



**Usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar en su relación
con el juego y el arte**

Juan Gabriel Hernández Gómez

Luz María Rosero Rojas

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesoras

Diana del Pilar Cevallos Lugo, Magíster (MSc) en Motricidad y Desarrollo Humano

Estefanía Cañas Vallejo, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancia

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Cita

(Hernández Gómez & Rosero Rojas, 2025)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Hernández Gómez, J. G. & Rosero Rojas, L. M. (2025). *Usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar en su relación con el juego y el arte, 2025* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VII.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

“Agradecemos profundamente a nuestros cuerpos, por marcar un precedente que permitiera llevar a cabo esta investigación, por permitirnos ser inquietos, manifestarnos de múltiples maneras, sentir, expresar, aprender y reflexionar todo el tiempo sobre sus alcances.

Sin duda, son creaciones hermosas que nos permitieron estar hoy aquí”

Agradecimientos

Juan Gabriel

A Dios, por permitirme pensar, crear, ser y aprender cosas que nunca imaginé.

A mi madre, por darme la vida y ser mi primera maestra; a mi padre, a mis hermanos y hermana, y mi cuñada por siempre impulsarme, alentarme, celebrarme y amarme.

À mon petit amour, por acompañarme en cada paso y retarme a más.

A mis asesoras, Estefanía y Diana, por tomar las riendas de este proceso y atreverse, desde su experiencia, su sabiduría y sobre todo, su amor y paciencia para acompañar este proceso.

A Luz, quién sintió, vivió y vibró conmigo todo este proceso, este “hijo” en común.

A Margarita y Patricia, por elegir ser mis mentoras académicas y de la vida.

A mis amigas y amigos de vida, a Yaya, Liz, Pablo, López y Batman, al llenar de momentos inolvidables mi corazón.

A las docentes (Miss Sara, Miss Camila, Miss Elizabeth, Miss Stefania, Miss Andrea, Miss Victoria y Miss Viviana), a Miss Isa y al CCB por permitirnos entrar a sus aulas y a sus vidas para aprender y generar conocimiento desde sus prácticas pedagógicas y sus cuerpos, nada de esto sería posible sin ustedes, gracias por la función que cumplen en el presente y futuro de los niños y niñas.

A todos y todas las que han contribuido a mi formación profesional y personal y que han aportado a cada paso que he dado en mi vida.

Luz

A Dios, por permitirme conocerlo en sus infinitas manifestaciones, por ser luz y fuerza en cada paso de este camino.

A mi esposo, John Ramírez, gracias por tu amor constante y por llenar mis días de razones para seguir creyendo en mí. Este logro también es tuyo.

A mis hijos, Thomas, Zoe y Alice, por su apoyo incondicional y su energía infinita. Gracias por ser mi inspiración.

A mis hermanas, Melida y Dalia, por ser mis venas, por su amor y palabras que curan. Y a Sandra, por habitar siempre en mis recuerdos más entrañables.

A mi madre, Carmen, por creer siempre en mí y por inculcarme el valor de soñar.

Al teatro, por regalarme un espacio donde ser irreverente, cantar otras voces y descubrirme en cada escena.

A Ziruma, lugar donde habitan los dioses, por ser un escenario que inspira y provoca.

A Alvaro Romero, maestro y amigo, por su poética hecha acción y su pasión por el arte y la comunidad, siempre será un ejemplo para mí.

A mis asesoras de tesis, Diana y Estefa, por su sabiduría y paciencia, por guiarnos con generosidad y confianza.

A mi partner, Gabriel, compañero y amigo en esta travesía. Sin tu apoyo y compañía, este logro no habría sido posible. Y por supuesto a las docentes del CCB, por abrir sus puertas y corazones, permitiendo que esta investigación se nutriera de sus vivencias y sentires.

Tabla de contenido

Síntesis corpórea.....	10
Corporeal synthesis.....	11
Trama del cuerpo	12
Cuerpos que cuentan.....	15
Cuerpo en cuestión.....	22
Objeto de Estudio: preescolares CCB	26
Una ubicación desde las políticas.....	28
Deseos desde el cuerpo	30
Andamios	31
Usos del cuerpo	31
Infancias	33
Educación Inicial	34
Juego y su relación con las infancias	35
Arte y su relación con las infancias	36
Intersecciones entre Juego y Arte en educación inicial	37
Prácticas pedagógicas.....	39
Biopolítica	40
Biopolítica y educación.....	42
Arte y juego como espacios de resistencia biopolítica en la escuela	45
Caminando el cuerpo	47
Técnicas e instrumentos	49
Revisión documental.....	49
Observación en el aula	49
Conversaciones hermenéuticas	50

Consideraciones éticas	52
Ruta para la elaboración	52
Selección de los casos	52
Recolección de la información.....	52
Análisis y presentación de los datos	54
Diseminación	54
Recorrer, evocar, disertar y emerger desde el cuerpo	64
El cuerpo en acción	64
Un viaje hacia lo desconocido	65
Cuerpos en juego- andamiaje y espejo.....	69
Cuerpos que dialogan	74
Entre autonomía y heteronomía	75
El cuerpo, entre la libertad y el control.....	78
Cuerpos en tensión	81
Horizontalidad y verticalidad en las prácticas pedagógicas	82
El tercer maestro.....	89
Dos formas de resistencia.....	94
Cuando las voces toman sentido	103
Cuerpos en transformación	109
Referencias	112
Anexos	127

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Resumen legislativo con relación a la educación inicial en Colombia</i>	28
Tabla 2 <i>Categorías de la investigación</i>	59
Tabla 3 <i>Preguntas conversaciones hermenéuticas</i>	127
Tabla 4 <i>Guía de observación a docentes</i>	129

Lista de figuras

Figura 1	<i>Línea de tiempo, procesos relacionados con la educación del CCB</i>	27
Figura 2	<i>Libro de códigos</i>	57
Figura 3	<i>Códigos categoría Biopolítica en el software ATLAS.ti</i>	57
Figura 4	<i>Códigos categoría Arte y Juego en el software ATLAS.ti</i>	58
Figura 5	<i>Códigos categoría Práctica Pedagógica en el software ATLAS.ti</i>	58
Figura 6	<i>Red de categorías: biopolítica</i>	60
Figura 7	<i>Red de categorías: arte y juego</i>	61
Figura 8	<i>Red de categorías: prácticas pedagógicas</i>	61
Figura 9	<i>Disposición corporal de la docente</i>	64
Figura 10	<i>Autonomía en el estudiante</i>	74
Figura 11	<i>Relaciones en las prácticas pedagógicas</i>	81
Figura 12	<i>Ambientes en las prácticas pedagógicas</i>	89
Figura 13	<i>Instituciones: colegio y familia</i>	94

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CCB	Colegio Colombo Británico
CH	Conversaciones hermenéuticas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OP	Observaciones pedagógicas
RD	Revisión documental
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Síntesis corpórea

Entender la enseñanza como una formación de la sensibilidad perfila al pedagogo como un esteta social, alguien que tiene como materia prima el cuerpo a fin de modelarlo desde una cierta idealidad, provocando el gesto desde el lenguaje con el propósito de favorecer la emergencia de sensibilidades y afecciones que tienen como paradigma el acercamiento delicado a la realidad del otro.

Restrepo (1994)

La presente investigación tuvo como objetivo develar los usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes del Colegio Colombo Británico (CCB) en relación con el juego y el arte en la educación preescolar, a partir de las dimensiones de la cultura somática, específicamente la biopolítica. Esto permitió comprender cómo estas dinámicas enriquecen los procesos educativos y darle un lugar de enunciación y dotado de conocimiento al cuerpo de las docentes. Se optó por un estudio cualitativo con un enfoque metodológico hermenéutico y el diseño está basado en los estudios de caso colectivo para comprender concepciones de las docentes, de forma conjunta y no con la intención de centrarse en un caso en particular.

Los resultados destacan que cuerpo y mente se interconectan, configurando relaciones pedagógicas significativas. A través del juego y el arte, el cuerpo se convierte en una posibilidad que fomenta la conexión entre lo cognitivo y lo sensorial, moldeando subjetividades y enriqueciendo las relaciones interpersonales en el aula.

La biopolítica se convierte en una dimensión transformadora, donde el juego y el arte, además de ser posibilidades pedagógicas, son espacios de resistencia en la escuela. Estos permiten a los niños y niñas explorar su identidad y desarrollar habilidades sociales en un ambiente de igualdad simbólica, diluyendo jerarquías y potenciando la imaginación y creatividad.

Palabras clave: juego, arte, educación inicial, práctica pedagógica, usos del cuerpo, biopolítica.

Corporeal synthesis

Cada día, al despertar, se inicia el ritual aseo, la alimentación y el arreglo personal que proceden el comienzo de la jornada. Este es el momento en que vivimos para nuestro cuerpo y lo preparamos para su intensa actividad cotidiana. Al enfrentarse al espejo, elegir la ropa, vestirse e iniciar el contacto con quienes se comparte el tiempo de vigilia se realiza un complejo proceso de equipamiento con el cual se compartirán mensajes y se harán invitaciones de contacto muy especializadas de acuerdo con el rol que se desempeña en la sociedad. El vestuario nos abrirá puertas, a la vez que dirá mucho de lo que somos y pensamos.
Cajiao (1996)

The objective of this research was to unveil the uses of the body in the pedagogical practices of the teachers of Colegio Colombo Británico (CCB) in relation to play and art in preschool education, based on the dimensions of somatic culture, specifically biopolitics. This allowed us to understand how these dynamics enrich the educational processes and to give a place of enunciation and endowed with knowledge to the body of the teachers. A qualitative study with a hermeneutic methodological approach was chosen and the design is based on collective case studies to understand the conceptions of the CCB preschool teachers regarding the uses of the body in pedagogical practices in relation to play and art jointly and not with the intention of focusing on a particular case.

The results highlight that body and mind are interconnected, configuring meaningful pedagogical relationships. Through play and art, the body becomes a possibility that fosters the connection between the cognitive and the sensory, shaping subjectivities and enriching interpersonal relationships in the classroom.

Biopolitics becomes a transforming dimension, where play and art, in addition to being pedagogical possibilities, are spaces of resistance in the school. They allow children to explore their identity and develop social skills in an environment of symbolic equality, diluting hierarchies and enhancing imagination and creativity.

Keywords: play, art, early childhood education, pedagogical practice, uses of the body, biopolitics.

Trama del cuerpo

*El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos,
cien formas de pensar, de jugar y de hablar... Cien siempre cien, cien modos de escuchar,
de amar, cien alegrías para cantar y entender. Cien formas de descubrir, cien formas de
inventar, cien mundos para soñar.
El niño tiene cien lenguajes, pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo...*
Loris Malaguzzi

En el contexto de la educación, el cuerpo ha sido un territorio poco explorado, un lenguaje silenciado que habita las aulas, pero rara vez se reconoce como protagonista del acto educativo. Históricamente, la concepción dualista de cuerpo y mente ha relegado al primero a un papel secundario, limitando su potencial expresivo y educativo. Malaguzzi, en su conmovedor poema sobre los “100 lenguajes del niño”, denuncia esta desconexión al advertir cómo se reduce la experiencia de los niños y las niñas a lo verbal y lo cognitivo, privándolos de un abanico de formas de expresión esenciales para su desarrollo integral. Bajo esta perspectiva, la presente investigación ha sido un soporte para reivindicar la perspectiva monista sobre el cuerpo, donde tanto los docentes como los estudiantes están en un escenario vivo “la escuela”, un lugar que abre puertas al juego, la creación, la comunicación y la construcción del conocimiento.

Sin embargo, en esta trama educativa donde el cuerpo infantil busca ser escuchado, el cuerpo de la maestra permanece, en muchos casos, en la penumbra. Las docentes, con su gestualidad, su voz, sus movimientos y su presencia, se convierten en mediadoras fundamentales del proceso de aprendizaje, empleando un lenguaje corporal que transmite tanto como las palabras. Teniendo en cuenta lo anterior, Foucault (2002) expone que,

El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. (p.126)

Por lo tanto, uno de los papeles que están arraigados al oficio del docente es disciplinar y este encuentra en la escuela un escenario privilegiado para su manifestación. En este sentido, el cuerpo de la maestra no es neutro ni invisible, sino un territorio que constantemente moldea y controla a un Otro. ¿Cómo se configura el cuerpo de la docente en el escenario pedagógico? ¿Cuáles son sus usos de este en relación con el juego y el arte, dos pilares esenciales de la educación

inicial?, estas preguntas nos invitaron a reflexionar sobre la importancia de reconocer el cuerpo de la docente como un lugar activo y creativo en la construcción de saberes. Del mismo modo, ¿Qué hay sobre los desafíos y posibilidades que enfrenta la docente de preescolar? Llegando así a la pregunta final que guio esta investigación: ¿Cuáles son los usos del cuerpo presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes en su relación con el juego y el arte, en los preescolares del CCB en el año 2024?

En efecto, una pregunta que tiene en cuenta que la docente, en su rol, enfrenta además la exigencia de un cuerpo disponible, capaz de responder a múltiples demandas: cuidar, explicar, contener, corregir, escuchar y orientar, es un cuerpo que se ve constantemente afectado por el entorno, las expectativas sociales y culturales, ya que se espera que la docente mantenga una actitud impecable y una energía inagotable, como si el cuerpo fuera una máquina y no un organismo vivo y sensible, es un cuerpo que enseña no solo desde el saber, sino desde el ser, desde la entrega total a una labor que trasciende lo académico y se convierte en un acto profundamente humano.

Por tanto, visibilizar el cuerpo en la docencia no es un mero ejercicio teórico, sino una acción que abre posibilidades para un acto pedagógico transformador. Es, en esencia, devolverle al acto de enseñar su carácter vivo, encarnado y creador. Es dignificar a la docente no solo como portadora de conocimiento, sino como presencia plena, capaz de inspirar y acompañar a sus estudiantes en un proceso de aprendizaje.

En este sentido, el arte y el juego se configuran como espacios de resistencia frente a lo político, al permitir la emergencia de subjetividades que desafían las lógicas disciplinarias, ya que, la educación al ser un espacio donde se configuran subjetividades se convierte en un campo de tensión entre el control biopolítico y las posibilidades de emancipación. El cuerpo de la docente, en su interacción constante con los niños y niñas, actúa como un puente que posibilita esa emancipación a través del juego y el arte, donde cada gesto y cada movimiento cuenten una historia y abran puertas a nuevos mundos posibles.

Así, nuestro objetivo general de investigación fue: develar los usos del cuerpo presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes de transición, en su relación con el juego y el arte, en los preescolares del Colegio Colombo Británico durante el año 2024.

Seguidamente, se da voz a diferentes autores, quienes han desarrollado dentro de sus estudios las categorías que abordan nuestro estudio (usos del cuerpo, infancias, educación inicial, juego y su relación con las infancias, arte y su relación con las infancias, intersecciones entre juego y arte en la educación inicial, practicas pedagógicas, biopolítica, biopolítica y educación, arte y

juego como espacios de resistencia), para posteriormente realizar la elaboración del diseño metodológico, desde el enfoque hermenéutico, bajo el diseño de estudio de caso, que conllevó a la realización de los instrumentos, los cuales dieron luces sobre las miradas y las experiencias de las docentes, y finalmente el análisis, las conclusiones y las recomendaciones, que permitieron visibilizar y reconocer el uso del cuerpo desde el lugar de la biopolítica de las docentes de preescolar del CCB.

Cuerpos que cuentan

*La maestra tiene una parte de adelante,
que es la que casi siempre se ve,
y una parte de atrás,
que se ve cuando se da vuelta.*
Mattiangeli y Carrer (2013)

Para este estudio se realizó un rastreo de investigaciones en dos vías; la primera relacionada con los usos del cuerpo, corporalidades y corporeidad en docentes de educación inicial, identificando a su vez su relación con el juego y al arte, ya que estas últimas son herramientas clave en el desarrollo integral de niños y niñas, además de comprender cómo los y las docentes incorporan estas dimensiones en su práctica pedagógica ya que es un aspecto esencial dentro de la educación inicial. Y, la segunda, basada en estudios que hablan de las actividades rectoras en la educación inicial colombiana y las prácticas pedagógicas, para esto se realizó un acercamiento a países como Francia y Portugal buscando identificar formas de nombrar y posibles contenidos trabajados en la educación inicial. Esta comparación internacional es valiosa, ya que permite enriquecer la comprensión de las prácticas pedagógicas locales al contrastarlas con enfoques y experiencias de otros países con sistemas educativos reconocidos en educación inicial. Las búsquedas se hicieron a través de bases de datos especializadas como Scielo, Redalyc, Dialnet, así como en repositorios institucionales y páginas oficiales de instituciones gubernamentales o privadas dedicadas a la educación y la primera infancia.

En Colombia, dos investigaciones resaltan la importancia del cuerpo docente, la práctica pedagógica, el juego y la educación inicial. La primera, realizada por Cuadros (2019), busca comprender la relación entre la biografía corporal de una docente de educación inicial y las prácticas pedagógicas que promueve. Utilizando una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico-interpretativo, el estudio destaca la importancia de la disposición corporal de la docente en relación con las intencionalidades pedagógicas y la influencia de formatos preestablecidos en la institucionalidad. Resalta la necesidad de fomentar encuentros entre niños y niñas, siendo necesidades: hablar, jugar, conversar y explorar diversas manifestaciones de movimiento y de búsqueda constante de intercambio y relación entre pares. Además, subraya que la práctica pedagógica es una construcción constante derivada de diversas experiencias y aspectos humanos, con dicotomías entre lo que se es, se piensa, se dice y se hace. Esta investigación se

vuelve pertinente para este estudio ya que expone las relaciones que se tejen entre docente-estudiante desde la corporeidad y la importancia de darle lugar al cuerpo dentro de la enseñanza.

El segundo estudio, una investigación realizada por Quijano (2017) tuvo como objetivo comprender la práctica pedagógica de las docentes de educación inicial observando su lenguaje corporal y otros elementos, utilizando un enfoque fenomenológico. Entre las conclusiones destaca que: la docente de educación inicial utiliza su cuerpo como herramienta esencial en su labor diaria; fomentando la indagación, la socialización y realizando procesos reflexivos. El cuerpo de la docente se convierte en un modelo para el niño, influyendo no solo a nivel cognitivo, sino también en aspectos relacionales y culturales, permitiendo al niño experimentar y conocer de manera concreta y cercana. Esta pesquisa es importante para este estudio, ya que resalta la importancia del cuerpo de la docente como herramienta esencial en su labor pedagógica, influenciando aspectos cognitivos, relaciones y valores culturales, afectando tanto la forma de enseñar como la relación con niños y niñas.

En el contexto de la investigación educativa en Brasil, se destacan tres estudios relevantes. En primera instancia, se encontró la tesis doctoral de Camargo (2018) que se centra en analizar la concepción de niños, juego, cuerpo y movimiento en el curso de Pedagogía de la Universidade Estadual de Ponta Grossa. El estudio examina la estructura curricular del curso, vincula las experiencias de los académicos y analiza los diarios de las Prácticas Docentes Supervisadas en Educación Inicial. Se destaca la contribución del estudio al reconocer el juego, cuerpo y movimiento como medios de expresión y construcción de conocimientos en la infancia, resaltando la necesidad de integrar estos temas en los estudiantes de pregrados de Pedagogía y Educación inicial en un movimiento de reflexión, indagación de los modelos impuestos, de valorización de la práctica, de la experiencia y de la sensibilidad. La tesis propuesta por Camargo es tomada en cuenta para estos antecedentes porque presenta bases sobre la relación entre el cuerpo del docente, la práctica pedagógica, y la importancia del juego en la educación inicial.

El siguiente, llevado a cabo por Colares (2017), tuvo como objetivo investigar la manifestación de la corporalidad en las prácticas pedagógicas de docentes de educación inicial en salas de actividades con niños de escuelas públicas y privadas de Santarém – Pará. Utilizando un enfoque cualitativo, Colares empleó un análisis descriptivo y de campo como línea metodológica. Entre sus hallazgos, destaca la importancia de entender la corporalidad como el eje primordial para una educación integral, reflexiva y participativa del ser humano. Enfatiza que las prácticas pedagógicas de educación inicial requieren ser redefinidas y recreadas, haciendo hincapié en la

responsabilidad de los profesionales por adoptar una perspectiva centrada en su corporalidad y el compromiso con la educación de los niños. Este estudio es reiterativo al señalar, desde la perspectiva de los docentes, la existencia de limitaciones de carácter técnico y/o material que afectan la acción pedagógica en la educación inicial, así se restringe una consideración más amplia del lugar del cuerpo en este contexto. Destacan la necesidad de atención en la formación de los sujetos que actúan directamente en esta etapa de la enseñanza, y resalta que el currículo limita algunas de las prácticas pedagógicas, lo que impide la implementación de propuestas innovadoras llevando siempre a la reproducción.

Por último, Santos (2018) abordó la temática con relación al cuerpo, la educación y las prácticas pedagógicas en educación inicial. El objetivo de este trabajo fue comprender y analizar las comprensiones y prácticas pedagógicas de tres profesionales de la educación inicial, relacionadas con el cuerpo y el movimiento de los niños. Santos también optó por un enfoque cualitativo descriptivo. Sus hallazgos revelaron que el movimiento corporal es devaluado en la práctica pedagógica, considerado en algunos casos como indisciplina, con presencia de posturas de rigidez y control de los cuerpos que enfatizan la cuestión cognitiva.

Se toman para esta investigación los anteriores estudios porque coinciden al señalar, desde la perspectiva de los docentes, la existencia de limitaciones de carácter técnico y/o material que afectan la acción pedagógica en la educación inicial, impidiendo una consideración más amplia del lugar del cuerpo en este contexto. Además, se destaca la necesidad de atención en la formación de los sujetos que actúan directamente en esta etapa de la enseñanza. Por otro lado, estos estudios concuerdan en que el currículo limita algunas de las prácticas pedagógicas, lo que impide la implementación de propuestas que no se perciban de forma reproductiva y que no sean innovadas. Asimismo, subrayan la importancia de que los docentes conozcan su propio cuerpo en todas sus dimensiones, permitiéndoles evidenciarlo de manera integral y no fragmentada para lograr, mediante su propia corporalidad, enseñar a los niños y las niñas. Por último, se tiene en cuenta de estas investigaciones el paradigma y enfoque metodológico.

Para la segunda parte de los antecedentes se realiza un recorrido por investigaciones que abren paso a las actividades rectoras y la influencia que se tiene desde las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en sus clases. Se observa que, en ciertos países, las políticas públicas para la educación inicial incorporan actividades similares, a partir de lo cual se establecen relaciones de estas prácticas con las establecidas en el contexto colombiano.

Al respecto, en Francia encontramos a Beziac (2012) que destaca la importancia de la etapa inicial en la educación, enfatizando que debería centrarse en el descubrimiento personal en lugar de condicionar a los niños demasiado pronto a las prácticas académicas. Critica las frecuentes evaluaciones en el sistema educativo francés y defiende que la escuela maternelle escape a esa tendencia para permitir un mayor desarrollo y creatividad en los niños. La autora refiere las diferentes formas y técnicas de evaluación en los jardines, entre ellas, los "cuadernillos de evaluación" basados en el éxito de los niños y las niñas como una transición positiva entre el jardín de infantes y la escuela primaria, teniendo como función ayudar a los estudiantes en el progreso y consecución de habilidades, además de informar a los niños y niñas, sus padres o tutores legales de los objetivos, procedimientos y resultados de esta evaluación.

Del mismo modo, la investigación hecha por Moundjiegout (2018), el objetivo fue examinar las políticas, sistemas y prácticas educativas para entender la construcción de las desigualdades sociales. La metodología del estudio consistió en analizar la evolución histórica de l'institution de la petite enfance, revisar las instrucciones oficiales del Ministerio de Educación Nacional y examinar las recomendaciones de investigadores.

Ambas investigaciones priorizan las necesidades del desarrollo del niño y abordan la instrucción temprana. La circular francesa N° 86-046 del 30-01-1986 (nombrada en las investigaciones anteriores), en la cual se definen las orientaciones para la educación inicial y que trabaja bajo ámbitos o ejes del aprendizaje que inicialmente eran: actividades físicas, actividades de la comunicación y expresión oral y escrita, artísticos y estéticos, científicos y técnicos. Poco a poco se fueron convirtiendo en 5 ejes, ámbitos o áreas del aprendizaje para poder desarrollar de forma integral su personalidad y su sociabilidad dentro de un contexto escolar; estos son: movilizar el lenguaje en todas sus dimensiones (oral, escrito); actuar, expresarse y comprender por medio de la actividad física; actuar, expresarse y comprender por medio de las actividades artísticas; construir las primeras herramientas para la estructuración del pensamiento, y explorar el mundo. Esto sugiere que la enseñanza y el aprendizaje en este nivel no se limitan a los conocimientos, reflejando un cambio hacia el aprendizaje prioritario.

Desde esta perspectiva, las cuatro actividades rectoras se abordan como instrumentos para alcanzar el desarrollo y el aprendizaje, si bien adoptan una denominación diferente en el contexto de la educación inicial francesa, esta distinción podría proporcionar una mayor claridad conceptual. En este sentido, podríamos comprender los dominios del aprendizaje en el contexto francés al considerar las actividades rectoras como fundamentales en lo siguiente: movilizar el lenguaje en

todas sus dimensiones (literatura); expresarse y comprender por medio de la actividad física (juego); actuar, expresarse y comprender por medio de las actividades artísticas (arte); explorar el mundo (exploración del medio).

Como conclusiones relevantes de estos estudios, se resalta la importancia de dar mayor agencia y fomentar la participación en la educación inicial, aunque haya un maestro u orientador encargado de guiar los procesos de aprendizaje. Esto implica promover un autodescubrimiento y heteronomía por parte de los niños y las niñas basado en sus necesidades.

