL: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf.

Cote, A. (2008). *La construcción del sujeto estético a partir de las tecnologías del yo según Michel Foucault*. Trabajo de grado inédito presentado como requisito para optar al título de Licenciatura en filosofía. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Cabello, K; Chávez, E; Rojas, S & Silva, X. (2014). *Metodología de trabajo que utiliza la sala de atención temprana Chile crece contigo de la comuna de San Joaquín desde la pedagogía de Emmi Pikler*. Chile: Universidad Ucinf Chile.

Cubrero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación, en *Revista Electrónica Actualidades investigación en educación*, n°2, vol.4. (Pp. 1- 40) Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Diez, A; Bello, M; Deláno, F & Florencia, P. (2015). *Importancia del movimiento y la expresión corporal en la adquisición de los procesos de atención y concentración*. (S.m.d.). URL: <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/3305>.

Duarte, J & Rodríguez, L. (2017) *Concepciones, intenciones y prácticas docentes que usan el cuerpo y el movimiento para potencializar el desarrollo integral de los niños en la*

educación inicial. Universidad del Rosario, trabajo de grado para optar por el título de Psicología. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13485>

Durán, N. (2017) *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*. Barcelona: editorial UOC.

Eco, U. (2008). *La pérdida de la privacidad*. (S.m.d.). Recuperado de: <https://carteleradehistoria2.wordpress.com/2008/09/25/la-perdida-de-la-privacidad/>.

Ellins, C; Adams, T & Bochner, A (2015) Auto etnografía: Un panorama. *Astrolabio* n° 14 (pp. 249-273)

Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad IV. Las confesiones de la carne*. España: Siglo XXI editores.

_____. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina

_____. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

_____. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

_____. (1994) ¿Qué es la ilustración?, en *Revista Actual*, vol. 28 (pp. 19-46) Mérida.

_____. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI editores.

Galindo, J. (1995). *Etnografía: El oficio de la mirada y el sentido*. México: Grupo de Acción en Cultura de Investigación. URL: <http://www.geocities.com/diplotecnicas/diplomado.htm>

Galindo, J. (2012). Sobre la noción de autonomía de Piaget, en *Revista Educación y Ciencia*, n°15. (pp. 23-33). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Gordillo, M; Ruiz, M; Sánchez, S & Zacarías, A. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno, en *Revista Internacional de Psicología del desarrollo y la educación*, n°1, vol.1. (pp. 195-201). España: International Journal of Developmental and Educational Psychology. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>.

Gutiérrez, E & Castillo J. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia [Artículo de investigación derivado de la investigación para la tesis de Maestría en Desarrollo Cognitivo. TecVirtual], en *Praxis pedagógica*, n°15. (pp. 15-42). México: Tecnológico de Monterrey. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.15-42>.

- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar, en *Revista Latinoamericana de Educación Infantil (Reladei)*, n° 3, Vol.2. (pp.37-56). España: Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.reladei.net>.
- Kamii, C. (1982). *La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget*. Universidad de Illinois, círculo de Chicago.
- Kant, I. (2009). ¿Qué es la Ilustración?, en *Foro de Educación*, n°11, vol.7. (pp. 249-254). España: FahrenHouse Cabrerizos.
- Lapierre, A, Vera, F, & Aucouturier, B. (1983) *Simbología del movimiento Psicomotricidad y educación*. Barcelona: Editorial Científico médica.
- López, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas, en *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, n°3, Vol.14. (pp.149-164). España: Granada, universidad de Granada.
- Marqués, J; Díaz, J & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas, en *Revista de artes y humanidades Única*, n°18, vol. 8. (pp. 126-148) Venezuela: universidad Católica Cecilio Acosta.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social, en *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n° 7. (pp. 41-60) .

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos Curriculares de Educación*.

Bogotá, Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co.

Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana

Morales, N. (2006). *El desarrollo de la autonomía del niño en la educación preescolar: Una propuesta de trabajo dirigida a padres de familia*. México: Universidad pedagógica nacional.

Institución Educativa Compartir. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Medellín, Colombia.

Pastor, J. (2009). Relevancia de Foucault para la psicología, en *Revista Spcothema*, n°4, vol. 21. (pp. 628-632). Universidad de Oviedo.

Pérez, R. (2015). *Movimiento libre y actividad autónoma ¿Qué implican?* [Publicación de blog]. Recuperado de: [http:// https://tetaaporter.com](http://https://tetaaporter.com).

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor, S.A.

Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea S.A.

- Pikler, E. (1969). *En el día a día en la escuela, Pedagogía Pikler algunas de sus concreciones para compartir con las familias*. (S.m.d.). Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/12/PEDAGOGIA-PIKLER.pdf>.
- Ramírez, L. (2015). El sujeto en los juegos de poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault, en *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, n° 7, vol. 2. (pp. 133-146). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Remolina, N; Velásquez, B & Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida, en *Tabula Rasa*, n°2. (pp. 263-281). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault, en *Revista Filos.* [online], vol. 73, (pp. 317-336). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>.
- Schneewind, J. (2010). *La invención de la autonomía: una historia de la filosofía moral moderna*. México: Fondo de cultura económica.
- Thong, T. (1967). *Los estadios del niño en la psicología evolutiva*. París: Librairie.
- Torrano, A. (2011). La aufklarung en la ontología del presente de Michel Foucault, en *Revista Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, n° 3, vol. 31. Roma, Italia: Euro-Mediterranean University Institute.

Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación, en *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n°19. (pp. 157-168). Tunja: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Vieites, A. (2017). Programa de educación emocional para un aula de 2º de primaria (Conciencia y regulación emocional). Inédito. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/121683>.