Desde el punto de vista de los portugueses, se conciben estas actividades en el marco de áreas de contenido en la educación preescolar (desde los 3 hasta los 6 años, no necesariamente obligatorio, pero entendido como primera etapa de la educación básica). De las investigaciones de Marques (2017) y Da Silva (2022) se pueden extraer las áreas de contenido con las que actualmente realizan los procesos de enseñanza preescolar, las cuales se dividen en tres: formación personal y social, conocimiento del mundo, y expresión y comunicación, que a su vez comprende el dominio del lenguaje oral y aproximación a la escritura, dominio de la matemática y dominio de las expresiones, donde despliegan la expresión plástica, expresión musical, expresión dramática y expresión físico-motora.

Por su parte, se podrían relacionar las áreas de contenido de la educación preescolar con las actividades rectoras de la siguiente manera: conocimiento del mundo (exploración del medio), expresión y comunicación (literatura), dominio de las expresiones (juego y arte). Estas investigaciones son pertinentes para este estudio, ya que destacan que los docentes de educación inicial, más allá de su rol en la transmisión de conocimientos y en la definición de objetivos y tareas, también deben comprometerse en la observación, reflexión y evaluación continua de cómo aplican sus prácticas pedagógicas, haciendo hincapié en el uso del cuerpo y en la selección cuidadosa de estrategias y recursos para llevar a cabo la enseñanza

Ahora bien, para el abordaje nacional, la Política Pública de Primera Infancia enumera el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la primera infancia para posibilitar los aprendizajes. Estas actividades rectoras nacen como consecuencia de interrogantes acerca de cómo potenciar el desarrollo de los niños y de las niñas. Desde la Ley 1804 de 2016, en el artículo 5 de la educación inicial, se mencionan las actividades rectoras, que sirven como mediación para desarrollar capacidades y habilidades de los infantes, contando con la familia como actor central del proceso.

Teniendo en cuenta esta política pública, Ortiz y Triana (2018) desarrollan un estudio que tuvo como intención describir los procesos de implementación de las 4 actividades rectoras. Los autores mencionan la importancia de conocer las dimensiones y las etapas en las que se trabaja con los niños para procesos «adecuados» del aprendizaje y abordarlas para fortalecer el desarrollo y las experiencias significativas en niños. Núñez (2021) concluye, en su tesis que no hay una utilización de las actividades rectoras en la educación inicial y que los procesos de enseñanza no son acordes con lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece para trabajar en esos ciclos de vida educativa. Esta investigación nos permite sustentar la necesidad de indagar sobre la práctica pedagógica en educación inicial en el Colegio Colombo Británico (CCB), ya que se desconocen las prácticas pedagógicas de los docentes en esta institución, considerando que, según la política pública, entre los 0 y los 6 años las instituciones educativas que atienden a niños y niñas deben establecer la utilización de las actividades rectoras dentro de sus currículos.

Otros autores exponen los enfoques y los abordajes que se les da a las emociones en el contexto educativo, se encuentra que se valen de estrategias pedagógicas y medios (lúdica, juego, lectura de cuentos, títeres, movimiento corporal y canciones) para el desarrollo infantil y el aprendizaje, resaltando las actividades rectoras en las prácticas de los maestros de educación inicial (Ossa, 2016; Sánchez y Machuca, 2016; Cruz, 2018; Vásquez, 2020, citados en Cardona y Manchola 2022). Por su parte, Marín, Martínez & Orjuela (2022) en su tesis, mencionan que las actividades rectoras no son reconocidas en los medios educativos y sociales como estrategias que facilitan el aprendizaje de la educación inicial, por el lugar que se les da de diversión y generación de gusto. Esto señala un desafío o una brecha en la comprensión y apreciación de la importancia educativa del juego y el arte en la educación inicial.

También se encuentra entre las búsquedas de las actividades rectoras, contextos relacionados con la lectura y la escritura de los niños. En su tesis, Carrillo (2015) concluye que es importante que todos los docentes de educación inicial lean, interioricen y se actualicen en la política pública de primera infancia para entender las actividades rectoras como lineamientos básicos en la educación inicial o como estrategias pedagógicas y para enriquecer el desarrollo integral y conectar con el mundo exterior de las niñas y los niños. Esta concepción difiere de la perspectiva del MEN, que considera que las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, no solo se usan como instrumentos para facilitar el aprendizaje y como elementos que posibilitan la adquisición de conocimientos, experiencias y aprendizajes.

A partir de los estudios revisados, emergen conexiones sustanciales para la investigación

en curso. Se resalta la relevancia de la interacción entre el juego y el arte como herramientas pedagógicas en el desarrollo de habilidades que van más allá de lo individual, abordando no solo aspectos personales como la creatividad, la imaginación y la actitud científica, sino también dimensiones sociales fundamentales. Así mismo, se enfatiza la importancia del papel del cuerpo en estos procesos, evidenciando su función esencial en la expresión de la creatividad y en la construcción de significados. En la práctica pedagógica, destaca su importancia como componente esencial en la labor docente, subrayando su influencia en la configuración del entorno educativo y su impacto en la construcción del conocimiento y la formación integral de niños y niñas. De esta manera, se reconoce a las políticas públicas como ejes reguladores para respaldar y fortalecer las actividades rectoras de juego y arte, consolidando un enfoque integral que contribuye al enriquecimiento de la educación inicial en su conjunto.

Pese a la evidencia acumulada sobre la importancia de la corporalidad en la práctica pedagógica en diversos niveles educativos, hay un vacío significativo en investigaciones sobre los usos del cuerpo de los docentes de educación inicial; así como en estudios específicos que aborden de manera exhaustiva y contextualizada estos usos del cuerpo en la enseñanza, especialmente en su relación con el juego y el arte. Es así como se vuelve imperante la necesidad de indagar y comprender más profundamente las prácticas pedagógicas que involucran el uso consciente y reflexivo del cuerpo docente en la educación inicial, proporcionando una oportunidad valiosa para enriquecer la comprensión de la influencia de la corporalidad en la experiencia educativa de los niños y las niñas en esta etapa crucial del desarrollo.

Cuerpo en cuestión

*Arriba de la maestra está el techo del aula,
o el cielo cuando está al aire libre.
Debajo de la maestra está el piso, o la tierra, o la calle.
Alrededor de la maestra están los niños,
a veces en fila, a veces en ronda, de pie o sentados.*
Mattiangeli y Carrer (2013)

Desde la visión dualista del cuerpo, se considera que existe una separación entre el cuerpo y la mente, Descartes (1990) afirmó que “la mente puede actuar independientemente del cerebro” (p. 339) tratándolos como entidades independientes, rechazando la concepción aristotélica del alma como el principio vital, en su perspectiva, el ser humano se concibe principalmente como una consciencia o mente que utiliza una maquina denominada cuerpo y aunque tienen la capacidad de interactuar entre sí, según Descartes, la mente estaría sujeta a leyes psicológicas, mientras que el cuerpo seguiría las leyes de la naturaleza.

En contraste con lo anterior, la perspectiva monista, según Alemañ (2013) concibe al cuerpo y la mente como una entidad inseparable, destacando la interconexión y la influencia mutua entre ambos, siendo dos caras de la misma moneda. Esta visión revoluciona la concepción del cuerpo y la mente en el contexto educativo, pues posibilita un giro en la percepción propia del docente. Según Varela y Vaca (2006) "cada situación educativa que se desarrolla a lo largo del día implica una presencia corporal" (pp. 26-28), este enfoque resalta la importancia de reconocer la presencia y la interrelación entre el cuerpo y la mente en la labor educativa diaria.

El individuo conoce el mundo a través de su entidad corporal (...) El hombre seguirá viviendo toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino con el cuerpo y, de alguna manera, desde el cuerpo y a través del cuerpo. (...) El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. Gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio” (Pérez y Sánchez, 2001, p. 3)

En el escenario de la educación, es fundamental comprender cómo esta concepción del cuerpo se manifiesta, esto implica abordar asuntos filosóficos relacionados con la naturaleza del cuerpo, como su función, su significado y su relación con la experiencia humana, además, es necesario establecer conexiones entre estos aspectos filosóficos y su aplicación en el ámbito educativo. Comprender estos asuntos relacionados con el cuerpo, permitirá reconocer su

importancia en la educación inicial y en la práctica pedagógica de las docentes, ya que el cuerpo es portador de significados. González y Martínez (2018) exponen que:

Sin embargo, la atención al cuerpo del docente suele quedar relegada a un segundo plano, obviando que las relaciones que cada cual tenga con su propio cuerpo, la misma idea de cuerpo que tenga el docente, la capacidad de acción corporal, la apariencia y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, están estrechamente relacionados con el tipo de enseñanza que se lleva a cabo. (p. 187)

Al explorar los usos del cuerpo de las docentes de transición en sus prácticas pedagógicas es crucial considerar las concepciones, desafíos y posibilidades que se fomentan a través de este todo: cuerpo y mente; estas disposiciones abarcan desde la expresión creativa y la exploración sensorial hasta el desarrollo de habilidades motoras, la autoconfianza y la conciencia corporal. Es esencial comprender cómo estas manifestaciones influyen en la visión integral de los niños y las niñas, reconociendo que su desarrollo no se limita solo al aspecto intelectual, sino que también engloba el desarrollo físico, emocional y social. En este contexto, diversos pensadores han profundizado en la importancia de la experiencia del cuerpo en la educación, explorando la conexión entre el cuerpo y el aprendizaje. Entre ellos, se destacan las siguientes perspectivas sobre la relevancia del cuerpo en el proceso educativo.

Desde la pedagogía Waldorf, Steiner (1991) sostiene que, al igual que los músculos de la mano se fortalecen y revitalizan al realizar las tareas adecuadas, de manera similar, el cerebro y otros órganos del cuerpo humano funcionarán de manera óptima cuando reciban las impresiones adecuadas de su entorno, esto destaca la importancia de la presencia plena y auténtica del docente en el aula, donde su expresión corporal y bienestar emocional son fundamentales.

Por otra parte, Merleau-Ponty (1993) expresa que el cuerpo no es simplemente un vehículo para la mente, sino la base misma de la experiencia. En la educación, esto implica que el aprendizaje no solo ocurre a través de la mente, sino también a través de la participación del cuerpo. Ponty promulga integrar la vivencia corporal en el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera más completa a través de la interacción directa con su entorno.

Por consiguiente, el acompañamiento pedagógico según lo establece el MEN involucra el ser corporal del docente, comprendiendo el cuerpo como un lugar integral de experiencia y expresión, esto significa que la presencia física, gestos, movimientos y expresiones del docente no solo transmiten información, sino que también influyen en el ambiente de aprendizaje y en la relación con los niños y las niñas. Integrar de manera consciente los usos del cuerpo en la práctica

pedagógica implica reconocer la importancia de las manifestaciones corporales en la comunicación, en la regulación emocional, en las formas de relacionarse y en el desarrollo de la empatía.

Así mismo, Arboleda (2010) en sus investigaciones sobre las expresiones motrices, habla sobre cómo estas se manifiestan a través del cuerpo, explorando aspectos complejos a nivel individual y colectivo, estas expresiones no solo reflejan el entorno, sino que también influyen activamente en dinámicas sociales y culturales. Más que simplemente reflejar, son agentes activos en la formación de sujetos y la transmisión cultural en el contexto educativo. La expresión motriz no solo interpreta la cultura y el movimiento corporal, sino que también contribuye activamente a la creación y evolución de estos conceptos en el entorno educativo. Para entenderlo un poco, Arboleda hace el rastreo de la palabra cuerpo desde diversas voces:

como quiera que se defina el cuerpo, ya como tumba del alma (Platón); como instrumento (Aristóteles); como res extensa (Descartes); como manifestación (Spinoza), como vitalidad instintiva (Nietzsche); como "mi yo encarnado" (Marcel); como lugar de poder (Foucault); o como sexducción (Lipovetsky); hay allí comprometida la particularidad cultural o bien la que se concibe o bien en la que se cultiva. (Díaz, 2013, p. 26)

Por ende, juego y arte se convierten en vehículos cruciales para la enculturación del cuerpo en la educación inicial. Autores como Martínez, Palou y Anton (2016) hablan sobre la relación juego y cuerpo, concluyendo en tres ideas clave: el primero es que, en el contexto del juego, el cuerpo se presenta como el componente inicial que requiere atención, sirviendo como punto de partida para diversas oportunidades de avance; segundo, a través de la interacción durante el juego entre el propio cuerpo, los cuerpos de otros participantes, así como los objetos y el entorno, se generan aprendizajes que poseen relevancia y aplicabilidad en la vida diaria; tercero, la participación activa del adulto desempeña un papel esencial al promover la importancia del "juego corporal" como fundamento central para todas las actividades lúdicas. Sus aportes destacan que,

el educador debe ser una persona con una buena capacidad de expresión. Debe saber establecer comunicación tanto a nivel verbal como no verbal. El adulto debe ser consciente de los distintos mediadores de comunicación de que dispone, tales como la mirada, los gestos, las expresiones faciales y corporales, la voz, el espacio y los objetos, para utilizarlos de la forma más ajustada posible. Debe ser capaz de reencontrar en él mismo el placer del juego. También de imitar, provocar, preguntar, proponer cambios, poner palabras a la

acción, jugar a la oposición, a hacer de antagonista y facilitar el paso de la acción al pensamiento (Martínez, Palou y Anton, 2016, pp. 223-224).

Del mismo modo, Huertas, Parra & Caicedo (2018), al hablar del desafío del arte en la educación inicial, afirman que la relación del arte y el cuerpo no se logra únicamente en la realización de exposiciones, danzas, representaciones teatrales, rondas o presentaciones, más bien, el propósito es que se propongan expresiones artísticas, integrándolas a su vida diaria para comunicarse, disfrutar, aprender y recrear experiencias, que puedan usar lenguajes artísticos como parte de su vida cotidiana, para expresarse, reír, aprender y re-crear. De igual forma, expresan la importancia del cuerpo del docente en el aula, enfatizando en que los docentes deben ser capaces de hacer de la didáctica no un adjetivo, sino una estructura para el aprendizaje, y que comprendan su papel histórico en la transformación de la cultura desde su acción en el aula.

Dicho esto, resulta importante para esta investigación la mirada de Martha Nussbaum, ya que, en sus diversos planteamientos, el juego y el cuerpo, como componentes esenciales en el proceso de desarrollo humano y en la formación de individuos capaces de participar reflexivamente en una sociedad justa, así es como el juego está dentro de las diez capacidades centrales. Esto implica una formación que va más allá de la adquisición de habilidades técnicas y que se centra en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, donde el juego tiene un lugar importante que lo hace posible, “La contribución del juego y de la libre expansión de las capacidades imaginativas a una vida humana no es únicamente instrumental, sino que es también, en parte, elemento constitutivo de una vida humana valiosa” (p. 34).

Lo anterior ratifica que el cuerpo es esencial para el desarrollo de capacidades humanas, por lo tanto, investigar los usos del cuerpo de las docentes de los preescolares del CCB, nace como una tarea crítica y pertinente, respaldada por la comprensión profunda de que el cuerpo es esencial en el escenario educativo. Al rechazar una mirada dualista y reconocer su papel central en la realización de una vida ética y plena, se destaca la relevancia intrínseca del cuerpo en el proceso de enseñanza.

En este sentido, la investigación sobre los usos del cuerpo de las docentes de transición de los preescolares del CCB se convierte en una necesidad apremiante, como lo señalan Muzante, Rocha y Tazzi (2015) “Los docentes aspiramos a una formación integral de niños y niñas. Sin embargo, en el aula, y aun fuera de ella, muchas veces olvidamos que niños y maestros, además de mente, poseemos cuerpo” (p. 64). El observar de cerca cómo las docentes expresan a través de sus cuerpos las prácticas pedagógicas, permitirá comprender sus dinámicas actuales y develar sus

manifestaciones educativas, aportando conocimientos sobre este tema. En consecuencia, la presente investigación se plantea como un paso importante para avanzar en el reconocimiento de la función docente, según Dubet (2006) el ser docente es, “un oficio que ‘llena’ porque no abandona a su practicante una vez que dejó a sus espaldas la puerta de la escuela" (p. 146). Este compromiso educativo está alineado con el florecimiento de los niños y niñas en su fase inicial de desarrollo.

El presente estudio es significativo en varias funciones, siendo una de ellas de índole personal para ambos investigadores, ya que se trata de un tema que nos inquieta profundamente. Nuestras experiencias profesionales nos han mostrado cómo el cuerpo está intrínsecamente ligado a nuestras prácticas docentes, y comprender los usos del cuerpo en la labor de las docentes tendrá un impacto directo en nuestra percepción del desarrollo de los niños y las niñas en la educación inicial. Este conocimiento es crucial para mejorar nuestra práctica docente, permitiéndonos promover un aprendizaje más significativo y completo que abarque aspectos holísticos del desarrollo infantil. Así pues, en función de un proyecto académico, ya que esta investigación puede contribuir a la producción de nuevo conocimiento, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la integración del cuerpo, el juego y el arte en la educación inicial. Igualmente, en función de un proyecto científico, ya que, al trabajar desde el enfoque hermenéutico, podríamos comprender y analizar la realidad educativa. Esto no solo ofrece comprensiones profundas sobre el tema, sino que también aporta evidencia científica para fortalecer los procesos educativos en la educación inicial.

Objeto de Estudio: preescolares CCB

La historia del CCB de Envigado ha estado marcada por la evolución y el cambio constante, buscando siempre responder a las necesidades de la comunidad educativa, su visión es:

El Colegio Colombo Británico es una casa de estudio que, con énfasis en el idioma inglés, forma ciudadanos con los más altos estándares éticos y académicos; en un ambiente sano, libre y democrático; con un talento humano motivado y competente. (Colegio Colombo Británico, s.f.a)

Dicho lo anterior, se hará una línea cronológica que sirva para ubicar los hitos educativos más significativos del CCB.

Figura 1

Línea de tiempo, procesos relacionados con la educación del CCB

Línea de tiempo Colegio Colombo Británico

Hitos educativos



La institución tiene como objetivo principal centrarse en el estudiante, priorizando el aprendizaje y la mejora continua. Su principal premisa es: “tener un proyecto de vida nos conecta con lo que somos” (Colegio Colombo Británico, s.f.b) integrando al proceso formativo un acompañamiento emocional, social y trascendental, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para la construcción de su proyecto de vida como individuos responsables, conscientes y reflexivos. Dicho lo anterior, la institución fomenta el crecimiento de la creatividad, la comprensión del propio cuerpo y las oportunidades para la interacción. Además, brinda apoyo en las primeras etapas de la lectura y las matemáticas, así como en el desarrollo de habilidades de comunicación. Se promueven actividades lúdicas, se estimula la curiosidad, se trabaja en la formación de hábitos y se busca la participación de las familias en el proceso educativo.

El modelo pedagógico adoptado se centra en un currículo basado en la experiencia, donde se buscan diversas vivencias de aprendizaje que estimulen todas las dimensiones del individuo, permitiendo a los estudiantes explorar sus intereses y necesidades de formación. La institución se presenta como una escuela activa, fortaleciendo las competencias de autogestión que ayudarán a los niños y las niñas a enfrentar desafíos académicos y vitales, consolidando así una madurez emocional y social. Es por esto por lo que se han venido implementando estrategias de bilingüismo

nacional enmarcadas desde la expresión corporal, música, arte, socioafectiva, tecnología, ética y espiritualidad para los grados Prejardín, Jardín y Transición.

Por tanto, la investigación sobre los usos del cuerpo de las docentes en relación con el juego y el arte de los preescolares CCB cobra mayor relevancia en esta institución, ya que resalta la integralidad del componente corporal en el proceso educativo. En este sentido, estas prácticas pedagógicas no solo contribuyen al desarrollo integral de los niños y las niñas, sino que también están intrínsecamente vinculadas al enfoque de la institución, siendo la expresión corporal y el arte, herramientas clave en su modelo educativo.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el CCB tiene un compromiso constante en seguir los estándares nacionales e internacionales para enriquecer y añadir valor a todas las partes involucradas en la comunidad educativa.

Una ubicación desde las políticas

Es importante mencionar que el panorama de la educación inicial en Colombia está regido por una serie de leyes, decretos y programas que establecen el marco legal y las directrices para la atención integral de la primera infancia. Estas normativas no solo abordan aspectos educativos, sino que también se enfocan en el bienestar físico, emocional y social de los niños. La tabla 1 ofrece una síntesis legislativa con relación a la educación inicial en Colombia.

Tabla 1

Resumen legislativo con relación a la educación inicial en Colombia

Documento	Aspectos clave	Objetivos	Síntesis
Ley 115 de 1994	— Marco legal de educación en Colombia — Definición y objetivos de educación preescolar — Estructura y currículo	Desarrollo integral de niños menores de 6 años	Sirve como piedra angular del sistema educativo colombiano, definiendo la educación preescolar y sus objetivos, como el desarrollo integral de los niños menores de 6 años
Programa Buen Comienzo en Medellín (2004)	— Regulación de servicio educativo — Licencias y permisos	Establecer condiciones para la educación preescolar	Se centra específicamente en establecer las condiciones bajo las cuales las instituciones educativas pueden ofrecer educación preescolar
Ley 1295 de 2009	— Atención integral a la primera infancia en sectores vulnerables	Acceso a atención integral gratuita y obligatoria para niños de 0 a 5 años en sectores 1, 2 y 3 del Sisbén	Su enfoque es la atención integral de la primera infancia, especialmente en poblaciones vulnerables. Ambos documentos promueven la coordinación interinstitucional y establecen mecanismos de financiamiento y evaluación. Estas leyes establecen una base sólida para el desarrollo de la educación inicial en Colombia, reconociendo la relevancia de esta etapa temprana en la vida de los niños
Decreto 4807 de 2011	— Lineamientos para atención integral a la primera infancia	Promover el bienestar y el desarrollo integral de los niños	
lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2017)	— Desarrollo integral — Enfoque pedagógico	Proporcionar un marco para el desarrollo integral de los niños	Provee lineamientos para el desarrollo integral de los niños y las niñas, con un enfoque pedagógico adecuado a su edad, desde la interdisciplinariedad, la participación de la familia, la inclusión y diversidad, la evaluación y seguimiento, la formación docente, la transición educativa y su calidad educativa

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 Ley 1804 De Cero a Siempre (2016)	— Metas y objetivos para la educación en Colombia	Mejorar la calidad y la equidad en la educación	Su objetivo es poner a disposición una hoja de ruta para mejorar la calidad y la equidad en la educación en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior
	— Bienestar y desarrollo integral desde la gestación hasta los 6 años	— Desarrollo integral y equidad en el acceso a servicios de calidad	Busca abordar de manera completa las necesidades de la primera infancia y las familias en este período crucial. Se basa en la colaboración de diversos sectores y niveles de gobierno para garantizar la atención continua de los niños y las niñas a lo largo de su desarrollo

La Ley 1804 de 2016 establece la política pública de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia denominada De Cero a Siempre. En ella, la educación inicial es vista como derecho y, en el marco de políticas públicas de infancia y de educación MEN (2014a), se explicita que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia para posibilitar los aprendizajes y como mediación para el desarrollo del potencial, de capacidades y habilidades de los infantes, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se destaca la importancia de reconocer la interrelación del cuerpo en la práctica pedagógica, surgiendo un imperativo en este recorrido y planteándose la necesidad de indagar ¿Cuáles son los usos del cuerpo presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes en su relación con el juego y el arte, en los preescolares del CCB en el año 2024?

Deseos desde el cuerpo

*Hay maestras largas y otras cortas.
Maestras gruesas y maestras finas.
Una maestra pequeña no es media maestra,
así como una muy grande no vale el doble.
Las maestras pueden tener colores
y diseños muy distintos.
Pueden ser oscuras, claras, enrolladas, lisas,
a lunares, floreadas, espiraladas,
a cuadros y de estampados multicolores.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

3.1 Objetivo general

Develar los usos del cuerpo presentes en las prácticas pedagógicas de las docentes en su relación con el juego y el arte, en los preescolares del Colegio Colombo Británico en el año 2024.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen las docentes sobre el arte y el juego en su práctica pedagógica.
- Reconocer los usos del cuerpo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de las docentes en relación con el juego y el arte.
- Conocer los desafíos y las posibilidades pedagógicas que tienen las docentes del CCB al desarrollar sus prácticas pedagógicas relacionadas con el juego y el arte.

Andamios

*Sobre la maestra a rayas se escribe,
sobre la maestra cuadriculada se hacen las cuentas.
Pueden tener mucha o poca ropa.
Debajo de la ropa la maestra está desnuda.*

*La maestra es a veces un varón.
Él también tiene formas y colores diferentes
y también se viste y se desviste.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

Con la intención de explorar las interconexiones entre elementos conceptuales necesarios para este estudio en el contexto escolar del CCB, se exponen las siguientes categorías que dan cuenta de una ubicación conceptual alrededor de: usos del cuerpo, infancia, educación inicial, juego, arte, prácticas pedagógicas, biopolítica y sus relaciones.

Usos del cuerpo

En el ámbito de la educación inicial, el cuerpo desempeña un papel central en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas (Paín, 1985). Paín conceptualiza el cuerpo no solo como un medio de enseñanza, sino como un *modus vital* para la apropiación del conocimiento. Calmels (2011) en su investigación sobre el cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje, destaca la inexistencia de una única caracterización del cuerpo. La diversidad en la construcción de la corporeidad se debe a la interacción constante y dialéctica entre aspectos biológicos, orgánicos y factores sociales, económicos y culturales. Esta diversidad no solo guía, sino que también genera usos del cuerpo a través de expresiones corporales.

Decimos, entonces, que el cuerpo ‘es’ en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc. cuando el cuerpo cobra existencia. (Calmels, 2011, p. 3)

En este mismo sentido, Foucault invita a reflexionar sobre el cuerpo, planteando que:

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Foucault, 2002, p.125)

Las concepciones históricas del cuerpo y el poder han dejado una huella en las prácticas educativas tradicionales, planteando interrogantes sobre la persistencia de estas dinámicas en la educación contemporánea. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre cómo la educación inicial impacta la relación de los niños y las niñas con sus propios cuerpos, la autonomía, la agencia y la formación de identidad.

Para esta investigación, se abordará el cuerpo desde sus usos en las docentes de educación inicial. Escudero, Pagola, Simoy y Yutzis (2016) proponen la categoría de "uso" como una posibilidad para analizar los efectos de la educación sobre el cuerpo. Su artículo "Educación Corporal y Usos del Cuerpo" destaca la conexión entre prácticas corporales y usos del cuerpo, aplicando un enfoque holístico y contextualizado. Este estudio es relevante al explorar la influencia de la educación corporal en los cuerpos en desarrollo durante la etapa de educación inicial.

Hablar de usos del cuerpo, es referirse a las manifestaciones desde la corporalidad y desde la interacción con el entorno; desde la cultura somática se hace referencia a los usos del cuerpo que pasan por lo operativo, que tocan con el sistema de significaciones, las percepciones, las actitudes, las prácticas y las representaciones individuales y colectivas del mismo, en un contexto socio-cultural. Corresponde a una participación del cuerpo en el proyecto social y cultural y a la gramática con la que este se inscribe en el cuerpo. De manera que, aspectos como el género, las condiciones económicas, el espacio geofísico, la confesión, el nivel educativo, la edad son relevantes en la comprensión de una particularidad visible en los usos del cuerpo. (Arboleda, 2002, p. 19)

Complementando lo anterior, Díaz (2013) expone que,

A partir de cuerpo y a la manera como la cultura construye el cuerpo, este último operaría pues, tanto como constructor y constructo. Corresponde a una participación del cuerpo. En el proyecto social y cultural y a la gramática con la que dicho proyecto se inscribe en el cuerpo.

Con la articulación de lo cultural y lo corporal se busca ofrecer un espacio semántico que permite otorgar al cuerpo una aceptación integral, en tanto que exhibe un fundamento para superar la clásica oposición, naturaleza/cultura. (Díaz, 2013, pp. 28-29)

Asimismo, Arboleda (2002) y Díaz (2013) plantean que existen esferas que se organizan en dimensiones como salud, educación, sexualidad, expresiones motrices, ideal estético, biopolítica y ciudadanía. Para esta investigación, la biopolítica se presenta como la dimensión transversal que arroja el análisis, pues al revisar los resultados y el proceso de interpretación, se evidenció cómo

esta categoría tomó mayor fuerza en relación con los usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar.

Infancias

La noción de infancias puede ser concebida bajo diferentes perspectivas desde su historicidad y el espacio cultural en el que se aborda, es comúnmente considerada como algo natural y universal; hasta hace poco aceptada como una categoría para reflexionar y estudiar. Poco a poco se fue convirtiendo en objeto de saberes y producción de modos de subjetivación que dieron la posibilidad de ser investigada hoy en día por diferentes ciencias y disciplinas que especifican su accionar en los niños y las niñas.

El Ministerio de Salud de Colombia (s. f.) proporciona una definición basada en concepciones biológicas y cronológicas que distingue la etapa de desarrollo de la primera infancia (0-5 años) y la infancia (6-11 años) (Minsalud, s. f.). Según la Ley 1098 de 2006, la infancia se comprende de la manera previamente mencionada, y se añade que los niños son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, la Constitución Política y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Art. 21) (Ley 1098, 2006).

Para los propósitos de este estudio, las infancias se entenderán desde perspectivas modernas, no como etapas transitorias, sino como una forma particular y distintiva. Duarte (2013) destaca que "la infancia no es un hecho natural" (p. 462), y Runge (2008), menciona que es "una categoría o construcción histórica, social y cultural que ha tenido mayor visibilidad e impacto en las últimas décadas" (p. 34).

A su vez, tanto organizaciones nacionales como internacionales se han interesado en estudiar esta categoría y su desarrollo en todos los ámbitos e instituciones donde los niños y las niñas interactúan. Ariès (1960, citado en Runge, 1999) señala cómo el surgimiento o descubrimiento de la niñez está fundamentalmente determinado por la aparición de dos instituciones modernas: la familia y la escuela. La escuela, a través del estado, ha ejercido su influencia en las infancias mediante políticas públicas enfocadas en la educación y protección de los niños y niñas. Estas políticas están orientadas hacia la consecución de objetivos que promueven la atención integral de los menores. MEN (s. f. a) define la primera infancia como: la primera etapa del ciclo de vida que comprende el desarrollo de niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Con la intención de brindar una atención integral, se crean programas, proyectos y estrategias para el desarrollo de los niños y las niñas en diferentes esferas, en la educativa, en la psicológica, en la nutricional, en la biológica y en la social.

La educación inicial se considera una ventana de aprendizaje diferencial o un periodo crítico especial: en primer lugar, durante esta etapa, los niños experimentan un rápido desarrollo cognitivo, emocional, social y físico, lo que los hace especialmente receptivos a nuevas experiencias y aprendizajes. Además, es en este periodo donde se establecen las bases para el desarrollo futuro, incluyendo habilidades sociales, emocionales y cognitivas fundamentales. Por lo tanto, la calidad de la educación y el ambiente durante la educación inicial pueden tener un impacto significativo en el desarrollo y el éxito futuro de los niños.

Educación Inicial

Con base en el enfoque anteriormente mencionado, se establecen procesos para atender a un derecho inherente de las infancias, que implica explorar el mundo circundante, socializar y desarrollarse en entornos educativos iniciales. La Ley 1804 de 2016, en su artículo 5º, define la educación inicial como un derecho de los niños y las niñas menores de 6 años y la concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado donde se desarrolla el potencial, las capacidades y las habilidades.

En las prácticas pedagógicas de educación inicial se utilizan diferentes alternativas temáticas, metodológicas y didácticas para el desarrollo de las sesiones educativas; para esta ocasión se tendrán en cuenta el juego y el arte no solo son actividades lúdicas o creativas, sino que también actúan como lentes a través de los cuales los niños exploran y construyen su identidad en los primeros años de su experiencia educativa. La comprensión de estas dinámicas permite reflexionar sobre cómo la educación puede impactar la percepción que los niños y las niñas tienen de sí mismos y de su lugar en el mundo.

Por consiguiente, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, conocidas como las actividades rectoras de la primera infancia, “más allá de ser herramientas pedagógicas, son inherentes a los niños y las niñas y permiten la adquisición de aprendizajes significativos” MEN (s.f.b); se asumen, dichas actividades, como las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para resignificarlo, transformarlo y habitar en él (Secretaría de Educación de Bogotá, 2019, p. 10).

Conforme con ello, la presente investigación tomará de estas actividades el juego y el arte, como formas de expresión y construcción de mundos simbólicos, que puestas en escena por las docentes, permiten a niños y niñas explorar, comunicarse y desarrollar habilidades cognitivas y emocionales de manera integral; y que a su vez contribuyen en la expresión creativa, la

socialización, las habilidades motoras y la construcción de conocimientos en los niños y las niñas durante esta etapa crucial de sus vidas.

En ese sentido, este marco teórico busca explorar las diversas perspectivas para arrojar luz sobre la intersección entre el juego y el arte, y cómo su comprensión puede enriquecer las experiencias en la educación inicial y en las prácticas pedagógicas de las docentes.

Juego y su relación con las infancias

Desde una perspectiva etimológica, la palabra 'juego' tiene sus raíces en dos términos latinos: "iocum y ludus-ludere," ambos asociados con la diversión y la broma (Díaz, 2008). Claparède (1946) destaca tres funciones fundamentales del juego en la infancia: educativa, terapéutica y social. Según Vygotsky (1956), el juego es una actividad social que permite a los niños asimilar prácticas culturales mediante la interacción con sus compañeros.

Freud (1908) aborda el juego infantil como una manifestación de deseos y construcciones en torno a las representaciones de los adultos. Así, durante el juego, los niños pueden crear un espacio propio, explorando emociones y deseos de manera constructiva. Huizinga (1972) conceptualiza el juego como fenómeno cultural, fundamental para el origen y desarrollo de la cultura, destacando la libertad como una de sus características esenciales.

Piaget (1961) subraya la importancia del juego como una actividad intrínsecamente valiosa, diferenciándola del trabajo por su espontaneidad. Propone cuatro categorías de juego según la edad, destacando el juego simbólico como expresión característica del pensamiento infantil.

Antes de tener la pedagogía como campo de reflexión y producción de conocimiento, el juego históricamente tiene una presencia más antigua como actividad libre que, por sí sola, generaba aprendizajes; para Meneses y Monge (2001), jugando, el niño aprende a establecer relaciones sociales con otras personas, se plantea y resuelve problemas propios de la edad (p. 114). Al utilizar el juego en espacios pedagógicos y educativos se otorga protagonismo a los niños y las niñas, el MEN (2014b) menciona que:

Cuando se habla de juego en la educación inicial, se habla de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos (p. 16).

El juego es entendido en la educación inicial, según el MEN (1998), como actividad esencial que potencia el desarrollo de los niños y las niñas (pág. 3). Es la actividad más libre del niño

preescolar. Este carácter de libertad se expresa en la elección del tema por el niño y las formas de acción que él realiza con los objetivos que incluye en su juego. Por esto,

A través del juego el niño adquiere independencia, cultiva las relaciones con su entorno natural, social, familiar y cultural, fomenta el espíritu de la cooperación, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, construye nuevos conocimientos a partir de los que ya posee, desarrolla sus habilidades y sus cualidades de líder, de buen compañero, es decir, se desarrolla como persona, adquiere pautas de comportamiento y una filosofía ante la vida. (MEN, 1998, p. 10).

Arte y su relación con las infancias

La palabra ‘arte’ se deriva del término latín *ars*, que originalmente se empleaba para describir los conocimientos adquiridos por medio de la práctica y se relaciona con la palabra griega τέχνη (*téchne*), de donde proviene la palabra ‘técnica’. En su origen, esta palabra hacía referencia tanto a la habilidad para llevar a cabo una actividad como a la ejecución de esta, de acuerdo con ciertas normas. El término ‘arte’ abarca tanto la creación de objetos artísticos como las acciones relacionadas con la expresión y la creatividad (Dutton, 2014). Diferentes autores han contribuido a comprender el arte como expresión inherente y necesidad evolutiva.

Además, Vygotsky (2006) destaca la importancia de la libertad en las clases de arte para niños, subrayando que deben partir de los intereses propios de los niños. Motos y Navarro (2021) abogan por la integración del arte en la enseñanza, especialmente a través del teatro, para fomentar el pensamiento crítico y la autoexpresión. Arcaide (2003) resalta que el arte proporciona a los niños diversas formas de expresión, desde el lenguaje verbal hasta la creación visual y plástica. Fandiño, Reyes, Martín y Durán (2012) establecen paralelismos entre el juego y el arte, destacando el placer de representar la realidad, y la importancia de no instrumentalizar el juego y el arte en contextos pedagógicos.

Desde otro punto de vista, Vecchi (2013) aborda la competencia y curiosidad de los niños en relación con el arte, enfatizando la importancia de no separar artificialmente las disciplinas en la educación escolar. En relación con lo anterior, la pedagoga y autora italiana en su libro *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, expone que,

Los lenguajes visuales deberían recibir mayor atención en la educación escolar, con el fin de no ser dominados por ellos ni recibirlos pasivamente, sin la capacidad de analizarlos o reinterpretarlos. Me temo que, como en el pasado, el problema real sea que la separación artificial y superficial de las disciplinas forma parte de la escuela y que, en la educación tanto

de los alumnos como de los maestros, no se da importancia a la dimensión estética y, desde luego, no se la considera una estructura epistemológica. (Vecchi, 2013, p. 206).

Intersecciones entre Juego y Arte en educación inicial

Giudici & Vecchi (2004) advierten sobre la necesidad de diferenciar a los niños y niñas de los artistas, evitando distorsionar la identidad creativa de cada niño y niña. El juego y el arte, ambos considerados como formas de expresión, deben ser abordados con sensibilidad pedagógica. En la intersección entre juego y arte, se destaca la importancia del acompañamiento pedagógico, según el MEN (2014a), que incluye el ser corporal, la observación, la interacción, la intencionalidad específica y la enseñanza de juegos, es decir que, desde la perspectiva del docente, esto implica no solo facilitar el acceso a materiales y actividades artísticas, sino también fomentar la exploración y la experimentación creativa.

De acuerdo con el anterior recorrido, se entenderá el concepto ‘arte’, principalmente desde las posturas de Lev Vygotsky en diálogo con Vecchi, Motos y Navarro, como una actividad pedagógica que se centra en fomentar la creatividad y la expresión artística de las infancias desde las etapas más tempranas de su desarrollo. Esta aproximación reconoce la importancia del arte en el proceso educativo, no solo como una disciplina aislada, sino como un elemento integral e integrador para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños y las niñas. Por medio del arte, los niños exploran, experimentan y se expresan de maneras diversas, lo que les permite desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales de manera holística. En este contexto, el arte se convierte en una posibilidad para estimular la imaginación, la comunicación y la comprensión del mundo que les rodea, promoviendo un crecimiento integral y una base sólida para su desarrollo futuro.

Asimismo, la categoría de ‘juego’ se entenderá como una actividad crucial en el desarrollo infantil. No solo como actividad recreativa, sino como expresión innata de las necesidades internas de los niños y las niñas. Por medio del juego, los niños exploran su entorno, desarrollan habilidades cognitivas y sociales, y construyen una comprensión más profunda de su mundo. Se convierte en una posibilidad para aprender, crecer y desarrollarse de manera integral. El juego fomenta la alegría, la interacción con otros, la exploración y la adquisición de habilidades que son esenciales para el desarrollo infantil. El juego, por lo tanto, es una manifestación esencial de la vida de los niños y las niñas, que promueve el aprendizaje y el crecimiento en múltiples aspectos.

El juego y el arte son conceptos que se mueven en diferentes áreas de conocimiento y que han interesado a académicos y pensadores de diversas disciplinas como la psicología, la sociología

y la pedagogía. Estas tres perspectivas ofrecen enfoques complementarios para comprender la relación entre el juego y el arte en la experiencia de los niños y las niñas. Desde la psicología, se examina cómo el juego y el arte pueden influir en el desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos, así como en su expresión creativa; desde la sociología se puede identificar cómo el juego y el arte permiten a los niños y a las niñas desarrollarse en un grupo social determinado; desde la pedagogía, se analiza cómo el juego y el arte se utilizan como posibilidades educativas para fomentar el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo personal.

Las mediaciones pedagógicas como el juego y el arte en la educación inicial deben ser llevadas a cabo por profesionales; en Colombia, los encargados de ejercer la práctica con menores de 6 años son los licenciados en educación inicial, de acuerdo a las áreas y modalidades de atención, se puede tener en cuenta lo siguiente, en las modalidades familiares, perfiles profesionales: psicosociales (psicólogos, trabajadores sociales), nutricionistas dietistas, docentes (licenciados en educación inicial o infantil, u otras áreas del conocimiento) y licenciados en educación física; para el caso del CCB y en concordancia con los lenguajes expresivos tienen en cuenta la participación de licenciados en artes (plásticas y escénicas).

Finalmente, el juego y el arte son elementos fundamentales en las infancias, proporcionando a los niños y las niñas herramientas para explorar, expresarse y desarrollarse de forma integral. Ambos deben ser abordados con sensibilidad pedagógica, reconociendo la importancia de la libertad y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Prácticas pedagógicas

Con la intención de abordar los objetivos de esta investigación, se examinan las prácticas pedagógicas de las docentes en el grado de transición del CCB. Para ello, es esencial comprender las prácticas como acciones que demuestran conocimiento, destreza o habilidad en relación con algo específico. En particular, las prácticas de las docentes se vinculan a las capacidades que poseen durante sus sesiones pedagógicas, con el propósito de atender las demandas y necesidades educativas para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas. Klöcker (2014) aporta una visión valiosa al considerarla como una práctica intelectual y autónoma, más allá de ser meramente técnica, este proceso implica acción y reflexión cooperativa, donde la docente aprende al enseñar y enseña porque aprende. Se interviene para facilitar y no imponer, y la reflexión sobre la intervención contribuye al desarrollo de la comprensión propia del docente (p. 137).

Por otro lado, Leyva (2012) destaca resultados que revelan la percepción de algunos docentes de educación preescolar y primaria sobre la práctica de calidad. La calidad implica una

actitud democrática y colaborativa, autonomía personal y profesional, responsabilidad, respeto por las personas y grupos humanos, principios éticos, formación psicopedagógica y académica sólida, así como innovación y creatividad para afrontar los retos del siglo XXI (p. 152).

En esta investigación, la categoría de práctica pedagógica será central, Díaz (2004), citado en Díaz (2006) la define como "la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos" (p. 90). Para Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz (2018), esta actividad no necesariamente debe estar basada en un cuerpo teórico concreto, una teoría fundamentada o la investigación, sino que también lo está en experiencias de enseñanza en las cuales los docentes fueron aprendices. Además, Achilli (1986), citada por Contreras (2020), la describe como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el 'enseñar' y el 'aprender'." (p. 65), esta idea refuerza la postura de Fargiony (2017) citado en Tobón et al (2018), quien afirma que tanto docentes como alumnos son sujetos de saber y que, es a partir de este que se relacionan.

Con estas definiciones, se pueden entender dos actores principales (el docente y el alumno) ligados a dos procesos (enseñanza y aprendizaje), atravesados o no por contenidos específicos de acuerdo con la edad y la institución en donde se encuentren realizando la práctica. Zuluaga (1987) aporta una perspectiva adicional al describir la práctica pedagógica como "una práctica discursiva, constituida por la triada Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico)" (p. 120).

En el contexto de esta investigación, se entenderá la práctica pedagógica como una práctica social que se desenvuelve en contextos educativos institucionalizados (Edelstein, 2015). Se consideran las singularidades de los contextos y culturas en los que se llevan a cabo estas prácticas, reconociendo que estas acciones también incorporan vivencias, diálogos y saberes que se entrelazan con las experiencias individuales de los docentes, contribuyendo a la reproducción de conocimiento y creación de experiencias significativas para los estudiantes.

Biopolítica

El cuerpo como territorio de poder

A Michel Foucault es a quien debemos la conceptualización de la biopolítica en 1974, la que atribuyó a su maestro, Georges Canguilhem. Desde su llegada, esta noción ha ocupado un lugar destacado en varios campos del conocimiento, incluida la administración pública y privada, los servicios sociales, de atención médica y el comercio, así como en las ciencias humanas y sociales,

como la literatura, la filosofía, la sociología, la antropología y la educación. Estamos hablando de una cuestión ubicada en el centro de los procesos de normalización y control social. En las palabras de Foucault:

El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica. (Foucault, 1996, p. 56).

Foucault (1994). define la biopolítica como una estrategia política de gobernanza, donde la población es gobernada en su existencia biológica. La biopolítica se puede caracterizar como una estrategia política, una herramienta de poder y conocimiento, una práctica de gobierno e institución. Por lo tanto, es su papel, su responsabilidad y su mandato cuidar la vida de las poblaciones

El biopoder se define por su intención de administrar la vida, es decir, fomentarla o dejarla morir, en contraste con el antiguo poder soberano, que consistía en matar o dejar vivir la vida. Además, el biopoder se diferencia del poder disciplinario, ya que no solo se enfoca en el control de conductas individuales, sino también en la normalización de la conducta de la especie humana en un sentido amplio. Según Foucault (2002) escoge conocimientos, organiza y aplica técnicas e instrumentos, reúne discursos e instituciones de distintos ámbitos; produce la naturalización de códigos de conducta, de formas de pensamiento y la eliminación de las otras; ejerce la regulación de lo normativo en tanto que es productivo de una verdad; elimina lo que es disconforme, las formas residuales, lo impropio, lo inútil, lo anómalo.

Para Foucault, la biopolítica es una herramienta forjadora de normas críticamente importante para la gobernanza y sus unidades prácticas, que incluyen no solo la justicia, sino, de manera más específica, instituciones de salud, servicios sociales y educación, entre otros. Este “nuevo régimen de la norma” establece normas visuales de determinación (apariencias, comportamientos, actuaciones, existencia biológica, etc.) y normas discursivas (formas de expresar algo, de llamarlo así, de hablar de ello, de permitirle ser dicho, el habla, la expresión y el argumento). De este modo, modela las representaciones que se construyen en torno a la norma, tanto en relación con lo diferente y lo no normativo, como en la autopercepción del individuo respecto a los demás y su lugar en la comunidad. Como señala Le Blanc (1992), en el pensamiento de Foucault, la vida está calificada por normas que son simultáneamente normas de conocimiento y normas de poder.

Judith Revel ofrece un resumen esclarecedor sobre la biopolítica neoliberal y su efectividad en el pensamiento de Foucault, particularmente en el sentido de “cómo opera”. Según Revel (2021) el control social se manifiesta como “una economía de poder que gestiona la sociedad de acuerdo con modelos normativos” (p.10) impuestos por el aparato estatal y sus instituciones. A su vez, para evitar que este proceso se reduzca a una mera represión autoritaria, el control social actúa mediante la internalización de la norma en los individuos, generando lo que Foucault (1926) denominó la fina penetración del poder en las redes de la vida, un concepto que él caracterizó como las redes del poder

Como modo de conocimiento que es, la biopolítica genera saberes que se enredan en el poder, lo que se manifiesta de dos formas. Primero, se produce un saber que orienta a los gobernantes en el ejercicio de su gobierno, las clasificaciones y categorizaciones cada vez más sutiles de la biopolítica crean individuos objetivados que necesitan ser gestionados, y esto significa que se convierten en objetos sobre los cuales los actores descentralizados trabajan. Esto, con la intención de no clasificar pensamientos y prácticas, así como el riesgo de encerrar a los individuos en categorías estigmatizantes, subyugantes y normalizadoras.

En segundo lugar, hay un saber que alimenta a los gobernados en su relación con la norma, y lo hacen con respecto a cómo interiorizarlo a través de elecciones, decisiones y prácticas que tejen la vida en su totalidad, es un saber que, por tanto, produce un sujeto-individuo, un sujeto que piensa que luego actúa, en otras palabras, el sujeto es el resultado de las categorizaciones en juego.

Biopolítica y educación.

El conocimiento de la educación, en tanto campo, siempre ha sido un espacio saturado de diversas prácticas y discursos que movilizan y disputan múltiples versiones de mundo y proyectos políticos. Esa zona de confluencia de la sociología, la psicología, la filosofía, la pedagogía, la economía y muchos más saberes es un espacio en el que se articulan un sinfín de juegos de poder, una multiplicidad de fuerzas que se interconectan en innumerables efectos. En esa lógica, la escuela, como dispositivo, es aquella institución reducida a un mero espacio de enseñanza, es probablemente, el ámbito donde comienzan las tensiones y las relaciones de poder.

La escuela, entonces, es una institución moderna; de manera opuesta, en épocas antiguas, había muchas maneras de educación mutuas y separadas. Fue solo a fines del siglo XVIII y, sobre todo, en el siglo XIX, con la consolidación de la sociedad industrial, que surgió el tipo de escuela que conocemos. La escuela se modeló con referencia a fábricas y prisiones: se organizaron cuerpo por cuerpo para distribuirlos en tiempo y espacio, se les impuso un mismo programa de estudios

basado en disciplina y domesticación, se identificaron pautas de desempeño y se ensamblaron los productos, enviados al éxito, a un futuro que supuestamente les corresponde. La escuela libera a los humanos adecuados y retiene a los inadecuados, naturales, recorridos de castigos para ser disciplinados. Y vuelve a repetir indefinidamente este movimiento para garantizar la estandarización y la escala (Foucault, 2002).

De este modo, cuando la educación fue institucionalizada definitivamente en un sistema disciplinario inspirado en los ejes fundamentales de las fábricas industriales, no hubo una mutación radical en la concepción del rol educativo, lo que sucedió fue una continuidad. En ese sentido, las disciplinas comenzaron a certificar que los ideales de igualdad, libertad y fraternidad, eran las banderas del nuevo orden social, en verdad estaban sometidas al control social y de clase, estas eran las garantías para que las diferencias y los privilegios sociales y la reproducción del orden y la moral continuaran. Sin embargo, junto a una actualización de las tecnologías del poder en las sociedades modernas, también surgieron diversas formas de resistencia y proyectos críticos que pretendían transformar la escuela y, de hecho, fueron eficaces en la transformación social y la disminución de las desigualdades.

Así mismo, la biopolítica hace referencia a la transformación de las sociedades disciplinarias, implicando una mejora en las prácticas de sujeción, este concepto puede relacionarse con lo que Deleuze denominó "sociedades de control", mientras que las sociedades disciplinarias se caracterizaban por el confinamiento y la imposición de disciplinas, las sociedades de control operan de manera más modular, utilizando prácticas amorfas, sutiles y difusas que, sin embargo, tienen un impacto directo en el cuerpo humano.

Los encierros son moldes, módulos distintos, pero los controles son una modulación, como un molde auto-deformante que cambiaría continuamente, de un momento a otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro. [...] Los individuos se han convertido en 'dividuos' y las masas en muestras, datos, mercados o 'bancos' (Deleuze, 2016, pp. 185-186, énfasis del autor).

Foucault situó con precisión el cuerpo del estudiante junto a los cuerpos del loco, del prisionero, del enfermo y del obrero. Las prácticas disciplinarias son las mismas: concentrar los cuerpos y organizarlos en el tiempo y en el espacio; corregir las posturas y definir los tiempos y los movimientos precisos que pueden realizar los cuerpos. Por ende, la formación, el modelado y la corrección son toda una maquinaria, de saber y de poder, que se vuelve contra el cuerpo.

Así pues, el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. (Foucault, 2002, p. 141)

Hoy en día, las prácticas disciplinarias en la escuela se manifiestan en formas múltiples y moldean no solo el comportamiento de los estudiantes, sino también el cuerpo del docente, cuya corporalidad también está prescrita y regulada. La arquitectura de las aulas y el diseño ergonómico prescriben cómo deben ocupar el espacio; regulan cómo sentarse o pararse, cómo mover los brazos, qué gestos hacer, cómo hablar y comunicarse, si pueden tocarlo o no; desvaloriza la corporalidad y la experiencia que narramos como formas de conocimiento.

Esto mismo se aplica a la configuración de los ciclos formativos, la división y serialización de los contenidos y la cristalización de los tiempos de aprendizaje, las evaluaciones periódicas, así como los controles continuos, concentran los esfuerzos sobre lo que se está aprendiendo y cómo comportarse, decidiendo qué, cómo y cuándo aprender. Todo el dispositivo de los mecanismos de vigilancia y control moviliza sobre el acto educativo de una obediencia que quiere domesticar el cuerpo y el alma del educador, reduciendo todo lo posible su capacidad para investigar y expresar lo singular.

Sin embargo, no puede olvidarse que, junto con la actualización de las tecnologías del poder en las sociedades modernas, han surgido formas múltiples de resistencia y proyectos críticos en la institución escolar que buscan contribuir a la transformación social intentando reducir las desigualdades. Durante el siglo XX muchos profesionales y pensadores de la educación denunciaron la pasividad y permisividad de la escuela, sacando a la luz las condiciones de posibilidad de sus efectos en la realidad cotidiana de las aulas y pasillos. Se ha podido demostrar que estos efectos se apoyan en mecanismos de control como el uso de agendas de asistencia, rigidez de los programas curriculares, dependencia de evaluaciones estandarizadas y regulación de los tiempos escolares y, además, en la forma como se legitiman ciertos saberes a la vez que se deslegitiman o se ignoran otros. También residen en la imposición de ciertas normas de conducta que restringen la libertad de expresión con relación al cuerpo, el lenguaje y la forma de interactuar.

Por su parte, Olga Lucía Zuluaga y los miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, han estudiado sobre cómo esas prácticas pedagógicas se orientan a estrategias de poder que disciplinan los cuerpos y subjetividades. Zuluaga (1987), destaca que la escuela no solamente

es un dispositivo de transmisión de saberes, sino un dispositivo que disciplina y normaliza los cuerpos, formando los cuerpos como lo exigen los proyectos sociales en curso. La escuela forma parte de tal disciplinamiento y normalización, reproduciendo mecanismos de control que actúan en las subjetividades individuales y sociales

Se suman a este concepto los estudios de Alberto Martínez Boom (1986) que destacan que el surgimiento de la escuela en el período colonial responde a la convergencia de factores como la gestión de la pobreza, la reconfiguración de la infancia como categoría social y la regulación de lo público en las ciudades. Según Martínez Boom, la escuela emerge como un "acontecimiento de saber, pero también de poder" (s.p), vinculado a la consolidación de un nuevo orden social que utiliza la educación como herramienta para regular y transformar los comportamientos.

Finalmente, uno de los nodos fundamentales sobre los cuales estamos construyendo el tejido de la presente investigación se encuentra en el grupo de investigación de Cultura Somática del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Este grupo de profesionales ha llevado a cabo una serie de investigaciones destacadas que buscan proporcionar una visión más amplia sobre el concepto de cuerpo y sus diversas manifestaciones en la cultura, abarcando desde sus representaciones y usos hasta los significados que adquiere en distintos contextos (Universidad de Antioquia, s.f). Entre sus estudios se encuentra la biopolítica, una dimensión clave para comprender cómo el cuerpo es gestionado, regulado y subjetivado dentro de las estructuras de poder y sociedad.

Como señala Rubiela Arboleda (2018), "En este sentido, la idealidad social tiene asiento en el cuerpo, en la corporeidad y es asunto expreso de las regulaciones, controles, normativas y reacciones; es una deriva de la política a la biopolítica" (p. 17). Así pues, el cuerpo dentro del contexto escolar como institución, los cuerpos de los docentes y estudiantes no solo están sujetos a normas explícitas, sino también a las expectativas implícitas de la institución, que operan mediante mecanismos de disciplina y control; estas políticas educativas atraviesan tanto los cuerpos de los estudiantes como a los de las docentes, constituyendo un espacio donde se negocian las relaciones de poder, identidad y subjetividad.

Arte y juego como espacios de resistencia biopolítica en la escuela

El arte y el juego, en el marco de la institución escolar, como un dispositivo de biopoder, se configuran como escenarios en los que se pueden interrumpir las modalidades de control que se ejercen sobre cuerpos y subjetividades (de las docentes y los estudiantes). Ambas prácticas brindan momentos y movimientos de autonomía, libertad y creatividad, permitiendo abrir una brecha en la

rutina y las lógicas de la normatividad y la regulación escolar. En la medida en que cuestionan y desafían las formas normalizadoras de los dispositivos de biopoder, el arte y el juego, abren paso a formas de habitar y ser en la escuela que no se encuentran totalmente sujetas al pleno disciplinamiento.

Así, el arte es una posibilidad pedagógica que fomenta la exploración emocional, la reflexión y la manifestación de sus propias ideas a través del cuerpo. En lugar de conformarse con un cuerpo disciplinado, esculpido para el orden y la productividad, el arte permite la improvisación y la libertad creativa. Freire (1970) señala que los procesos educativos emancipadores pueden permitir que las personas se conviertan en sujetos de su propia historia. En este sentido, el arte abre espacios en los que las docentes pueden reconfigurar la experiencia escolar vivida. Asimismo, Boal (1980) también destacó la naturaleza del arte y su poder transformador; empodera a los individuos para confrontar y resistir estructuras opresivas.

En la misma dirección, el juego funciona como una actividad que rompe con las lógicas instrumentales predominantes en la escuela. Las reglas del juego no son impuestas desde arriba, sino que emergen por acuerdos colectivos y no son productivas, tienen como fin el gozo y la experiencia. Huizinga (1972) define el juego como una actividad libre que se sustrae y suspende todos los asignativos de lo cotidiano, y en términos del sistema educativo, deconstruye las jerarquías tradicionales. Por su parte, Brougère (2005) señala que el juego permite negociar con las normas, transformándose desde adentro y creando espacios de resistencia frente al poder disciplinario.

Dicho lo anterior, el arte y el juego traspasan su papel en el escenario escolar tradicional para transformarse en posibilidades de emancipación, en la medida que resultan siendo la contrapartida sensible en un mundo de lógicas utilitarias. En tanto prácticas integrales, no solo ponen al cuerpo como un protagonista sensible y creativo, sino que lo convierten en un actor transformador, liberado de los rígidos moldes del control; el cuerpo despliega su potencial en desafiar a las reglas producidas, convirtiendo la vida escolar en un espacio de posibilidades infinitas.

De tal forma, tanto el arte como el juego re-imaginan la escuela no como un lugar restringido por muros o materia, sino como un "posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo" (Frigerio, 2007, p 2), creando espacios simbólicos donde el cuerpo pueda sentir, imaginar y construir nuevas realidades. Así, el

arte y el juego no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también transforman a la escuela en un espacio de resistencia, creación y libertad.

Caminando el cuerpo

*Dentro de la maestra están los números,
las tablas, los ríos, los montes,
el reloj, los cinco sentidos.
El hombre primitivo y muchas otras cosas
que de a poco también van a parar adentro de los niños.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

Esta investigación optó por un estudio cualitativo, Ugalde y Balbastre (2013) mencionan son:

paradigmas aplicados comúnmente en las ciencias sociales (...) sirven para comprender la realidad social porque dejan de lado las visiones unificadas que no se pueden aplicar al hecho social donde no hay leyes generalizadas, sino sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios (p. 182)

Asimismo, Galeano (2004) plantea que los estudios cualitativos buscan comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Para el presente estudio, se hace referencia a usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes de transición, en relación con el juego y el arte. Es importante mencionar lo anterior para referirse a la investigación cualitativa en entornos escolares, Ramírez (2011) menciona que investigar la educación desde un enfoque cualitativo requiere cultivar una sensibilidad particular hacia la excelencia educativa en relación con el desarrollo humano.

Se ocupa de indagar la forma como las personas dan valor y significado a lo educativo. De esta forma, se busca comprender y dar sentido a lo educativo por medio de la construcción de conocimiento y la realización de nuevas prácticas educativas que sean significativas. (Ramírez, 2011, p. 86)

Como enfoque metodológico, se propone la hermenéutica, entendiendo que no hay una realidad única, sino que se construye, se trata de la capacidad de analizar un evento desde dos puntos de vista diferentes; no solo como un suceso objetivo y tangible, sino también como un acontecimiento susceptible de ser comprendido e interpretado. En palabras de Jürgen Habermas:

Permítaseme, ante todo, exponer qué entiendo por hermenéutica. Toda expresión de significado ya sea una manifestación (verbal o no verbal), un artefacto cualquiera, como una herramienta, por ejemplo, una institución o un texto se puede identificar desde una

perspectiva doble, como acontecimiento material y como una objetivación inteligible de significado. (1985, pp.35-36)

Bajo una perspectiva similar, Gadamer (2003) menciona que la hermenéutica implica analizar las circunstancias en las que ocurre la comprensión, enfocándose en una relación más que en un objeto específico, como un texto. Esta relación revela el lenguaje como una transmisión de la tradición, donde el enfoque no es tanto el objeto de interpretación, sino más bien un proceso que busca comprender su significado.

La interpretación, comprendida desde Hernández, Fernández y Baptista (2014) establece que los estudios interpretativos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Por su parte, Habermas (1981) menciona que “la interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso” (p.124). Aquí el lenguaje, la comunicación y la validación ocupan una situación prominente para entender las percepciones, significaciones y concepciones que tienen las docentes de preescolar desde los usos del cuerpo.

El diseño de esta investigación direcciona su mirada a los estudios de caso, teniendo la oportunidad de ahondar en las prácticas pedagógicas de las docentes para encontrar hallazgos con relación al juego, al arte y a los usos del cuerpo en la educación inicial. Acerca de los estudios de caso, K.Yin (2018) indica que son cuestionamientos empíricos que investigan un fenómeno contemporáneo (el “caso”) en profundidad y dentro de su contexto del mundo real. De acuerdo con lo anterior, Gerring (2017) menciona que es un estudio intensivo de un caso único o de un pequeño número de casos que se basa en datos de observación y promete arrojar luz sobre una población más amplia de casos. Del mismo modo, Stake (1994) expresa que los estudios de caso abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución.

Galeano (2012) propone tres tipos de caso desde las concepciones de Robert Stake: intrínsecos, instrumentales y colectivo. Para el abordaje de esta investigación, se tiene en cuenta el estudio de caso colectivo, el cual permite adentrarse a las concepciones de las docentes respecto a los usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas con relación al juego y al arte de forma conjunta y no con la intención de centrarse en un caso en particular. No se trata de estudiar un colectivo, sino de un estudio instrumental extendido a varios casos. (p. 71)

Técnicas e instrumentos

En el marco de la presente investigación, se eligen diversas técnicas e instrumentos que permiten abordar de manera integral los objetivos establecidos, facilitando así la recopilación y el análisis de datos de forma coherente y rigurosa. Estos instrumentos fueron diseñados con el fin de lograr una comprensión profunda de las dinámicas que se manifiestan en las interacciones pedagógicas, teniendo en cuenta tanto las respuestas verbales como las expresiones no verbales y corporales que surgen en el entorno educativo.

Revisión documental

La revisión documental se centra en el análisis sistemático de los textos producidos y gestionados por una institución, en este caso, el CCB. Este proceso permite identificar cómo los valores, lineamientos, y prácticas pedagógicas reflejan y moldean las dinámicas educativas. Hurtado (2008, citado en Núñez & Villamil, 2017) subraya que este tipo de revisión no solo recoge información contextual, sino que también permite relacionar estas variables con el marco teórico y las prácticas reales observadas en el entorno institucional.

Proceso de revisión: el análisis documental se desarrolló en tres etapas:

- **Búsqueda y recopilación:** los documentos fueron solicitados a los departamentos correspondientes del CCB, priorizando los que pudieran relacionarse con las categorías centrales de la investigación. Estos documentos fueron ordenados en una matriz de Excel.
- **Lectura y clasificación:** se identificaron fragmentos clave relacionados con las categorías del estudio, tales como biopolítica, prácticas pedagógicas, arte, juego y expresión corporal para su posterior análisis.
- **Síntesis e interpretación:** los hallazgos fueron organizados y cruzados con las demás técnicas de recolección de datos, como la observación y las conversaciones hermenéuticas a través del software Atlas.ti.

Observación en el aula

Se diseñó una guía de observación, con el fin de documentar y analizar los usos del cuerpo del docente en su práctica pedagógica. Este instrumento facilitó un registro detallado de las interacciones y dinámicas en el aula, abordando temas clave como la experiencia que se percibe desde el juego y el arte, las dimensiones centrales de la cultura corporal, los desafíos pedagógicos y las estrategias implementadas por las docentes, todo ello con relación a las interacciones que se daban con los niños y las niñas.

Postic y Ketele (2000) definen la observación como “una operación de recogida y estructuración de datos con vista a hacer aparecer una red de significaciones” (p. 45). Esta definición enfatiza que la observación no se limita a la recolección pasiva de información, sino que involucra un proceso deliberado de análisis y organización de datos con el propósito de revelar conexiones, patrones y significados que pueden estar implícitos en la práctica observada, convirtiéndose en una herramienta interpretativa esencial para comprender la realidad desde una perspectiva más profunda y contextualizada, especialmente en entornos educativos.

En este sentido, la guía de observación desarrollada no solo permitió registrar las prácticas pedagógicas de los docentes, sino que también funcionó como un puente entre la práctica observada y los marcos teóricos pedagógicos establecidos por la institución. De este modo se facilitó una comprensión más integral de los usos del cuerpo de las docentes en el aula, destacando su función central en la dinámica educativa.

Conversaciones hermenéuticas

Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que permitió abordar temas clave de manera flexible y adaptada a las características de cada docente. Lo anterior proporcionó un marco orientador, pero a la vez otorgó espacio para que las respuestas de las docentes guiaran la dirección de la conversación, favoreciendo una exploración más rica y personalizada de sus experiencias y reflexiones, capturando la singularidad de cada docente y permitiendo que sus vivencias y perspectivas fueran el centro del diálogo.

Desde la óptica de Ricoeur, la hermenéutica implica comprender la experiencia humana como un proceso profundamente vinculado al tiempo y a la narrativa. Según Ricoeur (2001)

la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, (...) y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado (p. 16).

A propósito de este instrumento, Gadamer (2003) indica que,

la conversación hermenéutica tendrá que elaborar un lenguaje común, igual que la conversación real, así como que esta elaboración de un lenguaje común tampoco consistirá en la puesta a punto de un instrumento para el fin del acuerdo, sino que, igual que en la conversación, se confundirá con la realización misma del comprender y el llegar a un acuerdo (p. 466)

En el contexto de las entrevistas, esta comprensión resalta la importancia de la escucha activa como un medio para captar no solo las palabras expresadas, sino también las narrativas

temporales subyacentes que configuran las vivencias de las entrevistadas. El acto de escuchar se convierte en un puente para interpretar el relato como una forma de ordenar y dar sentido al tiempo vivido, permitiendo al entrevistador reconocer y valorar las perspectivas del otro desde un lugar de respeto y reciprocidad.

A lo largo de las conversaciones, el proceso hermenéutico se llevó a cabo de forma cíclica. Se inició con una comprensión inicial sobre la intención de los investigadores y los objetivos de la investigación, tomando en cuenta las consideraciones éticas necesarias para crear un ambiente de confianza. Posteriormente, se dio paso al intercambio conversacional, donde las respuestas de las docentes fueron comprendidas e interpretadas en un ciclo continuo, enriquecido por las interacciones y reflexiones posteriores.

En este sentido, las conversaciones hermenéuticas no buscaron simplemente obtener respuestas, sino desentrañar el sentido profundo de las experiencias de las docentes en relación con los usos del cuerpo en el aula. El objetivo fue generar un espacio donde las participantes pudieran expresar sus pensamientos, emociones y reflexiones de manera libre, utilizando preguntas para explorar, profundizar y rastrear información que resulte significativa para los objetivos de la investigación. A través de estas preguntas se permite “conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente.” (Taylor y Bogdan, 1987, pág. 108)

Para respaldar que se capturara la totalidad de la riqueza de las experiencias narradas, se utilizó la grabación de las conversaciones. Este recurso permitió no solo asegurar la fidelidad de los datos recolectados, sino también ofrecer la posibilidad de revisar momentos clave en el análisis posterior, lo que facilitó una interpretación más detallada y precisa.

Para la validación de estos instrumentos y técnicas metodológicas se contó con la comprobación y revisión por parte de pares académicos en cada una de ellas, teniendo en cuenta algunas de sus ideas, comentarios y sugerencias respecto a la aplicación y coherencia de lo allí presentado.

Consideraciones éticas

Es fundamental destacar que la propiedad intelectual pertenece a los investigadores, sin embargo, autorizamos al CCB para que cite los hallazgos encontrados en los procesos investigativos llevados a cabo con su organización, reconociendo así la colaboración y el intercambio de conocimientos en beneficio de ambas partes. El proyecto se compromete con varias consideraciones éticas para trabajar con docentes y niños:

- Respeto a la dignidad y protección de derechos
- Representación de valores y compromiso con el bienestar
- Consentimiento informado y protección especial para poblaciones vulnerables
- Compartir conocimientos y beneficios para participantes

Al seguir estas consideraciones éticas y medidas de mitigación, se busca garantizar una relación respetuosa, de intercambio igualitario y sin daño con las comunidades involucradas en el proyecto. Por otra parte, compartir los hallazgos, conclusiones e inferencias obtenidos durante el estudio, no solo contribuirá a la comprensión y avance del campo de estudio, sino que también permitirá que la comunidad académica, profesional y en general, se beneficie de esta investigación y de los aportes que de ella surjan.

Ruta para la elaboración

Selección de los casos

Fue necesario en principio establecer una definición de lo que entendemos por el término "caso". Neiman y Quaranta (2006) afirman que: “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (p. 220). Se llevó a cabo durante el año 2024. Se seleccionaron siete de las ocho docentes del grado transición, cuatro de ellas por ser directoras de grupo (tres licenciadas en lenguas extranjeras y una psicóloga) y tres por estar encargadas de áreas afines a este estudio (música, expresión corporal y educación física). Se excluye del estudio una docente que está a cargo de un área que no se relaciona con esta investigación. Esto nos permitió crear el caso de las docentes de transición del CCB bajo una representación equitativa y comprensiva de las experiencias y prácticas pedagógicas.

Recolección de la información

La recolección de la información es fundamental, Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el propósito

“es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (p. 396).

Esto sugiere que el instrumento debe proporcionar a la investigación una mayor aproximación a la realidad de las personas, posibilitando así una representación más exacta de las categorías.

Dicho lo anterior, la presente investigación se ejecutará mediante un enfoque integral, como lo sugieren Pulido y Santamaría (2008) “considerar que el conocimiento es un reflejo o representación de la realidad, que el sujeto reconstruye activamente, a partir de un sistema de operaciones mentales que permite encontrarle sentido a dicha realidad y comprenderla, para así poder transformarla” (p. 189). Por esta razón, se llevaron a cabo conversaciones hermenéuticas con las docentes del CCB, proporcionando una plataforma para explorar sus experiencias, enfoques pedagógicos y percepciones sobre el papel del arte y el juego en los usos del cuerpo para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Estas conversaciones se diseñaron cuidadosamente para capturar no solo las prácticas concretas implementadas por las docentes, sino también sus reflexiones.

Además, se realizaron observaciones en el aula, permitiendo una visión contextualizada de cómo se aplican las prácticas relacionadas con el arte y el juego en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje identificando allí los usos del cuerpo. Este enfoque proporcionó datos valiosos sobre la dinámica en el aula, las interacciones entre las docentes y estudiantes, los desafíos y posibilidades que emergen, así como las concepciones que las docentes tienen sobre el juego y el arte.

Para complementar estas fuentes de datos primarios, se llevó a cabo un análisis de documentos pedagógicos relevantes del CCB, como la estrategia académica y la propuesta pedagógica de los preescolares, lo que permitió realizar una triangulación de los datos para la identificación de las categorías emergentes.

Análisis y presentación de los datos

Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70). Por lo tanto, se desarrollan las etapas de análisis de datos, propuestas por Rodríguez, Quiles y Herrera (2005),

1) Reducción de datos, en ella se realiza una separación de unidades de contenido, identificación y clasificación de elementos y, por último, la síntesis y agrupamiento; esto con la intención de reducir las categorías de análisis para su posterior triangulación.

2) Disposición y transformación de los datos, se utilizan procedimientos e instrumentos que sirven para la transformación, análisis y agrupación de los datos.

3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones en el marco del análisis, se emplean metáforas y analogías con fragmentos narrativos de las voces de los maestros y otros participantes. Esta etapa, culmina con estrategias de validación a través de interacciones "cara a cara" con los representantes del CCB, fortaleciendo la confirmación y validez de los hallazgos.

Diseminación

Este proceso intenta asegurar que la investigación tenga un impacto más allá de la comunidad de investigadores que la lleva a cabo. Para comprender más este momento de la investigación, Hernández y Pintó (2013) la definen como

un proceso a través del cual, utilizando diversas estrategias, se dan a conocer los resultados de un proyecto facilitando a los usuarios potenciales su comprensión y su aplicabilidad. En este sentido, no consideramos que la diseminación se refiera meramente al hecho de poner unos resultados a disposición de un público sino a hacerlos potencialmente explotables (p. 1738).

Finalmente, la estrategia de difusión incluirá la búsqueda activa de revistas académicas y repositorios especializados que sean apropiados para compartir los resultados del estudio. Cabe destacar que hay un compromiso de seleccionar cuidadosamente los canales que maximicen la visibilidad de la investigación y contribuyan al avance del conocimiento en el campo de la educación. Esta decisión subraya nuestro compromiso en la diseminación de los hallazgos y posibles alcances encontrados.

Categorización y análisis

Posterior a la recolección de la información y la aplicación de las técnicas e instrumentos previamente diseñados, se realizó el proceso de codificación y categorización de los datos utilizando el software ATLAS. Ti (versión 9) y Excel. La herramienta ofimática fue clave para la organización del libro de códigos y categorías, los cuales sirvieron para ordenar, segmentar y analizar la información de manera sistemática. Este proceso facilitó la identificación de patrones, relaciones y categorías emergentes, respondiendo a los objetivos del estudio.

Con el propósito de comprender el desarrollo del proceso, se lleva a cabo un registro metodológico de las fases, el cual funciona como memoria que documente las etapas que permitieron alcanzar los objetivos de esta investigación.

Proceso de codificación y categorización:

Cuando se identifican las categorías.

La construcción del sistema categorial se llevó a cabo en tres momentos, siguiendo las orientaciones propuestas por María Eumelia Galeano Marín en su libro *“Diseño de proyectos en la investigación cualitativa”*.

En el primer momento, se realizó una revisión detallada de cada instrumento por separado. Esto implicó la lectura de las transcripciones derivadas de las conversaciones hermenéuticas, mientras se escuchaban simultáneamente las grabaciones. Este procedimiento no solo permitió verificar la coherencia entre ambos registros, sino que también facilitó la identificación inicial de códigos, similitudes y afinidades entre las entrevistas.

En cuanto a las observaciones, se efectuó una lectura crítica de las guías de observación, con el objetivo de identificar posibles sesgos o implicaciones. A partir de este análisis, se reformularon las anotaciones hacia un enfoque más descriptivo, dejando de lado inferencias subjetivas por parte de los observadores.

En lo relacionado con la revisión documental, se realizó una lectura a profundidad de los documentos suministrados por la institución educativa. Durante este análisis, se seleccionaron aquellos textos vinculados a la propuesta pedagógica y la estrategia académica, aspectos directamente relacionados con las prácticas pedagógicas de las docentes.

A partir de estas tres técnicas, se inició la clasificación y el contraste de patrones, relaciones y categorías relevantes. Este análisis permitió agrupar conceptos significativos relacionados con las dimensiones de la cultura somática, las prácticas pedagógicas, el juego y el arte. Asimismo, se generaron los primeros códigos y categorías emergentes que sirvieron como base para el análisis posterior. Este acercamiento inicial también reveló que el estudio no abarcaría todas las dimensiones de la cultura somática relacionadas con los usos del cuerpo. En cambio, comenzaron a ganar relevancia temas vinculados con la biopolítica, una dimensión que hasta ahora ha sido menos explorada y discutida en este campo.

Es importante destacar que este primer momento se llevó a cabo de forma orgánica. Para ello, se trabajó con las transcripciones impresas, los documentos institucionales y las guías de observación, permitiendo realizar anotaciones, subrayados y marcas de color, lo cual facilitó la

identificación de inferencias y ayudó a determinar el camino a seguir para continuar con el análisis en ATLAS.ti.

En un segundo momento, cuando ya se tenían claras algunas situaciones, se organizaron los documentos primarios en el software ATLAS.ti. Nuevamente, se realizaron lecturas detalladas de los documentos, llevando a cabo procesos de codificación en vivo y codificación abierta, basados en los primeros hallazgos obtenidos de los documentos impresos. Para complementar este análisis, se utilizó Excel para elaborar el libro de códigos, en el cual se especificaron los dominios semánticos de las grandes categorías mediante definiciones breves y claras y con la intención de “dar sentido” a los datos, según Galeano (2004) esto significa reducir las notas, grabaciones, transcripciones e información documental, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas (p. 49).

Por último, cuando la dirección categorial estaba clara y se consideraba que la información había alcanzado un punto de saturación, dado que los datos mostraban resonancias similares, se asignó una etiqueta breve a cada categoría para facilitar su identificación en el software.

Figura 2

Libro de códigos

CATEGORÍAS PRIMER ORDEN	CATEGORÍAS DE SEGUNDO ORDEN	CATEGORÍAS DE TERCER ORDEN	CATEGORÍAS DE CUARTO ORDEN	
Biopolítica	Instituciones	Familia		
		Colegio		
	Autonomía	Prácticas pedagógicas		
		Participación y voz		
		Formación ciudadana		
		Libre expresión		
	Disposición corporal	Cuerpo Docente		Salud y estética
		Cuerpo Estudiante		Sexualidad y emociones
		Formas de comunicar		Expresión motriz
	Ambientes	Disposición del salón		
Relaciones	Materiales			
	Poder			
	Horizontal			
Prácticas Pedagógicas	Docente	Desafíos		
		Possibilidades		
		Profesión		
		Tipo de maestra		
		Proceso de enseñanza-aprendizaje		
	Institución	Experiencia		
		Propuesta pedagógica		
	Educación Inicial	Modelo pedagógico		
		Discurso institucional		
		Infancias		
Arte y juego	Arte	Marco curricular		
		Políticas públicas		
		Cuerpo Arte (Expresión corporal) (
	Juego	Arte Plástica		
		ArteMúsica		
		Arte Instrumentalización		
		Juego libre y espontáneo		
		Juego reglado		
		Juego Instrumentalización		

Figura 3

Códigos categoría Biopolítica en el software ATLAS.ti

Nombre	Ta...	Creado por	Creado
Biopolítica	23	Mobile46	24/11/2024 3:10 p.
Códigos en grupo:			
Nombre			
● Bio			
● Bio_Amb			
● Bio_Amb_Dissal~			
● Bio_Amb_Mat~			
● Bio_Aut~			
● Bio_Aut_Forcui~			
● Bio_Aut_Libexp			
● Bio_Aut_ParVoz~			
● Bio_Discor~			
● Bio_Discor_Cue...~			
● Bio_Discor_Cuedo...			
● Bio_Discor_Cue...~			
● Bio_Discor_Cuedo...			
● Bio_Discor_Cueest~			
● Bio_Discor_Forc...~			
● Bio_Ins			
● Bio_Ins_Col~			
● Bio_Ins_Fam~			
● Bio_Ins_PraPed~			
● Bio_Rel~			
● Bio_Rel_Hor~			
● Bio_Rel_Pod~			
● Bio_Rel_Ver~			

Figura 4

Códigos categoría Arte y Juego en el software ATLAS.ti

Nombre	Ta...	Creado po
Arte y Juego	10	Mobile46

Códigos en grupo:

Nombre
ArtJue~
ArtJue_Art~
ArtJue_Art_ArtInst
ArtJue_Art_ArtMus~
ArtJue_Art_ArtPla~
ArtJue_Art_CueArt~
ArtJue_Jue~
ArtJue_Jue_Juelns
ArtJue_Jue_Juelib...
ArtJue_Jue_Jureg

Figura 5

Códigos categoría Práctica Pedagógica en el software ATLAS.ti

Nombre	Tamaño	Creado por
Prácticas p...	16	Mobile46

Códigos en grupo:

Nombre
PraPed
PraPed_Doc~
PraPed_Doc_Des~
PraPed_Doc_Exp~
PraPed_Doc_Pos~
PraPed_Doc_Pro~
PraPed_Doc_ProE...
PraPed_Doc_Tip...~
PraPed_Edulni
PraPed_Edulni_Inf~
PraPed_Edulni_Ma...
PraPed_Edulni_Pol...
PraPed_Ins
Praped_Ins_Disins
PraPed_Ins_Modp...
PraPed_Ins_Proped

En la búsqueda de las relaciones

Las categorías se organizaron de manera jerárquica tomando como referencia la teoría de sistemas de autores como Von Bertalanffy (1976) y Johansen (1989), citados por Aristizábal y Galeano (2008). Estas categorías se delimitaron en el siguiente orden: categorías de primer orden, segundo orden, tercer orden y cuarto orden. En el caso de esta investigación, se consideraron como categorías de primer orden: biopolítica, arte y juego, y prácticas pedagógicas.

Tabla 2*Categorías de la investigación*

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden
<i>Biopolítica</i>	Instituciones	Familia	<i>-no encontradas</i>
		Colegio	
		Prácticas pedagógicas	
	Autonomía	Participación y voz	<i>-no encontradas</i>
		Formación ciudadana	
		Libre expresión	
	Disposición corporal	Cuerpo Docente	Salud y estética
			Sexualidad y emociones
		Cuerpo estudiante	Expresión motriz
			<i>-no encontradas</i>
			Formas de comunicar
	Ambientes	Disposición del salón	<i>-no encontradas</i>
		Materiales	
Relaciones	Poder	<i>-no encontradas</i>	
		Horizontal	
		Vertical	
<i>Prácticas Pedagógicas</i>	Docente	Desafíos	<i>-no encontradas</i>
		Posibilidades	
		Profesión	
		Tipo de maestra	
		Proceso de enseñanza-aprendizaje	
	Institución	Experiencia	<i>-no encontradas</i>
		Propuesta pedagógica	
		Modelo pedagógico	
	Educación Inicial	Discurso institucional	<i>-no encontradas</i>
		Infancias	
Marco curricular			
		Políticas públicas	

<i>Arte y juego</i>	Arte	Cuerpo Arte (Expresión corporal) (Arte Plástica Arte Música Arte Instrumentalización	-no encontradas
	Juego	Juego libre y espontáneo Juego reglado Juego Instrumentalización	-no encontradas

Con los dominios semánticos definidos y las clasificaciones y etiquetas establecidas, se revisaron las citas de los documentos primarios para identificar cuáles correspondían claramente a cada código y cuáles podían resonar mejor en otros. Este proceso se enmarcó en la **codificación axial**, cuyo objetivo fue la confrontación permanente de las categorías para encontrar relaciones y conexiones que permitieran identificar convergencias y divergencias entre conceptos, términos y temas dentro de un contexto específico o unidad de análisis. En este momento también se realizaron redes de categorías individuales que permitieron de forma visual hacer un acercamiento a cada uno de los códigos por grandes categorías.

Figura 6

Red de categorías: biopolítica

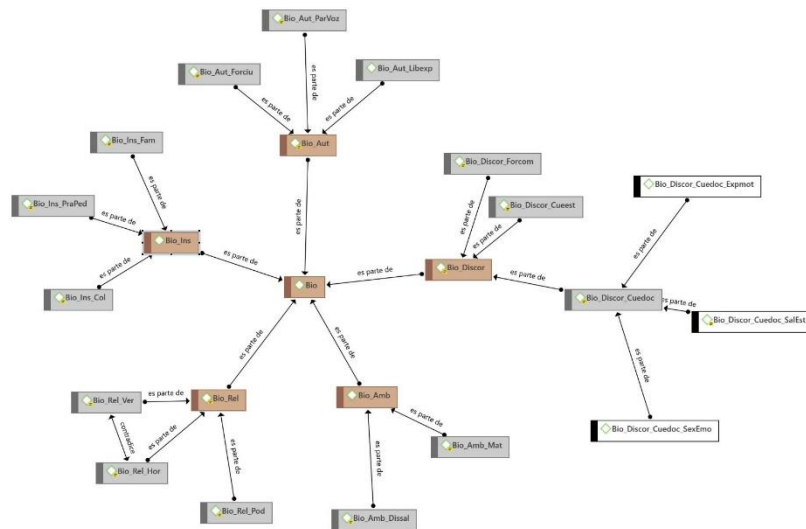


Figura 7

Red de categorías: arte y juego

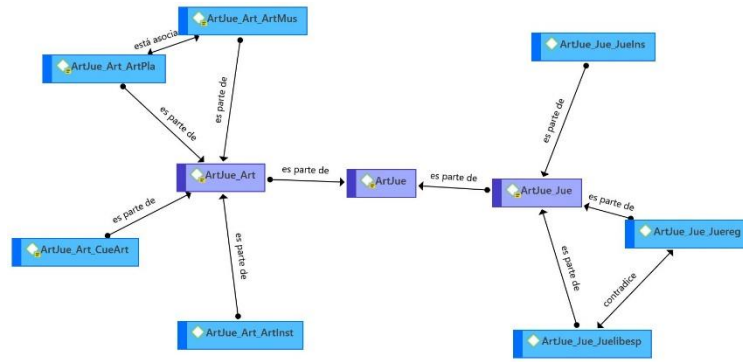


Figura 8

Red de categorías: prácticas pedagógicas



En el proceso de confrontación permanente de las categorías y durante la *codificación selectiva*, se identificaron relaciones a través del cruce de códigos. Este paso fue crucial para realizar ajustes finales en las categorías de análisis, buscando mayor precisión y una comprensión

más profunda de cada segmento temático. Además, se determinó cómo varias subcategorías podían integrarse dentro de una sola categoría o relacionarse con códigos y aspectos más específicos, independientemente de si pertenecían a un orden terciario o cuaternario.

Posterior a este ejercicio, se organizaron los documentos primarios en tres grupos, según su tipo, para facilitar el análisis:

- **Conversaciones hermenéuticas**

Este grupo incluyó las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes. Las transcripciones se rotularon durante el proceso de grabación siguiendo este formato: CH_D#_DDMES, donde:

- **CH:** conversaciones hermenéuticas.
- **D#:** número asignado al azar a cada docente, para respetar su privacidad.
- **DDMES:** día y mes en que se realizó la entrevista.

En total, se analizaron **7 transcripciones** producto de estas conversaciones hermenéuticas realizadas con las 7 docentes.

- **Observaciones pedagógicas:**

Este grupo comprendió las observaciones realizadas durante las sesiones relacionadas con arte y juego. La rotulación de estas observaciones se realizó tras asistir a las clases de las docentes, siguiendo este formato: OP_D#_DDMES, donde:

- **OP:** observación participante.
- **D#:** número asignado al azar a cada docente
- **DDMES:** día y mes en que se llevó a cabo la observación.

Se analizaron 6 guías de observaciones, correspondientes a 6 de las 7 docentes de la institución, ya que con una docente no fue posible aplicar este instrumento de recolección de información debido a incompatibilidad horaria.

- **Documentos institucionales:**

En este grupo se incluyeron dos documentos proporcionados por la institución que tenían una relación directa con los temas y categorías de la investigación. La rotulación de estos documentos se realizó en función del instrumento metodológico de la investigación, siguiendo este formato: RD_ND, donde:

- **RD:** revisión documental.
- **ND:** nombre del documento.

Esta organización permitió realizar un análisis estructurado y sistemático, facilitando la identificación de patrones y la generación de tablas de co-ocurrencias. Estas tablas evidenciaron las frecuencias y la intensidad de las relaciones entre los códigos, sirviendo como base para la elaboración de informes, la triangulación de datos, la discusión e interpretación final durante el proceso de escritura.

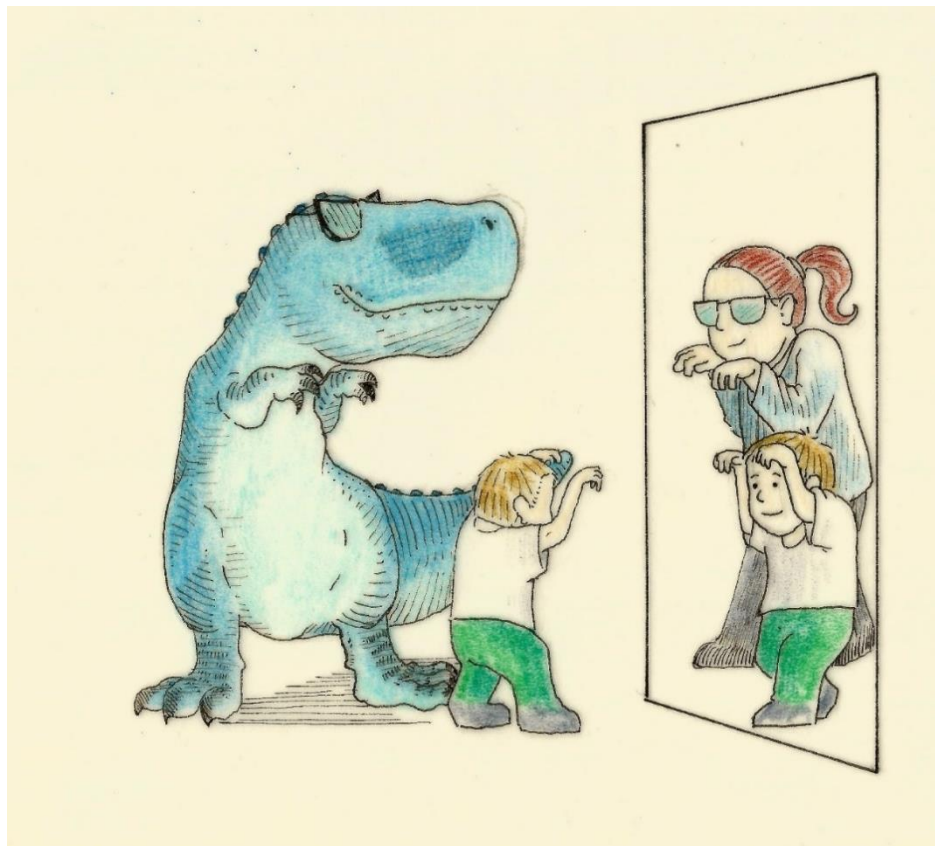
Recorrer, evocar, disertar y emerger desde el cuerpo

El cuerpo en acción

*Pero las maestras explican también con gestos, o con signos, o con música.
Algunas también cantan. Otras bailan o hacen gimnasia.
Algunas están calladas y hacen hablar a los niños.
Algunas están siempre contentas, otras siempre enojadas.
Cuando la maestra está enojada todo se detiene. No se aprende nada más,
no se logra dividir nada, los ríos no corren,
y el hombre primitivo se queda quieto con la lanza levantada.
Solo si retorna la calma, entonces todo vuelve a funcionar.*
Mattiangeli y Carrer (2013)

Figura 9

Disposición corporal de la docente



Figuroa (2024a). [Ilustración]

Un viaje hacia lo desconocido

La disposición corporal del docente en su práctica pedagógica va más allá de la mera gestión del comportamiento, sirviendo como un canal para la expresión emocional, la regulación del ambiente de aprendizaje y la construcción de relaciones significativas entre docentes y estudiantes, se puede concebir como un “viaje”, tal como lo plantea Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2003), donde desafía las ideas tradicionales sobre el didactismo. Según Rancière, el proceso de enseñar no debe entenderse como un conjunto rígido de procedimientos o técnicas, sino como un camino en constante movimiento, esto nos invita a reconocer que el “método” no es un destino fijo, sino un recorrido, una manera de habitar y transitar un espacio educativo. La palabra “educar”, proveniente del latín *educere*, que significa “salir afuera”, es emprender un viaje hacia lo desconocido. De este modo, educar no solo es facilitar el aprendizaje, sino también ayudar a salir al encuentro de lo incierto, exponerse a lo inesperado, desafiar lo familiar y enfrentarse a la inseguridad, la novedad y el riesgo. En este sentido, tanto el viaje pedagógico como el real implican una confrontación con lo desconocido, una experiencia de transformación que requiere atención y disposición para lo imprevisto.

Es así como desde el primer momento en que el docente entra al aula, su cuerpo se convierte en un dispositivo de poder, control, pero también de transformación, todos sus gestos estructuran la dinámica del aula, comunicando mensajes a los estudiantes sobre qué comportamientos son aceptables, cuáles deben ser corregidos y cómo se espera que los estudiantes se comporten. Según Pedraza (2006), esa potencia surge del reconocimiento del cuerpo como una posibilidad, capaz de ordenar tanto de manera fáctica como simbólica la sociedad moderna, a través de un proceso que crea categorías y busca eliminar la ambigüedad, resaltando en el cuerpo la esencia, la función y el lugar de las personas. En este sentido, el cuerpo del docente es un reflejo de las tensiones y contradicciones inherentes al ejercicio del poder educativo.

Uno de los desafíos en el escenario escolar, es la necesidad de regular el comportamiento infantil, lo cual se torna aún más complicado cuando los estudiantes no responden a los límites establecidos. La cita de una docente ilustra claramente este dilema:

Recuerdo que estaban muy volados ese día y yo les dije: "Listo. Entonces, los compañeritos que no se están manejando bien no podrán ir a la clase de educación física todavía". Cuando uno de los niños escuchó esto, se molestó y, aunque yo estaba allí, intentó darle una patada a una compañerita. En ese momento, yo tenía una pulsera con anillitos. Sé que está mal, pero todo el mundo me ha dicho que reconozca que soy un ser humano. Lo que hice fue

golpear el pupitre con la pulsera, y el sonido fue fuerte. Me miraron así (gesto de sorpresa). Yo le grité: "¿Cuántas veces te he dicho que esta no es la manera de solucionar nada?" Yo le decía a gritos que no era la manera de solucionar nada. (D 8:10, CH_D5).¹

En este caso, el cuerpo de la docente no solo asume el papel de autoridad a través de la voz y el gesto de corrección, sino que también recurre a una respuesta corporal impulsiva –golpear el pupitre– para retomar el control de la situación. Esta reacción refleja la tensión que existe entre la necesidad de mantener la disciplina y la dificultad de lograr que los niños y las niñas respeten las normas establecidas. Sin embargo, el cuerpo no debe ser visto como un problema o un obstáculo que la sociedad intenta controlar, limitar o reprimir. Más bien, es fundamental reconocer que, a partir de sus necesidades y exigencias, así como de la manera en que estas son interpretadas y atendidas, se estructuran tanto la sociedad como sus sistemas de representación simbólica (Pedraza, 2006). El cuerpo de las docentes, entonces, no solo tiene la función de imponer disciplina, sino que también enfrenta el reto de manejar las crisis emocionales de los estudiantes, especialmente cuando la situación sobrepasa los límites de la regulación convencional. Un ejemplo claro de este desafío lo encontramos en la experiencia de una docente que narra:

Eso me recuerda mucho a una situación que tuve, donde un estudiante, en los últimos cinco minutos de una clase, me golpeó, se descontroló y comenzó a agredirme. Yo me tiré al piso con él para tratar de contenerlo. Estaba con el cabello recogido en colas, y me agarró de una forma horrible. Llegué destrozada, llena de ira, pero no con él, sino con la situación, porque no podía hacer más por él. Yo quería calmarlo, pero también tenía que atender a otros 29 estudiantes (D 9:16, CH_D6).

En este relato, la docente se ve atrapada entre su deseo de contener la ira del estudiante y la necesidad de mantener el orden en el aula. Es así como el cuerpo de las docentes, más allá de actuar como un canal de poder disciplinario es también concebido como un espacio donde se manifiestan las tensiones inherentes a su práctica pedagógica. Por un lado, el cuerpo interviene para corregir conductas, lo que implica la aplicación de técnicas de control. Por otro, ese mismo cuerpo experimenta las emociones de frustración, impotencia, estrés, que surgen de la dinámica de poder y resistencia entre docente y estudiante, lo que evidencia las complejidades del poder que no solo es coercitivo, sino también relacional y bidireccional. Así, desde la perspectiva foucaultiana, el

¹ La presente codificación corresponde a los siguientes aspectos que están relacionados con el procesamiento de los datos con apoyo de ATLAS.ti y las fuentes de información que se utilizaron para el trabajo investigativo: D 8:10; documento número 8, cita número 10; CH: conversaciones hermenéuticas, D: 5, asignación del 1 al 7 al azar a cada docente entrevistada.

cuerpo del docente no es solo un medio de intervención emocional, sino un espacio en el que el poder, las emociones y las prácticas disciplinarias convergen y se negocian constantemente.

El objeto del gobierno, el elemento preciso sobre el cual recae el arte de gobernar, no son los individuos. El capitán o el piloto de la embarcación no gobiernan a los marineros, gobiernan la nave. Del mismo modo, el rey gobierna la ciudad, pero no a los hombres de la ciudad. [...] Los hombres solo son gobernados de manera indirecta, en cuanto también ellos están embarcados en la nave. (Foucault, 2006, p.150)

La contención emocional que implica el manejo de una crisis en el aula se convierte en un acto de poder que no debe ser confundido con autoritarismo. Como se evidencia en la reflexión de una docente:

Sí, entonces quedaban cinco minutos. No tenía tiempo para hacer una intervención más profunda en tan poco tiempo. Así que entregué al chico, lo llevé directamente a la directora para que continuaran con sus procesos académicos y psicológicos, y yo tenía que ir inmediatamente a otra clase. Nada, me peiné, masking totalmente (D 9:3, CH_D6)

Esta cita no solo ilustra cómo la docente, frente a la imposibilidad de una intervención profunda en un tiempo limitado, se ve obligada a delegar la atención del estudiante a otro profesional, sino que también resalta el apoyo que los maestros encuentran en los equipos interdisciplinarios. Estos profesionales, como psicólogos y directivos, desempeñan un papel crucial al complementar la práctica pedagógica y ofrecer estrategias especializadas que permiten abordar las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes. De este modo, el cuerpo de las docentes no solo está al servicio de la gestión del aula, sino que se convierte en un eslabón dentro de una red de apoyo institucional, enfrentando la presión de actuar eficientemente mientras mantiene el equilibrio emocional necesario para continuar con su labor educativa.

Esto último, transforma un desafío en una fuente de posibilidades pedagógicas cuando se toma en cuenta la colaboración interdisciplinaria. Del mismo modo, el trabajo conjunto con las docentes de música, expresión corporal y educación física, por ejemplo, amplía las oportunidades de aprendizaje y proporciona un respiro necesario a la docente titular. Tal como lo expresa una de ellas:

Es que cada grupo tiene un salón fijo. Entonces, las profesoras de música, de expresión corporal y de educación física vienen hasta el salón por ellos y se los llevan a otro espacio. Uno las ve llegar por esa ventana: “¡Aaahh!” (acompañado de un gesto de placer y alegría). Cada una llega con un saludo distinto. La de expresión corporal, por ejemplo, les dice:

“Hello”, y ellos responden: “Hello, hello, hello.” Ya tienen, pues, como una dinámica con cada una, y rápidamente hacen una fila en la puerta y se van (D 10:3, CH_D7).

Estas palabras resaltan cómo la colaboración entre docentes permite no solo diversificar las experiencias de aprendizaje, sino también aliviar la carga emocional y pedagógica que recae sobre una sola docente. La llegada de compañeras de otras áreas de saber no solo amplía las perspectivas de los niños y las niñas, sino que también ofrece un espacio para que la docente principal pueda compartir responsabilidades y enfocar su energía en otros aspectos del aula.

Pero ¿qué significa realmente la energía en la labor docente? Tradicionalmente, se ha entendido como el esfuerzo físico, emocional y mental constante necesario para mantener dinámicas escolares óptimas. Sin embargo, en contextos donde los docentes deben gestionar grupos de más de 35 estudiantes, esta energía se enfrenta al desafío de atender múltiples demandas simultáneamente: enseñar, gestionar comportamientos, mediar conflictos y mantener la atención. Este desgaste no solo impacta al cuerpo del maestro, que se convierte en un espacio de resistencia frente al agotamiento, sino que también revela las limitaciones de un sistema que exige mucho más de lo que reconoce.

En este sentido, la capacidad del docente para sostener la energía y el compromiso necesarios para dirigir, contener y orientar a un grupo de niños y niñas transforma su cuerpo en un dispositivo donde se entrelazan emociones, tensiones y expectativas, tal como lo expresa Villalva (2016)

¿Quién pensará que mi labor exige algo más de carne, algo más de voz?

El tiempo pasa y envejecemos; menos sonidos, gestos y acción. Las piernas duelen, las venas afloran, los dolores aumentan y con ellos el cansancio y las arrugas. Antes, paseaba por el salón sin necesidad de utilizar el escritorio; ahora, busco pausas para sentarme o recostarme sobre él. El tiempo pasa y el cuerpo se agota. Es la ley de la vida de quienes en su práctica repiten los mismos movimientos. Enseñar es bello, pero en esta belleza se esconden las espinas de la realidad. Sobre esto son los relatos, sobre las espinas que se incrustan en el cuerpo del docente; las espinas que adolecen de la experiencia del habitar la escuela: un acto de resistencia. (Villalva, 2016, p.62)

Así, el cuerpo del docente no solo se ve sometido a un desgaste físico, sino que también enfrenta el desafío emocional y psicológico de gestionar continuamente las demandas del aula, reflejando las complejidades inherentes a su labor. Para contrarrestar este agotamiento, muchos docentes recurren a la necesidad de desconectarse, como lo señala una docente:

A mí, personalmente, me sirve es tomarme un tiempo fuera y también llego a mi casa y así ni prendo el televisor, es como que necesito silencio. Es que todo el día tengo música, niños gritando, niños demandándome, niños dándome amor, pero también todo el día me están tocando, entonces yo también, así como ay, ya solo quiero que me toque la camita. (D 9:9, CH_D6).

Esto revela cómo, para recuperar la energía, las docentes requieren momentos de silencio y soledad, donde el cuerpo pueda descansar de la constante interacción emocional y física con los niños y las niñas, mostrando cómo, al igual que el aula, el hogar también se convierte en un espacio donde se busca la recuperación del cuerpo y la mente.

Cuerpos en juego- andamiaje y espejo

Cuando se integran el arte y el juego en las prácticas pedagógicas, el cuerpo de la docente adquiere una dimensión más rica y dinámica, proporcionando un espacio no solo para la transmisión de conocimientos, sino también para la exploración y el disfrute. En este contexto, el cuerpo de la docente se convierte en un acto performativo para el aprendizaje lúdico y creativo, tal como lo dice Gallo (2016), la clase adquiere una dimensión performativa al reconocer en el cuerpo las diversas fuerzas y energías que lo atraviesan, producto de deseos, afectos, recuerdos, pasiones y razonamientos. Las fuerzas que se entrelazan mediante una "lógica corporal" crean un espacio en el que el cuerpo se convierte en un tránsito esencial de comunicación y aprendizaje. Esta lógica trasciende la simple repetición de movimientos; genera una dinámica de manifestación, creación y reflexión que se expresa en el aula. En este espacio de interacción, las conexiones y relaciones se construyen no solo entre los individuos, sino también entre los niños y las niñas y sus propios cuerpos, promoviendo así una conexión profunda con su ser físico y emocional, así como con los demás. Esta dinámica permite a los niños y niñas descubrirse, experimentar y aprender, formando un entorno donde el conocimiento se vuelve accesible de manera vivencial.

La mímica, entendida como una herramienta de expresión y aprendizaje, se convierte en una poderosa estrategia pedagógica. Como lo describe una docente al preguntarle sobre la manera en la que su cuerpo se ve inmerso en su práctica pedagógica:

Al 100%, en donde yo soy el ejemplo para que ellos hagan. Entonces, yo les estoy pidiendo: “Vamos a hacer plesiosaurios”, y yo me tengo que tirar al piso, y usted venga como venga vestida. Se arrastran en el piso y se ensucian. Pero es que lo que importa, o sea, viniste fue a trabajar con niños. No interesa si te ensucias. Entonces, en todo momento, yo soy, mi cuerpo es el ejemplo más grande. Entonces, en todo momento, estoy con ellos, consciente

de mi cuerpo, haciendo una mímica. Listo, vamos a hacer plesiosaurios, plesiosaurios al piso, velociraptors. Entonces, empiezo a hacer una mímica performática en donde ellos empiezan a decir: “Ah, ok, no es un pollo, no es una gallina, es un velociraptor”. Entonces el cuerpo se vuelve el espejo directo para hacer como un andamiaje, por así decirlo, decir “ah ok, esa es la estructura corporal de la profe, voy a mover mi cuerpo” (D 9:1, CH_D6).

Esta práctica pedagógica no solo se limita a la actuación del docente como modelo, sino que transforma su cuerpo en el lugar fundamental de la enseñanza que es atravesada por las lógicas del juego y el aprendizaje. Esta disposición corporal, como lo indica las palabras de esta docente, actúa como un espejo directo que facilita el proceso de comprensión, transformándose en un andamiaje que guía a los niños y niñas en la exploración de conceptos. Aquí, el cuerpo se convierte en un medio de enseñanza y escucha, en el cual la docente no solo imparte conocimiento de manera abstracta, sino que, mediante la imitación y la experimentación, invita a los niños y niñas a activar sus propios procesos de aprendizaje y reflexión corporal, haciendo de su práctica pedagógica un momento vivencial. Como lo dice Paín (1985), citada en Calmels (2011)

El cuerpo como enseña es el cuerpo que participa de las mostraciones, el cuerpo que se ofrece para ser mirado en un hacer, el cuerpo que se deja observar haciendo. El cuerpo que se muestra en las relaciones de comunicación y aprendizaje, pero sin exhibirse ni ostentarse como modelo único. (p. 4).

Además, esta situación puede ser entendida a través de las teorías de Hannah Arendt (1993) y la noción de "acción" y "espacio público" en su obra *La condición humana*. Arendt expone que el cuerpo humano es el espacio de la acción, donde la presencia física no solo es un atributo, sino una fuente de relaciones y significados. De esta manera, el cuerpo se convierte en un "espacio de acción" donde las dinámicas pedagógicas se materializan en una interacción física que impulsa la comprensión y la creatividad.

Por otro lado, el filósofo Maurice Merleau-Ponty (1975), el cuerpo no solo es un objeto en el mundo, sino un sujeto cognoscente que percibe y actúa sobre el mundo. Así, la disposición corporal desde la mímica no solo facilita la repetición de gestos, sino que el lugar para el pensamiento y la reflexión. El niño, al imitar el movimiento y la acción de la docente, no solo aprende sobre los conceptos de los “velociraptors o los plesiosaurios”, sino que también está activando su propia capacidad para pensar a través del cuerpo.

Así mismo el juego cuando involucra experiencias sensoriales, como mojarse con agua, se convierte en un momento de conexión profunda entre la docente y los estudiantes, como lo señala otra docente

La probabilidad de jugar con agua, de mojarse, de cambiarse de ropa en el colegio, de mojarme a mí... en fin, mi mamá tuvo que venir a traerme ropa. Pues yo quería mojarme. Eh, creo que esa fue como la experiencia más significativa con el cuerpo y con el juego para todos [...] Fue significativa por la experiencia física, de poderme mojar, mojar al otro. Ya después yo cogí la manta y mojé a todos porque me estaban atacando a mí, entonces como a ver que yo también estaba involucrada en el juego, que tenían también la posibilidad de mojar. Bueno la posibilidad, bueno, no. Ellos se tomaron el atrevimiento de mojarme a mí, de mojar a los papás de la niña. (D10:27; D10:20, CH_D7).

En estos momentos de juego compartido, la docente no solo cumple su rol de autoridad, sino que también se convierte en una compañera de juego, participando activamente en la exploración y el disfrute del proceso educativo. Esta vivencia refuerza la idea de que el cuerpo docente, cuando se despliega en su total disposición, no solo regula, sino que también se integra en la experiencia de aprendizaje, creando un ambiente de confianza y alegría que permite el crecimiento tanto intelectual como emocional.

El cuerpo de la docente tiene entonces una disposición que no solo regula, sino que también facilita, explora y conecta. La biopolítica en la educación inicial, en este sentido, no se limita a la imposición de normas y el control del comportamiento, sino que también abre un abanico de posibilidades pedagógicas donde el cuerpo, el arte, el juego y la colaboración interdisciplinaria son elementos fundamentales en la construcción de una educación humana, empática y enriquecedora.

El movimiento se piensa entonces como una posibilidad vital, creativa, expresiva, que tiene el potencial de transformar y mejorar la vida de los seres humanos. [...] Y, así, el movimiento ocupa un lugar fundamental en el campo de estudios que se pregunta por el cuerpo en la escuela. [...] Esta postura deriva del hecho de que la escuela se dedica a aquietar los cuerpos, en lugar de pensar en las potencialidades de su movimiento (Cabra y Escobar, 2014, p. 154).

El arte, como expresión creativa a través del cuerpo y los gestos, permite precisamente potenciarlo; las observaciones de una clase particular confirman este hecho. Cuando la docente dice “Three, two, one, everybody sit down” (D 13:6, OP_D2), establece un sistema de organización que no solo regula la atención y el comportamiento de los niños, sino que introduce un componente

performático, uno de los recursos más valiosos en la enseñanza del arte. Este tiempo de transición no se experimenta solo auditivamente, sino que también es acompañado por movimientos y gestos que imitan a los animales, y los niños reaccionan con copias del proceso. De esta forma, no se trata únicamente de disciplinar a los niños sino de utilizar el arte performático como un recurso pedagógico. A través del gesto, la docente abre un espacio de aprendizaje donde las barreras entre el arte, el juego y la enseñanza se desdibujan y los niños pueden sentir cómo son parte de la experiencia.

La clase como acto estético no es sinónimo de lo artístico o de lo bello, es más bien una *aisthesis-poiética*, es decir, es una educación que reconoce la realidad sensible de los conceptos; se dispone a lo otro; designa la acción educativa como acto creativo y lúdico; despliega movimientos o alteraciones en los modos de mirar, pensar y hacer; produce efectos y afectos corporales que despliegan un poder performativo en la enseñanza. (Gallo, 2016, p. 203)

De este modo, la docente no solo gestiona la atención, sino que también fomenta la comunicación no verbal, lo que pasa a ser igual de importante para el aprendizaje. Cuando los niños y las niñas siguen patrones corporales y mueven sus cuerpos como la docente, no solo están jugando e imitando, sino que también, como menciona Gallo (2016) “Así, encontramos una Educación Corporal que se hace audible, visible, táctil, “experimentable y vivible “en” y “con” el cuerpo que, simultáneamente, es capaz de ser texto y ser interpretado.” (comillas usadas por la autora, p. 203)

Dentro de las observaciones realizadas, se pudo apreciar cómo la disposición corporal de la docente se convierte en un eje clave para articular el arte y las dinámicas pedagógicas, permitiendo que su cuerpo sea tanto un canal de expresión como una herramienta de mediación.

Dirige a través de su cuerpo, cantando y realizando los ejercicios motrices que acompañan la canción. La guitarra le permite conectar con las voces y el cuerpo de los niños y niñas, además, la maestra escucha y acepta las propuestas de los niños, como cuando uno de ellos pidió tocar la guitarra. Se puede ver que no se enfoca exclusivamente en que los ejercicios se realicen, sino más bien en el disfrute de estos (D 13:1, OP_D2).

En este contexto, la biopolítica se hace presente en la forma en que la docente organiza las acciones corporales de los niños y niñas y al mismo tiempo regula las interacciones para generar un ambiente de aprendizaje fluido y participativo. Al manifestar desde su cuerpo un modelo performativo y afectivo, se configura una relación pedagógica en la que las prácticas artísticas y

motrices no solo educan, sino que moldean subjetividades. La guitarra, por ejemplo, trasciende su función instrumental para convertirse en un símbolo de autoridad que no impone, sino que invita; un medio que, al resonar con las voces infantiles, ilustra cómo las relaciones de poder se negocian y suavizan a través del arte y el disfrute compartido. Según Gallo (2016), la fuerza de lo posible también introduce la noción de un docente-artista, capaz de enriquecer la experiencia didáctica transformándola en una vivencia performativa que trasciende la enseñanza entendida como mera instrucción. Este docente-artista orienta los significados hacia la creación de experiencias educativas significativas.

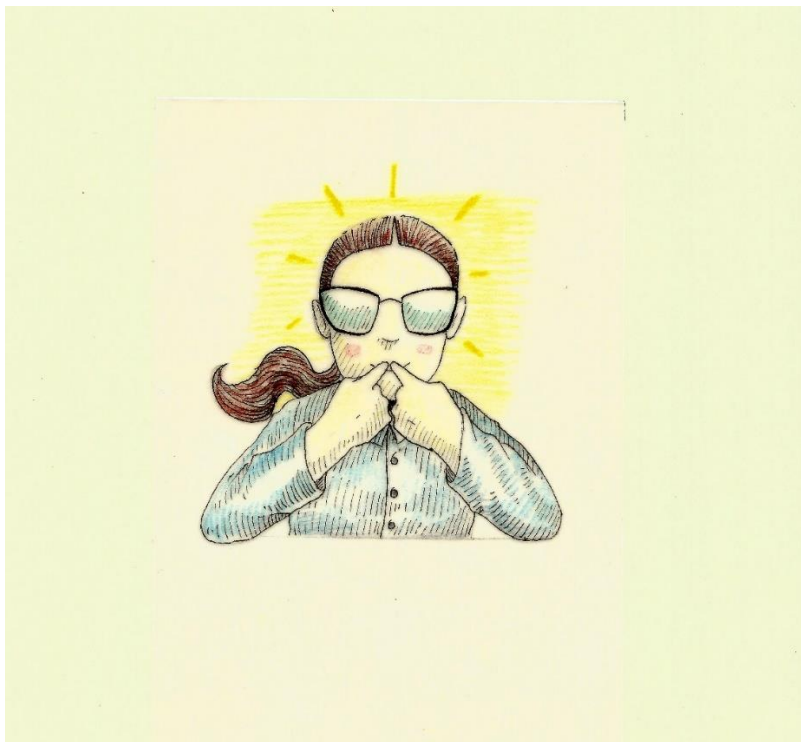
El acto de aceptar las propuestas de los niños y las niñas, como cuando uno pidió tocar la guitarra, representa un quiebre en la verticalidad de las prácticas tradicionales. Este gesto, aunque aparentemente sencillo, redefine las dinámicas de control en el aula al permitir la co-creación y la autonomía en el aprendizaje. Así, la biopolítica se manifiesta, no como un ejercicio de dominación, sino como una estrategia de cuidado que orienta las acciones hacia la construcción de un espacio educativo más humano y lúdico que escucha los intereses de la infancia, Calmels (2011) afirma que, “*Escuchar*, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo” (p.4). De esta manera, el disfrute y la conexión corporal se convierten en un acto político y pedagógico, que desafía las narrativas tradicionales al poner en primer plano la sensibilidad y el movimiento.

Cuerpos que dialogan

*Con el tiempo casi todas las maestras perdieron los pelos.
Se transformaron y enseñaron a los niños en todas las lenguas del mundo.
En Francés maestra se dice maîtresse. En inglés teacher.
En italiano maestra. En hebreo morá. En portugués professora.
En guaraní mbo'echára. En quechua yachachijg.
En árabe muallim. En chino laosbi.
Pero entre ellas hablan el idioma de las maestras,
que es como el idioma de los grandes,
pero más difícil.
Con los niños hablan se-pa-ran-do bien las sílabas
o en voz baja o GRITANDO.
O con una voz que cambia,
como una canción, que al escucharla
parece que estamos viendo un dibujo.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

Figura 10

Autonomía en el estudiante



Figuroa (2024b). [Ilustración]

Entre autonomía y heteronomía

Durante la primera infancia, la autonomía es construida por el niño no sólo como resultado de palabras o acciones directas sino también como una respuesta creada a través de la interacción del docente desde su propio cuerpo (MEN, 2009). En este apartado, observaremos cómo las docentes, a través de los usos de su cuerpo, promueven la participación, la formación de una ciudadanía responsable y la libre expresión de los estudiantes, donde el arte y el juego son espacios fundamentales a su disposición.

El desarrollo de la autonomía implica que niños y niñas puedan expresar sus ideas y ser partícipes, así como respetar el espacio de los demás, sin embargo, en un contexto donde prevalece la inmediatez tecnológica, estas habilidades se ven cada vez más desafiadas.

Cuesta mucho en estas épocas regular el tema del turno. [...] Cuando tienen la necesidad de esperar un turno, les cuesta demasiado. [...] Siento que, como estamos en la época de la inmediatez, no se les deja aburrirse ni se les da la posibilidad de mirar otras cosas. (D 8:17, CH_D5)

La inmediatez digital se traduce en una dificultad para esperar, compartir turnos y negociar con otros, aspectos esenciales para la participación social; el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2017) lo plantea de la siguiente manera: aunque internet y las opciones de ocio digital han impulsado una creatividad significativa y ampliado el acceso de los niños y niñas a contenido diverso, enriquecedor y entretenido, también han generado preocupaciones sobre la dependencia tecnológica y la llamada "adicción a las pantallas". Además, aunque estas tecnologías han multiplicado las oportunidades para la libre expresión de ideas, a su vez han modificado la difusión de discursos y otros contenidos perjudiciales que pueden influir en la forma en que niños y niñas perciben tanto el mundo como su propia identidad.

En este contexto, el cuerpo de la docente asume un rol central como regulador y facilitador, ayudando a los niños y niñas a habitar el tiempo y el espacio de manera diferente. Esto se inscribe en una lógica biopolítica basada en la teoría del poder de Foucault; sobre esto, Esteban (2015) señala que:

el docente una vez que pierde el poder, la autoridad absoluta, se convierte en un mediador, ya no es un agente que impone sino busca conocer de cerca las necesidades de los educandos para poder guiarlos [...] en sus deseos de conocer aquello que llaman su atención. (p. 132).

Para el caso del CCB, las docentes se manifiestan a través de su cuerpo, no para perpetuar una lógica de control y normalización, sino para generar resistencias frente a las dinámicas de inmediatez que predominan en el entorno. A través de su presencia corporal, invita a los niños y niñas a experimentar el tiempo desde la espera activa, a reconocer los turnos como momentos de construcción colectiva y a manejar la frustración como una oportunidad de aprendizaje emocional, esta práctica no solo transforma las conductas, sino que habilita nuevas formas de interacción social democráticas y reflexivas.

Por otra parte, la formación ciudadana comienza con el reconocimiento del otro y la capacidad de empatizar, elementos que son fundamentales en la convivencia y el desarrollo humano. Maturana y Zöller (1993) destacan que las emociones preceden al lenguaje en la historia de la humanidad y que, como formas de actuar en las relaciones, son inherentes al ámbito animal. Cada vez que identificamos una emoción, ya sea en nosotros mismos o en otro ser, realizamos una valoración implícita de las posibles acciones de ese ser. Las palabras que usamos para nombrar emociones como amor, miedo, vergüenza, envidia o enojo simbolizan diferentes dominios de acción y nos orientan hacia las maneras en que un individuo puede interactuar con su entorno. En este sentido, las emociones no solo son una experiencia interna, sino también un marco que define nuestras relaciones con los demás. Desde esta perspectiva, el cuerpo de las docentes promueve relaciones éticas entre los niños y niñas, estas acciones van más allá de las palabras y dan lugar al cuerpo como un canal de comunicación y enseñanza. Un ejemplo claro de ello lo ofrece una docente al reflexionar con sus estudiantes sobre la forma en que se relacionan:

Él me dice: "Es que fulanito me pegó". Traiga a fulanito. La pregunta siempre es: "¿Cómo se siente? Míralo, ¿cómo sientes que tiene su cara? ¿Se siente bien, se siente triste?" Entonces, de acuerdo con cómo lo ven, si está triste, "¿qué crees que deberías hacer? ¿Por qué crees que esto pasó?" Y ellos mismos te van dando la respuesta de a poquito. Te van diciendo: "No, es que fue sin culpa. "¿Le explicaste eso a tu compañero? ¿No? ¿Y qué crees que deberías hacer?". Tampoco los obligo a pedir disculpas, porque obligarlos es como que hagan algo porque tocó y no porque realmente comprendieron que hicieron un error y deben pedir una disculpa. Entonces, mi pregunta siempre va más en la línea de que ellos reflexionen. (D 8:11CH_D5)

En este caso, el cuerpo del docente no solo facilita el diálogo, sino que también actúa como un puente hacia la comprensión mutua. Su tono de voz sereno, su postura receptiva y su disposición para escuchar permiten construir comportamientos éticos que los niños y las niñas pueden

internalizar. Esta mediación no busca imponer disculpas o respuestas predefinidas, sino que los guía hacia una reflexión autónoma, permitiéndoles reconocer sus emociones y las de los demás.

Al fomentar esta reflexión, enseña habilidades esenciales para la vida en sociedad, como la capacidad de tomar decisiones basadas en el entendimiento y relación del propio sentir y del sentir de los otros, un lugar que no obliga, sino que habilita; no controla, sino que autoriza. Esta práctica pedagógica tiene un impacto significativo en la formación ciudadana, ya que prepara a los niños y las niñas para ser agentes activos en una sociedad democrática y a su vez tener la libertad y responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás.

La conexión intrínseca entre el cuerpo de las docentes y las estrategias pedagógicas se manifiestan claramente en prácticas como los *cinco perfectos*. Este recurso, según la docente, no solo delimita normas, sino que las encarna en acciones concretas, invitando a los estudiantes a interiorizar valores como el respeto, el cuidado y la participación. La práctica se realiza a través de una partitura de movimientos que se acompaña de la canción, tal como se mostró en la siguiente observación:

“yo participo, hago silencio, respeto a mis amigos y a mis profesores, cuido el colegio y los implementos, cuerpo fuerte y sentado” (♫). La docente canta y los niños y niñas repiten el estribillo para comenzar y recordar los acuerdos de convivencia en la sesión de clase, ella distribuye actividades y se evidencia que los niños se sienten alegres al participar, también les pregunta qué sigue para ver si cuenta con su atención y para que hagan parte de cada momento de la clase. (D 13:3, OP_D2)

En los procesos de acompañamiento a la primera infancia, tal y como se apreció en la observación, emergen de manera evidente situaciones en las que el adulto propicia la heteronomía de niños y niñas buscando su disciplinamiento en miras a una adecuación de estos para la sociedad en la que se ubican, generando subjetivación de acuerdo con la cultura. A modo de Foucault (1976),

El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de 'enderezar conductas'; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. (p. 157)

En este sentido, las prácticas pedagógicas para las infancias se encuentran permanentemente en tensión, ya que por un lado se busca generar la autonomía que permita a los niños y niñas el ejercicio de la libertad, pero, por otro lado, también favorecen la heteronomía al encaminar algunos aspectos de la conducta de niños y niñas en busca de comportamientos

específicos que se ajustan al deseo del mundo adulto, con sus normas, reglas y organización social predefinida.

Por otra parte, la expresión musical, enriquece la experiencia del aprendizaje de los niños y niñas en educación inicial, ya que mejora su motivación, sus facultades perceptivas y su destreza psicomotriz (Broudy, 1958). La música y el movimiento se convierten en posibilidades pedagógicas que refuerzan la interiorización de los principios establecidos, transformando cada gesto en un recordatorio tangible sobre la importancia de estas conductas en la vida diaria del aula. Este tipo de enseñanza corporal, como lo sugiere Maurice Merleau-Ponty (1975), conecta la percepción con la acción, ya que no se trata solo de aprender lo que significa respetar o participar, sino de experimentarlo físicamente en la interacción diaria con el entorno escolar.

En este sentido, la práctica pedagógica va más allá de la repetición de una canción o una secuencia de movimientos, se trata de una forma de involucrar al cuerpo de los niños y las niñas como medio para el desarrollo de la autonomía, el sentido de comunidad y el respeto mutuo. Es, como señala Turkle (1995), una manera de recuperar la conexión corporal, al hacer del cuerpo una herramienta de aprendizaje interactivo y reflexivo.

El cuerpo, entre la libertad y el control

El cuerpo de la docente también habilita la libre expresión de los niños y niñas al generar entornos dinámicos y creativos. Una cita relevante resalta la importancia del juego como posibilidad pedagógica: “Definitivamente primero son niños y están muy activos, necesitan actividad, movimiento, juegos [...] es la herramienta principal de la primera infancia para entender el mundo” (D 2:41, CH_D2).

Dicho esto, surge la pregunta sobre el lugar que ocupa el cuerpo de las docentes en el juego, este no se presenta como una herramienta externa a la práctica pedagógica, sino en sí mismo el lugar capaz de articular símbolos, emociones y relaciones de poder dentro del espacio educativo; como lo ilustra la siguiente reflexión: “Si yo juego con ellos, ellos son felices, si solamente lo dirijo, pues hacen la actividad, pero se ve mucha más la diferencia en la calidad de la clase, cuando yo hago el ejercicio con ellos” (D 1:11, CH_D1), se evidencia que el cuerpo docente no es neutral, es un cuerpo en acción, cargado de simbolismos y resonancias culturales que habilitan un espacio de co-construcción de sentidos y experiencias con los niños y las niñas.

Desde la perspectiva de Huizinga (1972), el juego trasciende lo lúdico y se constituye como una dimensión fundacional de la cultura, un locus donde las estructuras sociales y las subjetividades se configuran y reconfiguran. En este sentido, la participación del cuerpo de la docente en el juego

se convierte en un acto que rompe con la verticalidad en el aula, puesto que, al jugar, desdibuja temporalmente la frontera entre autoridad y estudiante, y se sitúa dentro de un espacio “sagrado” que Huizinga define como “el círculo mágico”, donde rigen normas autónomas y se crea una dinámica de igualdad simbólica.

El cuerpo de la docente deviene entonces un cuerpo que *autoriza* en lugar de *controlar*, que genera un espacio relacional en el que las subjetividades pueden emerger desde la acción, cuando la docente se integra al juego legitima la experiencia corporal de los niños y niñas como una forma válida de conocimiento, alineándose con perspectivas críticas como la de Paulo Freire, citado en Reyes (2021), quien sostiene que la pedagogía debe ser una práctica liberadora, en este contexto, el cuerpo de la docente encarna una praxis que valida la corporeidad no como algo periférico al aprendizaje, sino como su núcleo esencial.

Sin embargo, Reyes (2024) expresa que, cuando la escuela interviene en el ámbito del juego, lo transforma en una herramienta curricular, cooptando sus dinámicas internas y moldeándolo según sus necesidades institucionales. Lo presenta como un logro del estudio sistemático, sustentado en evidencia que legitima su propuesta, pero en este proceso ejerce una violencia simbólica que despoja al juego de su carácter genuino. (Bourdieu y Passeron, 1996; Mantilla, 2016; Torrebadella y Brasó, 2022 y Reyes, 2022; citados por el autor). Así, el juego se convierte en un dispositivo biopolítico, orientado a regular la infancia y colonizar su experiencia, para luego ser reivindicado como un producto completamente institucionalizado.

Esta apropiación normativa contrasta con la concepción original de Huizinga sobre el juego como una actividad libre, espontánea y autónoma, en la práctica citada por la docente, aunque se busca preservar un espacio lúdico, el juego aparece atravesado por reglas inamovibles que lo rigidizan. La docente señala:

Y por eso hablo, ahorita, de respetar más que de tener miedo: respetar eso que vamos a hacer, respetar las reglas del juego. Yo siempre les dejo claro cuál es la regla del juego. Muchas veces no les digo: "Yo voy a jugar", sino que simplemente ellos empiezan y yo me voy metiendo. Entonces, ya lo ven a uno y dicen: "¡Ay, es que la miss!", y corren hacia donde estoy. A veces jugamos "El piso es lava" y ellos quieren que los cargue o que los coja. Pero también está el hecho de dejar claro, desde el principio: "Amores, esto no lo podemos hacer". (D 8:27; D 8:1, CH_D5)

Aunque esta intervención busca una interacción significativa, el establecimiento de reglas rígidas limita la espontaneidad que Huizinga identifica como el núcleo del juego. Al priorizar

normas claras y un marco predeterminado, el juego se transforma en un acto medido y controlado que pierde parte de su esencia exploratoria y creativa. Esto plantea una reflexión sobre: ¿hasta qué punto la normatividad necesaria para la convivencia no compromete la esencia del juego como espacio de libertad y construcción individual?

En las relaciones que se tejen en el escenario educativo no siempre las prácticas pedagógicas a través del cuerpo habilitan la autonomía; en algunos casos, pueden restringirla. Una cita ejemplifica esta tensión: “La profe que llega con el tono de voz por allá arriba, [...] ellos se quedan en silencio, pero por el miedo a que los regañen.” (D 8:26, CH_D5)

En este caso, el cuerpo de la docente es percibido como una fuente de poder disciplinario que impone el silencio mediante el miedo, reflejando un control emocional que limita la expresión de los niños y las niñas, inhibiendo su desarrollo autónomo. Desde la biopolítica, esto representa un ejercicio de poder que los reduce a la obediencia,

En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará embrutecimiento a su coincidencia. [...] Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, el acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad. (Rancière, 2007, pp. 28-29).

Por esta razón, el tono de voz, las posturas y los gestos que las docentes tengan en el aula, reflejan una disposición al diálogo para transformar radicalmente la relación docente-estudiante, al ofrecer un espacio donde el estudiante se siente seguro para expresarse, explorar y equivocarse; la docente promueve la autonomía intelectual que Rancière defiende. La voluntad del estudiante puede entonces ser motivada sin coacción, y su inteligencia desarrollarse de manera independiente.

Cuerpos en tensión

*En los días buenos la maestra hace entrar en los niños todo lo que
sirve sin que se le pierda nada por el camino, ni una gota del más
pequeño adjetivo.*

Si una maestra falta, se hace una resta.

Si una maestra nueva llega, se hace una suma.

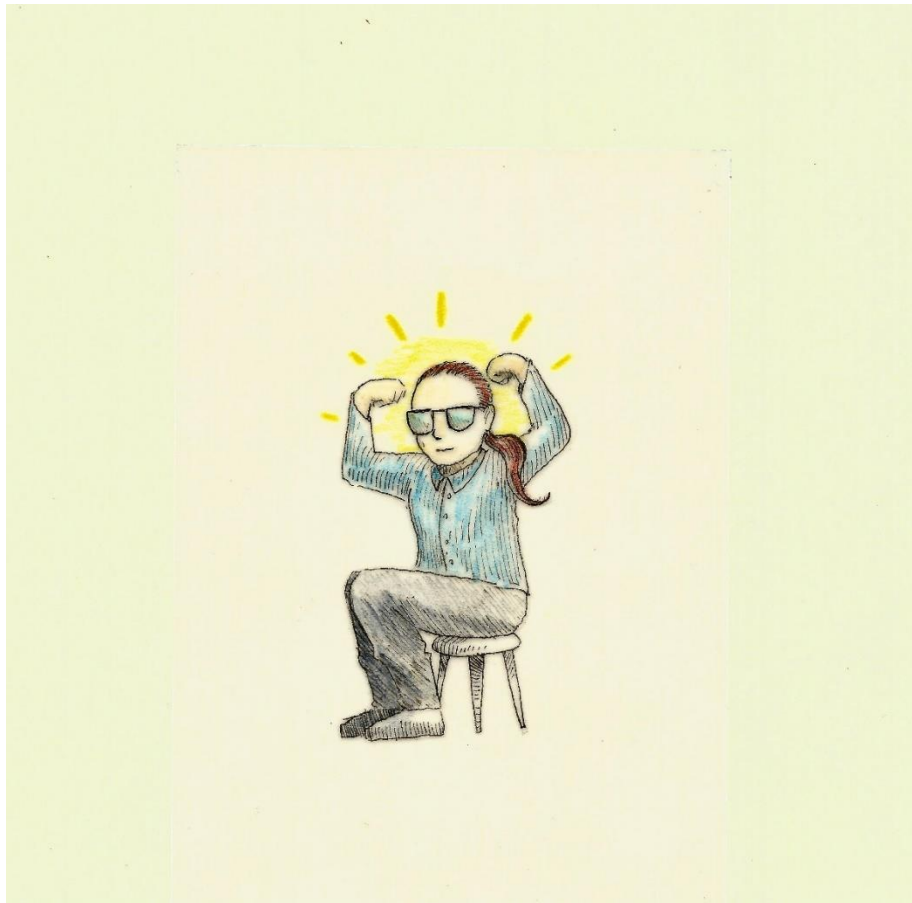
*Todas las maestras y maestros del mundo deberían
dividirse por todos los niños del mundo.*

*Cuando no hay bastantes maestras entonces
hay que multiplicarlas.*

Mattiangeli y Carrer (2013)

Figura 11

Relaciones en las prácticas pedagógicas



Figuroa (2024c). [Ilustración]

Horizontalidad y verticalidad en las prácticas pedagógicas

En el contexto de la educación inicial, los usos del cuerpo ofrecen una ventana para explorar cómo se configuran las relaciones entre docentes y estudiantes en un espacio de tensión constante. Esta tensión se refleja en la interacción entre las prácticas de horizontalidad y verticalidad, donde el cuerpo juega un papel esencial para comprender y negociar las dinámicas de poder y autoridad dentro del escenario educativo.

Tomando como base los conceptos de *verticalidad* y *horizontalidad* propuestos por Santos (2017), se puede entender cómo estos dos enfoques estructuran las relaciones en el aula. La verticalidad, como nos explica el autor, es una ideología que se manifiesta en una ordenación jerárquica, en la que las personas son clasificadas y etiquetadas, reduciendo su humanidad a una categoría superficial. Este proceso implica una mirada que filtra y elimina todo lo que escapa a los clichés sociales, limitando las posibilidades de conexión auténtica entre los individuos. Según Santos, la verticalidad se convierte en un “mecanismo que favorece el control, manteniendo a los sujetos en una escala de poder donde el otro se convierte en objeto, despojándolo de su capacidad de libre expresión y de crecimiento” (p. 44).

En contraste, la horizontalidad se presenta como una disposición psíquica y social que favorece la libre expresión de los sujetos, donde ningún individuo anula al otro. Es, un proceso de interacción que se basa en el apoyo mutuo, permitiendo que todos los miembros de la comunidad educativa crezcan conjuntamente sin obstáculos ni jerarquías impuestas. La horizontalidad, entonces, en palabras de Santos (2017) “fomenta una colaboración genuina, en la que la interacción docente-estudiante no se basa en el control, sino en la emancipación mutua y en la construcción de saberes compartidos” (pp. 47-48).

Estas dinámicas, además de estructurales, se manifiestan en gestos, posturas y acciones cotidianas. La forma en que se gestionen estas dinámicas de control y colaboración determinará si estas tensiones se resuelven o se perpetúan, por ejemplo, cuando una docente declara: “Muchas veces hago el ejercicio con ellos. Si es algo de correr o de atrapar, yo soy la primera que empiezo, los atrapo” (D 1:12, CH_D1). Se evidencia un acercamiento a la relación horizontal, la docente, al participar, difumina las barreras jerárquicas entre ella y sus estudiantes, este tipo de interacción sugiere una pedagogía del cuidado, donde la docente se convierte en el corazón para el aprendizaje compartido, promoviendo una conexión afectiva y relacional que favorece la construcción colectiva del conocimiento. Este proceso resalta la importancia de un entorno donde la autoridad

no se imponga de manera rígida, sino que se negocie a través de la interacción y la participación con los niños y las niñas. De este modo, el juego no solo se convierte en una posibilidad para fomentar la cooperación, sino también en un escenario para una pedagogía que va más allá de la transmisión unidireccional del conocimiento. En este sentido, la escuela, como espacio cultural único, se convierte en un escenario privilegiado para el juego, entendiendo que,

En estos casos, el maestro inicia la propuesta y la sostiene hasta que logra los objetivos que se propuso [...]. Se transforma en el líder natural que distribuye roles, asigna tiempos y crea el escenario a partir del relato que acompaña y sitúa la acción dramática. En este caso, la situación lúdica que el maestro crea pasa a ser el marco referencial o mundo posible que es representado y jugado desde ese contexto mental, situacional y lingüístico compartido (Sarlé, 2006, p. 22).

Sin embargo, esta horizontalidad se encuentra limitada por una verticalidad implícita en las reglas y normas que estructuran las interacciones. En palabras de otra docente: “Desde siempre ellos saben que la autoridad soy yo y que, por más que yo me involucre con ellos, ellos deben respetar” (D 8:30, CH_D5). Aquí, la biopolítica se manifiesta en la necesidad de establecer límites claros y no negociables, posicionando al docente como la figura que regula y delimita el espacio del juego y del aprendizaje, este balance entre involucramiento y autoridad resalta la dificultad de construir una relación completamente horizontal. El manejo respetuoso de la autoridad en el aula no solo transforma las relaciones entre docente y estudiantes, sino que también reconfigura las dinámicas de poder desde una perspectiva biopolítica. Como señala Foucault (2002)

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder", está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. (p.126)

En este sentido, la docente que opta por el respeto y la comprensión en lugar de la coerción rompe con las prácticas tradicionales de control disciplinario que moldean los cuerpos de los niños para operar de manera mecánica y sumisa. Al crear un ambiente donde el silencio y la atención surgen del respeto y no del miedo, se desarticula la maquinaria del poder disciplinario y se recompone en una relación pedagógica basada en la confianza y la autonomía, permitiendo que los niños actúen no por imposición, sino por comprensión y voluntad propia.

A propósito de esto, la crítica de Jacques Rancière (2007) en *El Maestro Ignorante* ofrece una reflexión provocadora sobre la autoridad en la pedagogía, desafiando la concepción tradicional de la autoridad educativa que se basa en el dominio del conocimiento por parte del docente, lo que refuerza relaciones de poder verticales y jerárquicas. Para él, el maestro tradicional, con su saber y su autoridad, perpetúa una visión de los estudiantes como sujetos pasivos que deben ser moldeados, disciplinados y conducidos hacia un conocimiento supuestamente superior. Esta concepción, niega la capacidad de los estudiantes para aprender por sí mismos y subestima su potencial de pensamiento autónomo, propone una pedagogía que cuestiona la autoridad del docente basado en el saber. Según Rancière (2007), la verdadera emancipación educativa surge cuando el maestro deja de ser el eje central y permite que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, en lugar de imponer conocimiento, se convierte en un facilitador que desafía las estructuras jerárquicas y fomenta la igualdad de capacidades en el proceso educativo.

Este enfoque resuena con la metodología del CCB, que en su plan curricular también promueve prácticas que buscan relaciones horizontales en el aula: “Los docentes toman el rol de facilitadores para que los pequeños se desarrollen, a la vez que van registrando el progreso de cada uno” (D 14:68, RD_PPP). En esta filosofía pedagógica, el vínculo educativo se construye en un ambiente de amor y respeto mutuo, donde:

El principal vínculo educativo compromete al niño en proyectos a largo plazo que se llevan a cabo en un ambiente agradable, saludable y lleno de amor. Aquí el docente escucha a los niños, les deja tomar la iniciativa y además los guía de una forma productiva. (D 14:65, RD_PPP).

Una práctica docente que refleja la integración equilibrada entre las relaciones horizontales y verticales es el manejo respetuoso de la autoridad en el aula. Como señala la docente: “Yo deseo que cuando yo me pare acá ustedes hagan silencio porque me respetan y no porque me tienen miedo” (D 8:14, CH_D5), el objetivo es construir una dinámica basada en el respeto mutuo y no en la imposición. Este enfoque evita el uso de gritos o prácticas coercitivas, optando en cambio por establecer límites claros de manera calmada y reflexiva, así, los niños y niñas no solo aprenden a respetar la figura de la docente, sino que también desarrollan una comprensión profunda de las normas y expectativas, fortaleciendo su autonomía y capacidad de autorregulación en un ambiente de confianza y seguridad.

Por otra parte, también se puede encontrar una docente que manifiesta la importancia de su función docente dentro del aula de clase,

bueno, mira, yo desde el principio también se lo dije muy claro a los papás y lo tengo muy claro desde que trabajo con niños, y hay tres cosas que yo no negocio; ni norma, ni autoridad, ni límite. Desde siempre ellos saben que la autoridad soy yo y que, por más que yo me involucre con ellos, ellos deben respetar. (D 8:30, CH_D5)

La docente señala que, aunque busca involucrarse con los niños y niñas desde un lugar de cercanía, establece claramente los límites de su función como autoridad, esto refleja cómo las relaciones verticales en el aula son fundamentales para garantizar el respeto y la estructura, pero pueden ejercerse de manera que no reproduzcan dinámicas opresivas.

Así pues, la autoridad de la docente puede entenderse como una herramienta para estructurar el comportamiento de los niños y niñas sin recurrir al autoritarismo. Aquí, la norma, la autoridad y el límite no se negocian, pero se aplican con un enfoque pedagógico que equilibra la disciplina con el respeto mutuo. Esta visión implica que el poder no debe ser percibido como algo impositivo, sino como una guía que facilita la construcción de un ambiente educativo seguro y colaborativo, donde los niños y las niñas internalizan las reglas no por miedo, sino por comprensión y aceptación. En este marco, la relación entre autoridad, negociación y condicionamiento en el aula se convierte en un elemento esencial para el establecimiento de un entorno de aprendizaje respetuoso y participativo.

Muchas veces hago negociaciones con ellos: vamos a hacer tal actividad, tenemos que hacer esto, esto y esto. Si terminamos a tiempo y las personas que terminan a tiempo ya tienen el trabajo bien hecho, van a tener tantico tiempo para jugar. (D 8:37, CH_D5)

La docente, al optar por la negociación, no impone reglas de manera autoritaria, sino que las presenta como acuerdos que surgen de una lógica de reciprocidad. Al establecer que, si los estudiantes completan una actividad a tiempo y con calidad, podrán disfrutar de tiempo para jugar, y que, si se comportan de manera respetuosa en los juegos, ganarán otros beneficios, las normas dejan de ser simples imposiciones y se convierten en acuerdos mutuamente beneficiosos.

La práctica cotidiana refuerza esta intención de horizontalidad. Por ejemplo, se observó que: durante la mayor parte del tiempo, la maestra mantiene su cuerpo a la altura de los niños, evitando gestos de autoridad y optando por gestos de afecto como abrazos y miradas alegres. (D

13:7, OP_D2). Este acto de bajar al nivel de los niños, tanto física como simbólicamente, implica una ruptura con la verticalidad tradicional, la postura de la docente se convierte en un uso que posibilita la cercanía, confianza y participación de los estudiantes.

Aunque estas prácticas pedagógicas evidencian un esfuerzo consciente por alcanzar una horizontalidad en las interacciones, no están exentas de las dinámicas verticales inherentes al sistema educativo. Los currículos obligatorios, normativas institucionales y objetivos estructurados imponen límites que moldean las relaciones docente-estudiante, esto se manifiesta en afirmaciones como: “Lamentablemente, sí tiene que haber un condicionamiento. Si hacemos esto bien, podemos seguir jugando” (D 8:16, CH_D5). En este sentido, el juego, lejos de ser únicamente un espacio libre de creatividad y expresión, puede convertirse en una posibilidad de regulación y control, utilizada como recompensa o castigo. Michel Foucault aporta una visión crucial para comprender este fenómeno. Según él,

Sería preciso entonces suponer que la prisión, y de una manera general los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones; sino más bien a distinguirlas, a distribuirlas, a utilizarlas; que tienden no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino que tienden a organizar la transgresión de las leyes en una táctica general de sometimientos. (Foucault, 2002, p. 252).

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas que condicionan el acceso al juego como una forma de recompensa o castigo no buscan erradicar comportamientos no deseados, sino estructurarlos dentro de un marco de sumisión y obediencia. El juego, aparentemente inofensivo y horizontal, se transforma en un mecanismo disciplinario, organizando las transgresiones infantiles bajo las dinámicas de poder que subyacen en el sistema educativo.

Así mismo, el uso obligatorio de ciertos materiales curriculares, como los libros, refuerza estas tensiones: “No es tanto la temática o el marco de referencia, sino más este tipo de cosas, como lo obligatorio del libro, que sí o sí es sentado en el escritorio” (D 10:29, CH_D7). La rigidez de estas estructuras contrasta con las dinámicas más flexibles que algunos docentes intentan implementar, mostrando cómo la biopolítica institucional limita la espontaneidad y la creación de vínculos genuinos.

Como plantea Freire (1996), la educación debe ser un acto de libertad donde los sujetos puedan dialogar y construir juntos el conocimiento. En este sentido, las relaciones horizontales potencian el desarrollo de ambientes educativos donde los niños y las niñas no solo reciben

información, sino que también contribuyen activamente a su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, una docente de educación inicial podría involucrar a los niños en la toma de decisiones sobre las actividades diarias, promoviendo así un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida en el aula (Cabra y Escobar, 2014). En la práctica pedagógica, el desafío radica en encontrar un equilibrio entre estas dos dimensiones, mientras que las relaciones horizontales fomentan un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, las relaciones verticales son necesarias para establecer límites y garantizar la seguridad de los niños.

La perspectiva biopolítica ofrece una herramienta útil para analizar cómo estas relaciones se construyen y se negocian en el aula. Como señala Gallo (2016), el cuerpo del docente actúa como un espacio performativo,

Lo que se produce cuando se enseña a través de signos de lo sensible, hedonistas, creativos y de la memoria es el encuentro con una pedagogía de lo sensible y hace que la didáctica pierda su condición normativa de guía, conducción, método e instrucción. (p. 204)

Este cuerpo no solo regula y controla, sino que también facilita el aprendizaje y crea conexiones significativas. “Pero yo creo que, si yo me pongo como en un papel horizontal, no funcionan las actividades. Bueno, por lo menos esa actividad” (D 10:4, CH_D7).

En última instancia, reconocer la complejidad de las relaciones entre horizontalidad y verticalidad en las prácticas pedagógicas permite avanzar hacia enfoques que integren ambas dimensiones de manera armoniosa. Este cambio de perspectiva redefine la autoridad como una guía respetuosa de la autonomía en la educación inicial y entiende la colaboración como una estrategia que fortalece el vínculo pedagógico, más que como una pérdida de control. Al mismo tiempo, es importante aceptar que estas relaciones son un campo de negociación constante, donde la biopolítica no solo regula los cuerpos y comportamientos de los niños, sino que también moldea las estrategias corporales del docente.

La maestra utiliza todo su cuerpo como un ejemplo para los estudiantes. [...] Hace uso de diferentes niveles corporales (altura), desplazamientos, direccionalidad y agilidad, mostrando a los niños y niñas como ejecutar los ejercicios [...] utiliza la expresión "Eyes on me, eyes on you" para que la observen. "Manos arriba, abajo, en la cabeza"... Para llamar la atención. (D 6:7; D 6:8; D 6:6, CH_D6)

En este equilibrio, el educador oscila entre el acompañamiento afectivo y la imposición de normas necesarias para garantizar el orden y la funcionalidad del espacio educativo, abriendo paso a una pedagogía consciente y transformadora.

El tercer maestro

Y junto a la maestra, si volvemos después de un tiempo, también el aula se ha transformado. Es siempre la misma aula pero se ha achicado. Los bancos, las sillas, los estantes, las escaleras, todo se hace a un lado para dar lugar a las cosas nuevas que tienen que llegar. Nuevas sumas, ríos, ejercicios, canciones, historias largas y resúmenes breves: llegan solos, en fila de a dos o en grupos y para hacerlos entrar ya no hay que pedir permiso.
Mattiangei y Carrer (2013)

Figura 12

Ambientes en las prácticas pedagógicas



Figuroa (2024d). [Ilustración]

Diversos teóricos clásicos del desarrollo humano han destacado la relevancia del ambiente en el proceso educativo; Piaget (1983), aunque reconocía la influencia de los factores innatos en el desarrollo cognitivo, argumentaba que el pensamiento humano se expresa a través del contacto del niño con estímulos socioculturales externos, los cuales se aprenden de manera activa mediante los procesos de asimilación y acomodación; Vygotsky (1995) otorgaba gran importancia al lenguaje como herramienta cultural para la interiorización del entorno, posicionando al ambiente como una fuente inagotable de signos que representan fenómenos sociales; Erikson (1978) subrayaba que las personas se adaptan activamente a su entorno, resolviendo tareas impuestas por la sociedad, lo que determina el éxito de su socialización y la construcción de una imagen positiva de sí mismos. Siguiendo estas miradas, el CCB adopta una metodología inspirada en las escuelas Reggio Emilia, en la que la disposición física de los espacios juega un papel fundamental. Según uno de sus documentos institucionales

en las escuelas Reggio Emilia se privilegia el trabajo en espacios abiertos e iluminados. La estructura propicia el trabajo colectivo, con herramientas y materiales siempre disponibles para que cualquier niño o adulto lo pueda utilizar. No hay mesas ni sillas fijas, todo se adapta a las necesidades de los pequeños (D 14:66, RD_PPP).

Esta propuesta pedagógica no solo resalta la importancia de un ambiente flexible, sino que, al igual que en las teorías de Piaget, Vygotsky y Erikson, se considera que el espacio puede influir de manera significativa en el desarrollo cognitivo y social de los niños y las niñas. En este sentido, el ambiente se configura como un “tercer maestro”, un concepto desarrollado por Loris Malaguzzi, que encuentra resonancia en el pensamiento rizomático de Gilles Deleuze. Así, el impacto que tiene la manipulación del entorno educativo sobre los procesos escolares es evidente, especialmente porque los espacios bien diseñados favorecen el aprendizaje de dimensiones conceptuales complejas, un espacio cuidadosamente diseñado no solo acomoda, sino que también estimula el aprendizaje activo y la interacción social. Dicho esto, el cuerpo de la docente es fundamental en el ambiente flexible propuesto por las escuelas Reggio Emilia, ya que no solo se presenta como una figura de autoridad, sino como un elemento activo que configura y regula el espacio de aprendizaje, a través de su interacción física con los materiales y el entorno, actúa como un mediador entre sus estudiantes y el espacio, moviéndose de manera dinámica dentro de él para organizar, ajustar y facilitar el flujo de las actividades, en este contexto una docente señala,

Mi salón es muy disruptivo, pues ojalá lo pudieran ver en ese momento, pero mi salón no tiene sillas, no tiene mesas, no tiene tanta estimulación visual, solo tenemos unos espacios

en el piso designados para que te sientes si esa es la instrucción del resto. El espacio es totalmente abierto, entonces ya desde ahí es un aprendizaje disruptivo (D 9:4, CH_D6).

Esta declaración refleja cómo la disposición del espacio físico puede subvertir dinámicas tradicionales de poder y autoridad, abriendo posibilidades para interacciones horizontales entre estudiantes y docentes. El ambiente se presenta, entonces, como un espacio de encuentro y experimentación, donde, según el documento institucional,

la composición del espacio físico es acogedora y propicia encuentros, comunicación y relaciones. También hay un área común para comer y cocinar. Las aulas están subdivididas en dos zonas contiguas: un taller de arte o atelier, que contiene una gran variedad de materiales, herramientas y recursos, usado por todos los niños y maestros para explorar, experimentar, expresar y crear pensamiento (D 14:73, RD_PPP).

Esta descripción muestra como la disposición del salón contribuye a prácticas pedagógicas que priorizan la creatividad y la colaboración; desde la perspectiva de Gilles Deleuze, estos espacios abiertos y flexibles pueden ser vistos como rizomas pedagógicos, donde, en lugar de existir una estructura jerárquica y rígida, se permiten conexiones múltiples que surgen de la interacción entre los actores y su entorno; en este sentido, el cuerpo de la docente juega un papel clave al ser un elemento activo dentro de esta red, facilitando el aprendizaje. Como afirman Deleuze y Guattari (2004),

Los hilos de la marioneta, en tanto que rizoma o multiplicidad, no remiten a la supuesta voluntad del artista o del titiritero, sino a la multiplicidad de las fibras nerviosas que forman a su vez otra marioneta según otras dimensiones conectadas con las primeras (p.14).

El uso de materiales en el CCB también refleja una visión pedagógica que prioriza la creatividad y la interacción, según el documento institucional, “se dispone de un aula para música, un área de psicomotricidad, y áreas verdes, considerando la ciudad, el campo y la montaña como elementos didácticos” (D 14:74, RD_PPP). Los materiales no solo están disponibles, sino que también se presentan de manera que los niños y niñas puedan elegir libremente, como se observó en una clase,

la docente comenzó explicando para qué iba a ser utilizado el material, mencionando que podían ponerlo donde ellos desearan o escoger los materiales que quisieran. En este caso los niños y las niñas iban a realizar una marioneta de animal [...]. La docente adopta métodos no convencionales de organización espacial al sacar a los estudiantes de sus asientos y llevarlos al suelo (D 11:5; D 11:4, OP_D4).

Esta relación de la docente con los materiales de aprendizaje demanda un nivel de implicación física y emocional que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. La docente que menciona: "Toda la clase mía es el juego... no es porque sea fácil, al contrario, salgo físicamente muy agotada, y mentalmente también muy cansada, pero satisfecha" (D 1:8, CH_D1), ilustra cómo el trabajo con los materiales y el entorno se convierte en una experiencia que involucra todo su ser, aunque pueda parecer que el juego es solo una actividad divertida, en realidad exige un esfuerzo constante, donde el cuerpo del docente se convierte en un elemento activo. Villalba (2016) destaca el lugar del docente, como un "habitar",

Los docentes habitamos la escuela con un rol sociocultural y profesional definido, pero este habitar no solo nos expone a experiencias pedagógicas, sino que también, nos expone a tensiones, contradicciones, conflictos y posibilidades que generan el encuentro y desencuentro con sujetos, formas de pensar y hacer, relaciones de poder, historias de vida, percepciones, luchas, imaginarios, emociones, sentimientos" (Villalba, 2016, p. 62).

En este sentido, el trabajo con los materiales y los estudiantes no solo es un acto físico, sino también una vivencia emocionalmente compleja, donde la docente se enfrenta a una constante interacción con los alumnos, los recursos disponibles y las dinámicas sociales que surgen en el aula. Su cuerpo forma parte de un ecosistema de aprendizaje que genera encuentros significativos, cargados de emociones y tensiones que afectan directamente el proceso educativo, tal como lo expresa esta docente: "Si yo juego con ellos, ellos son felices, si solamente lo dirijo, pues hacen la actividad, pero se ve mucha más la diferencia en la calidad de la clase, cuando yo hago el ejercicio con ellos" (D 1:11, CH_D1). Aquí se evidencia cómo el cuerpo de la docente actúa como facilitador entre los materiales, el espacio y los estudiantes, tejiendo dinámicas pedagógicas que no solo responden a los objetivos académicos, sino también al bienestar emocional y físico de los niños.

Las condiciones del entorno, como el calor intenso en espacios abiertos o el manejo de grandes grupos de niños y niñas, demandan una constante adaptación del cuerpo de la docente, exponiéndolo a un desgaste progresivo, "entonces lo del cansancio físico es por estar ahí, trabajo en lugar abierto, en este momento con un sol impresionante y muy absorbente." (D 1:13, CH_D1). Como menciona Villalba (2016) "Los docentes estamos expuestos a factores de riesgos que devienen del hacer profesional. En la interacción permanente con el medio se manifiesta el desgaste corporal como el conjunto de marcas a causa de sus labores cotidianas" (p. 65). Este desgaste no solo se refleja en el cansancio físico inmediato, sino también en las marcas que estas condiciones dejan en el cuerpo a lo largo del tiempo, configurando una dimensión poco visible, pero

profundamente significativa, la labor del maestro se convierte así en un acto integral, donde el cuerpo se enfrenta continuamente a las exigencias del espacio y las dinámicas educativas.

Así mismo, se ilustra cómo el aprendizaje en el CCB se construye desde el movimiento, el juego y la interacción, elementos que no solo enriquecen las experiencias de los estudiantes, sino que también demandan de la docente un cuerpo activo, flexible y dispuesto a adaptarse a las necesidades de su grupo,

Los niños son muy quinestésicos. Todavía ellos no saben leer, escribir, y la motivación principal de ellos no es aprender a leer ni a escribir, pues, es moverse, es aprender a hacer cosas nuevas. “Miss, mira, se hacer la vuelta estrella” (D 1:6, CH_D1).

Finalmente, la función docente trasciende lo puramente intelectual para involucrar una experiencia profundamente corporal. La escuela, como espacio donde el maestro desarrolla gran parte de su vida profesional, influye directamente en la configuración de su corporeidad. Según Villalva (2016), el cuerpo del docente se convierte en el eje de intercambios sensibles, emocionales y motrices, entre otros, que lo vinculan activamente con su entorno, así el cuerpo no solo es un lugar de experiencia, sino también de relato, expresando la complejidad de las demandas pedagógicas y la riqueza de las interacciones escolares.

Dos formas de resistencia

*Pero cuando sea necesario
reencontrar una poesía, un lago,
o una vieja historia escuchada
en clase, basta buscar bien,
y al final, vendrán todos juntos,
como los había puesto
la maestra, los más pequeños
sentados adelante y los más
altos detrás, de pie.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

Figura 13

Instituciones: colegio y familia



Figuroa (2024e). [Ilustración]

La familia y el colegio actúan como dispositivos biopolíticos que intervienen no solo en el desarrollo de los cuerpos de niños y niñas, sino en los cuerpos docentes, modelando su comportamiento, emociones y capacidades. Michel Foucault (2001) define el poder biopolítico como una forma de control que va más allá de la imposición directa; se manifiesta a través de la configuración de “modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruza con la fijación de relaciones de poder” (p.275). En el contexto educativo, esto se traduce en prácticas obligatorias que privilegian la disciplina y la productividad, relegando elementos esenciales como el juego y el arte,

Tenemos que cumplir un plan. En plan académico, una planeación institucional. Ellos tienen como un material de inglés que es muy lindo, gigante con 800 actividades que sí o sí al final del año tiene que estar parcialmente completado. Y esta es la forma de hacerlo, es sentados en el escritorio. Con las instrucciones o mirando al tablero (D 10:29, CH_D7).

Para ampliar este análisis, es relevante traer a colación la perspectiva de Agamben (1998), quien complementa la teoría foucaultiana al proponer que la biopolítica también actúa al delimitar los ámbitos de lo “normal” y lo “excepcional”, regulando qué cuerpos son considerados productivos y útiles. En este sentido, la obligatoriedad de completar actividades académicas dentro de una estructura predefinida refleja cómo las instituciones educativas contribuyen a este proyecto de normatividad, modelando cuerpos y mentes de acuerdo con criterios instrumentales.

Sin embargo, estas estructuras también enfrentan resistencias, el arte y el juego como posibilidades pedagógicas subrayan la importancia de lo lúdico como una forma de desafiar las lógicas instrumentales. La siguiente afirmación, muestra una tensión entre lo académico y lo creativo.

El juego es de lo más importante que los niños pueden tener. Obviamente, uno llega a un punto en el que también te piden temas académicos [...] Entonces, ya uno empieza a limitar un poco ciertas cosas, pero siento que es algo que ellos sí o sí tienen que tener. Y el arte, el arte para mí lo es todo. Si yo no hubiera sido profe de inglés, hubiera sido profe de arte, porque es algo que me gusta mucho y siento que, a nivel personal, me ha ayudado tanto en la vida (D 8:35, CH_D5).

Autores como Winnicott (1972) y Malaguzzi (2001) resaltan que el juego no es simplemente una actividad recreativa, sino un espacio esencial para la expresión emocional y el desarrollo integral

de los niños y las niñas, el juego y el arte les permite explorar su corporeidad, cuestionar las normas impuestas y desarrollar una subjetividad propia, lejos de las restricciones de las instituciones formales. En este sentido, el arte se presenta como una posibilidad disruptiva frente a las normas establecidas. Una docente menciona,

Me gustaría, como antes de hacer una clase, tener como más esa creatividad porque a ellos les encanta [...] todo lo que tenga que ver con dibujar, con pintar, a ellos les fascina y eso a veces casi no se hace, por qué, por muchas cosas (D 4:4, CH_D4).

Desde la perspectiva de Fandiño, Durán, Pulido y Cruz (2017), las actividades artísticas no solo son espacios de expresión y libertad, sino también posibilidades para el trabajo corporal que desafían las estructuras biopolíticas tradicionales; al fomentar la creatividad y la exploración, el arte se convierte en una forma de resistencia frente a la homogenización de los cuerpos y las mentes. Esto resuena con la idea de Bell Hooks (1994), quien argumenta que la educación debe ser un acto de libertad, no de domesticación.

Por otra parte, la marginalización de las disciplinas artísticas en los currículos escolares tradicionales refuerza la prevalencia de un modelo educativo centrado en la racionalidad y la producción. En una de las citas se refleja la siguiente situación,

Eso sí es para mí revolucionario porque no se le da importancia, la verdad, no se le da mucha importancia a nuestras áreas, al arte, a la música, al teatro, al da a la danza, al menos no tanto en los colegios, pues como tradicionales en Colombia (D 2:21, CH_D2)

En este sentido, la obra de Paulo Freire (1970) resulta clave, ya que critica los sistemas educativos bancarios que priorizan la transferencia de conocimientos estáticos y funcionales, excluyendo aquellas formas de educación que fomentan el pensamiento crítico y la emancipación. Freire cuestiona el modelo tradicional de enseñanza, proponiendo una educación que involucre tanto la mente como el cuerpo, entendiendo que la formación debe ser un proceso dinámico y transformador.

Así, la educación no solo es un proceso intelectual, sino también corporal, en el que los cuerpos de docentes y estudiantes se convierten en espacios de intersección de diversas lógicas de poder, control y resistencia. En este contexto, la biopolítica, como concepto filosófico y político que aboga por el control y la regulación de los cuerpos en función de una política para la vida, adquiere una relevancia fundamental para comprender las dinámicas del trabajo docente y la

formación en las primeras etapas educativas. Las demandas sobre los cuerpos de los docentes y estudiantes son evidentes, la experiencia del trabajo docente ilustra cómo los cuerpos son gestionados, demandados y, eventualmente, agotados.

Y luego está el tema de la resistencia, también al trabajo mismo, porque sí, una cosa es dar una hora de clase, otra cosa es dar 2, 3, 4; yo llego a dar hasta 6 horas de clase, entonces es mucho y ya al final el cuerpo no te responde igual (D 2:72, CH_D2).

Esta reflexión resalta cómo el cuerpo de la docente se convierte en una herramienta productiva que debe estar en constante funcionamiento, aún a costa de su desgaste físico y emocional. Foucault (2000) nos habla de cómo las instituciones educativas, a través de sus normativas y exigencias, imponen una forma de gobierno que afecta directamente la corporeidad de los individuos. En este sentido, el cuerpo docente se convierte en un espacio de lucha entre la resistencia a las demandas externas y la obligación de cumplir con las expectativas del sistema educativo.

Por otro lado, la biopolítica no solo recae sobre los estudiantes, sino también sobre las docentes. La sobrecarga laboral, la constante disponibilidad y la necesidad de responder a diversas demandas administrativas y emocionales son prácticas que configuran una gestión constante de los cuerpos docentes.

Toca responder correo, no falta el problema que pase en esas clases, entonces se lo mandan a uno, siempre uno va a estar ahí para el problema, para la enfermedad, para los papás, resolviendo, siempre, todos los días pasando, entonces todos los días son siete correos, ocho o más dependiendo porque así son las cosas (D 4:31, CH_D2).

Este testimonio refleja la sobrecarga que las docentes experimentan, no solo como facilitadoras del conocimiento, sino como gestoras de conflictos, emociones y situaciones fuera de las prácticas pedagógicas. Es interesante, entonces, cómo el cuerpo docente es gestionado de forma tal que se convierte en un espacio de intervención de la biopolítica, que no solo regula la enseñanza y el aprendizaje, sino también las emociones, el tiempo y la energía de las docentes. Esta sobrecarga y la necesidad de estar “siempre activas” se vinculan con las lógicas biopolíticas que operan sobre los cuerpos de las docentes. El testimonio de una de ellas refuerza lo anterior, “entonces uno tiene que estar siempre activo, sí o sí tienes que estar activo, tú no funcionas estar a medias. No puedes,

no puedes” (D 4:9, CH_D4) y subraya cómo las exigencias del sistema educativo requieren una disposición continua y absoluta de los cuerpos docentes.

El equilibrio entre las restricciones institucionales y la autonomía pedagógica también es una característica importante de la biopolítica educativa, en muchos casos, la autonomía docente se ve limitada por los programas curriculares impuestos por las instituciones educativas. Sin embargo, algunos docentes encuentran maneras de ejercer su creatividad y autonomía dentro de estos límites. “En el colegio tenemos una propuesta, de pues, como de temáticas que hay que abordar sí o sí, pero cada docente es autónoma en la manera en lo que lo aborda” (D 10:9, CH_D7).

Esta autonomía relativa permite a las docentes encontrar estrategias creativas para abordar los contenidos educativos, pero también resalta las tensiones entre la creatividad y las limitaciones del contexto laboral. La biopolítica en este sentido se manifiesta como una regulación que promueve la autonomía dentro de un marco normativo restrictivo, controlando las formas en que las docentes pueden expresar su creatividad.

En el mismo sentido, la sobrecarga laboral y el número de estudiantes pueden limitar significativamente la capacidad de las docentes para llevar a cabo una enseñanza de calidad. El testimonio de una docente describe cómo debe manejar un grupo de 31 estudiantes sola, y subraya cómo esto interviene, no solo en la cantidad de trabajo, sino en la calidad de las experiencias educativas ofrecidas:

Somos solamente una docente para 31 para manejar qué, que manejar mirellas, que manejar pintura, entonces a veces eso no se trabaja o digamos acuarelas, qué rico trabajar en acuarela, amo, yo sé trabajar en acuarela (D 4:55, CH_D4).

Aquí, se evidencia no solamente la manifestación del poder y control sobre el cuerpo docente, sino también la limitación al querer realizar otro tipo de actividades y la utilización de diferentes materiales que pudieran permitir una enseñanza más rica y variada.

De otro lado, la teoría de las neuronas espejo, propuesta por Rizzolatti y Craighero (2004), señala cómo las emociones y actitudes de las docentes son reflejadas y replicadas por los estudiantes, si las docentes se sienten agotadas o emocionalmente abrumadas, los niños y niñas también lo perciben y lo replican en su propio comportamiento. Esto crea un ciclo de desgaste que afecta tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar de los estudiantes, la exigencia de

mantener una disposición emocional positiva frente a los niños y niñas, a pesar del cansancio, refleja una forma de control que se ejerce sobre las docentes,

Porque, aunque no estemos de todo el ánimo que podamos estar para una clase, tenemos que hacerlo. Tenemos que mostrarles a los niños una buena disposición, porque ellos imitan, ellos son un espejo y los seres humanos actuamos por neuronas espejo. Entonces, o sea, no hay más opción ahí sí o sí, hay que darle como ese matiz (D 2:83, CH_D2).

Este proceso de disciplinamiento subraya cómo el cuerpo docente no solo es intervenido en términos físicos, sino también en términos emocionales. La biopolítica, en este caso, no solo regula la capacidad productiva de la docente, sino también su estado emocional, exigiendo una positividad y energía que, muchas veces, se encuentra fuera de su alcance.

Las instituciones educativas no son meros lugares de reproducción de normas sociales, sino también espacios de experimentación y subjetivación, donde tanto niños y niñas como las docentes descubren y desarrollan sus potencialidades. La educación, entonces, no es solo un proceso intelectual, sino también una experiencia profundamente corporal, en la que el cuerpo del niño y la niña, de la docente y de la familia interactúan y se configuran, siendo constantemente moldeados por dinámicas de poder y control. Esta interacción entre cuerpo, poder y subjetividad está marcada por las lógicas biopolíticas que operan en el espacio educativo, las cuales no solo regulan y gestionan el conocimiento, sino también las emociones, las actitudes y las formas de ser, afectando profundamente la experiencia educativa de todos los involucrados. Un ejemplo claro de cómo la biopolítica interviene en las prácticas pedagógicas y en la relación entre los niños, niñas y el aprendizaje se evidencia en el testimonio de una docente, “Como que me gustaría que no fuera tanto libro, sino que fuera más ellos hacer, cierto, que vuelvan este salón... (la docente nos mira y hace una cara de caos para expresar cómo debería estar un salón de transición)” (D 4:88, CH_D4).

Este deseo refleja una tensión inherente al sistema educativo, que suele priorizar el conocimiento teórico y estático sobre las experiencias de aprendizaje más vivenciales y creativas. Las instituciones educativas funcionan como dispositivos de regulación de los cuerpos, limitando o facilitando las formas en que los niños y las niñas pueden explorar y desarrollar sus potencialidades. La propuesta de favorecer un espacio de juego y acción activa implica una resistencia al modelo tradicional de enseñanza, el cual tiende a disciplinar los cuerpos de niños y niñas hacia una forma de conocimiento más pasiva y regulada. Esta resistencia, sin embargo, debe

lidar con las estructuras institucionales que favorecen el control sobre la autonomía, limitando las posibilidades de una educación más holística y liberadora.

La familia, como institución reguladora de la vida cotidiana, también desempeña un papel crucial en la biopolítica que organiza la educación inicial. En este contexto, las tareas escolares y la organización del tiempo de los niños se convierten en mecanismos de disciplina que exigen largos periodos de inmovilidad y concentración, subordinando los cuerpos infantiles a las exigencias de productividad del sistema educativo. Este proceso refuerza una visión de la educación que limita las experiencias creativas y sensoriales, al centrarse en el cumplimiento de normativas y rutinas. Un ejemplo de cómo la relación entre familia y escuela busca posibilidades para trabajar de forma conjunta se evidencia en un testimonio de una docente que describe cómo los estudiantes y sus padres asumen roles activos en actividades como la “estrella de la semana”:

Ellos se involucran, entonces en la estrella de la semana, son dos familias, o sea, dos estudiantes, les toca mirar el grupo, controlar, les toca hablar fuerte también a los niños, ayudar a los padres de familia, a que todos se sienten, entonces ellos saben que es duro (D 4:14, CH_D4).

Este testimonio revela cómo las instituciones educativas configuran prácticas que no solo buscan integrar a las familias en la vida escolar, sino también formar competencias sociales en los niños y las niñas. También emerge una jerarquía de poder en la relación entre padres y docentes. La afirmación de una docente que dice: “Yo siento que los niños respetan más la autoridad de un docente, que de los mismos padres de familia” (D 4:70, CH_D4)

Refleja cómo, en la práctica, las relaciones de poder entre familia y escuela pueden estar desequilibradas, con la escuela como un espacio donde la autoridad es más formal y jerárquica, en contraste con el entorno más flexible y emocional que caracteriza la vida familiar. Esta jerarquía en la percepción de autoridad señala las tensiones y negociaciones constantes entre las estructuras de poder que operan tanto en la escuela como en la familia, y cómo estas influyen en la forma en que los niños y las niñas internalizan las normas y las reglas sociales.

Siguiendo la línea de pensamiento de autores como Olga Lucía Zuluaga, se puede argumentar que la familia, lejos de ser solo un agente biopolítico subordinado a las demandas de la institución educativa, también puede convertirse en un espacio de resistencia donde se promuevan prácticas sociales. Zuluaga plantea que la familia tiene un papel crucial en la creación

de un contrapeso a las lógicas disciplinarias impuestas por la escuela, sumado a esto, al fomentar actividades como el juego, el arte, la exploración corporal y el fomento de la autonomía, se desafían las normativas rígidas de las instituciones educativas. Este espacio de resistencia familiar se vuelve vital para el desarrollo de los niños y las niñas, permitiéndoles experimentar formas de aprendizaje y de interacción que no estén limitadas por las estrictas regulaciones de la escuela.

Además, los eventos significativos dentro de la comunidad educativa pueden transformar las relaciones entre los diferentes actores, el testimonio de una docente muestra cómo, después de un evento significativo, las interacciones entre los padres y los niños cambiaron sustancialmente:

Para ella fue muy significativa, para la familia también, y a partir de ahí la relación de grupo cambió bastante [...] los papás se aseguraron como muy bien preguntándole, por ejemplo, diciéndoles a mi hija le gusta tal cosa. ¿A quién de aquí le gusta eso? 'A mí y a mí'. Ah, bueno, tiene muchas cosas en común con ella (D 10:20, CH_D7).

Este tipo de interacciones subraya cómo los eventos dentro del espacio escolar pueden fortalecer los lazos entre los niños y las niñas, sus familias y las docentes, promoviendo una experiencia educativa inclusiva y colaborativa. En este sentido, los procesos educativos no son simplemente una cuestión de transferir conocimiento, sino un espacio donde las relaciones de poder se reconfiguran, permitiendo la creación de nuevas subjetividades y formas de pertenencia. A pesar de las limitaciones estructurales, muchas docentes también encuentran formas de generar espacios de resistencia dentro del aula, fomentando la expresión libre y la creatividad de los estudiantes. Una docente relata,

Me devolví, y yo dije, a mí me encanta mucho este colegio porque tú tienes una libre expresión para absolutamente todo, para vestirse, para hablar, para muchas cosas y para mí, eso es fundamental y eso yo trato de decírselos y plasmarlo con los chicos, que uno es libre de hacer muchas cosas (D 4:46, CH_D4).

Este testimonio refleja cómo algunas prácticas pedagógicas pueden desafiar las normas establecidas, promoviendo enfoques inclusivos y democráticos que permiten a las docentes experimentar una educación abierta y flexible. En este caso, se presenta un campo de disputa donde se pueden generar formas alternativas de poder, que favorezcan la autonomía y la creatividad de los niños y las niñas y los docentes. Es así como las demandas por mejores condiciones laborales y educativas también constituyen una forma de resistencia estructural a las limitaciones del sistema. Una docente expresa:

Pero cuando hacemos cosas grandes, ahí sí nos escuchan, ahí sí nos dan el lugar, ahí sí dicen, Ay, qué lindo. Vamos a mostrar esto a otros lugares, a otras personas y uno dice por dios y tanto que insistimos en que por favor nos den espacios adecuados, instrumentos adecuados que lleven, que nos den tiempos para que los niños puedan disfrutar estas áreas (D 2:11, CH_D2).

Este tipo de demandas pone de relieve la importancia de repensar las prioridades institucionales y cuestiona la distribución de los recursos dentro del sistema educativo. En este caso, la resistencia no solo es individual, sino colectiva, y apunta a una transformación estructural que permita mejorar las condiciones materiales y pedagógicas para los niños y las niñas y las docentes.

Finalmente, tanto la familia como el colegio, a modo de instituciones, funcionan como dispositivos biopolíticos que configuran las experiencias corporales y subjetivas de las docentes, así como el de los niños y niñas. A través de la regulación de las normas, los tiempos y los cuerpos, estas instituciones disciplinan a los individuos, allí, las docentes generan espacios de resistencia y agencia que permiten desafiar las lógicas predominantes. La biopolítica, entonces, no solo debe ser entendida como un mecanismo de control, sino también como un lugar con escisiones que posibilitan la imaginación y la construcción de nuevas formas de habitar el mundo escolar, donde la creatividad, la autonomía y la libertad de expresión se convierten en elementos clave para la construcción de un espacio educativo justo y transformador.

Cuando las voces toman sentido

*Algunas veces las maestras
salen de la escuela,
y se mueven con ruedas,
en esquíes, a vela, a motor.
Cada tanto vuelan.
También se las puede
encontrar mientras hacen
fila, revisan el bolso,
esperan el autobús, y hacen
cosas iguales a las de todos
los grandes. La diferencia es
que ellas, antes o después,
siempre regresan al aula.
Mattiangeli y Carrer (2013)*

Los usos del cuerpo de las docentes en las prácticas pedagógicas

A partir del análisis realizado a los dominios semánticos identificados de los usos del cuerpo de las docentes (biopolítica, disposición corporal, relaciones, autonomía, ambientes e instituciones), se tejen de manera directa con los objetivos de esta investigación algunas situaciones a manera de conclusión.

Se evidenció que el cuerpo de la docente trasciende su función de modelo tradicional y de forma utilitarista para convertirse en un puente vivencial y una posibilidad para el aprendizaje, visto en su totalidad (cuerpo-mente) donde se configura una relación pedagógica en la que las prácticas desde el juego y el arte no solo educan, sino que moldean subjetividades. Más allá de ser un receptor pasivo o un lugar de control, el cuerpo es un sujeto activo que facilita experiencias significativas, en este sentido, las docentes no solo enseñan mediante la imitación, sino que su presencia física y emocional permite construir conexiones profundas entre lo cognitivo y lo sensorial, favoreciendo relaciones interpersonales enriquecedoras. Esto se observa especialmente en la interacción a través del juego y el arte, donde el cuerpo de la docente actúa como facilitador y mediador de los procesos llevados a cabo en las sesiones de clase.

El cuerpo también se convierte en una posibilidad de acción y reflexión, inspirado en teorías como las de Arendt y Merleau-Ponty, donde se reconoce que las prácticas pedagógicas que integren el juego y el arte permiten a los estudiantes pensar con su cuerpo y transformar los conceptos en

experiencias vividas. Las actividades como cantar, gesticular y realizar representaciones facilitan el acceso a conceptos abstractos, haciendo que estos sean comprensibles desde una perspectiva experiencial, además de desdibujar las fronteras entre lo lúdico y lo disciplinario. Las actividades pedagógicas adoptan una dimensión corporal que no solo comunica conceptos, sino que también habilita espacios de reflexión y expresión, así, el lugar de la docente se sirve como un canal de co-creación, donde, a través de gestos, movimientos y canciones, los niños y niñas no solo participan, sino que resignifican su aprendizaje desde su experiencia personal.

Por otro lado, el cuerpo de la docente y la disposición que tenga, juegan un papel clave en la comunicación dentro del aula. Las docentes, con su mirada, el tono de su voz y sus gestos corporales, crean un ambiente donde los niños se sienten escuchados y valorados, generando confianza y respeto mutuo, esto nos recuerda que aprender no solo se trata de entender conceptos, sino de vivir una experiencia completa que conecta el cuerpo, las emociones y la mente.

Cuando una docente usa un tono amable, adopta posturas cercanas y expresa gestos abiertos, muestra una disposición para dialogar y transforma la relación con sus estudiantes. Así, el aula se convierte en un espacio seguro donde los niños y las niñas pueden hablar, explorar y hasta equivocarse sin miedo, desarrollando su autonomía y su capacidad para pensar por sí mismos, algo que Racière consideraba fundamental.

Además, cuando la docente se dispone a la altura de los estudiantes, bajando su nivel y mirando a los niños y a las niñas a los ojos, rompe con la típica idea de autoridad vertical. Este simple gesto, cargado de simbolismo, fomenta la cercanía, la confianza y la participación, haciendo que los estudiantes se sientan realmente parte del proceso educativo.

Se identificó que la biopolítica no es solo un dispositivo para controlar, sino que puede generar posibilidades a nuevas formas creativas y transformadoras en la educación inicial. En lugar de limitarse a regular el comportamiento de los niños, la forma en que las docentes usan su cuerpo crea espacios donde se construyen confianza, empatía y libertad; fomentando momentos de reflexión y actividades colectivas que fortalecen las relaciones en el aula. En este contexto, la biopolítica va más allá de imponer reglas y controlar; se convierte en una posibilidad para explorar enfoques pedagógicos donde el cuerpo, el arte, el juego y la colaboración entre disciplinas son claves para una educación humana, empática y enriquecedora.

Cuando las docentes se entregan plenamente al proceso educativo, no solo orientan, sino que se involucran activamente en la experiencia de aprendizaje, creando un ambiente cálido y

alegre que nutre tanto la mente como el corazón; su presencia deja de ser una figura que impone y pasa a ser alguien que posibilita, que abre un espacio donde cada niño y niña puede ser y expresar su subjetividad a través de la acción. Al participar en el juego, las docentes validan el cuerpo como una fuente importante de conocimiento, mostrando a los niños y niñas que aprender no es solo intelectual, sino también una experiencia que se siente y se vive, nutriendo así las dinámicas en el aula y fomentando aprendizajes realmente significativos.

Del mismo modo, el movimiento, al ser una manifestación vital e innata, se convierte en un elemento indispensable en la educación, lejos de las normas rígidas que a menudo restringen la movilidad, actividades como arrastrarse imitando plesiosaurios o jugar bajo la lluvia transforman el cuerpo en una posibilidad para explorar y aprender. La relación entre libertad y control, por su parte, aparece como un tema crucial en el aula, inspiradas en las ideas de Foucault, las prácticas pedagógicas navegan entre reglas que moldean el cuerpo y momentos de resistencia que invitan a liberarlo; *este delicado equilibrio convierte el cuerpo en un punto de control, pero también en un espacio de creatividad y expresión*. Juegos simbólicos, actividades artísticas y otras experiencias físicas animan a los niños y las niñas a cuestionar normas, explorar su propia identidad y construir una visión crítica y autónoma del mundo que los rodea.

El espacio en el que todo esto ocurre también tiene un papel fundamental; aulas bien pensadas no solo facilitan el aprendizaje de temas complejos, sino que también fomentan la colaboración y el aprendizaje activo. El papel de la docente va mucho más allá de impartir conocimiento; se convierte en una experiencia profundamente física y corpórea, en la que ella se mueve, organiza y ajusta las dinámicas para que todo fluya de manera armónica. La escuela, como el lugar donde las docentes pasan gran parte de su vida, no solo da forma a los estudiantes, sino que también moldea la forma en que las docentes habitan y perciben su propio cuerpo.

Así, enseñar no es solo un acto intelectual, es un proceso vivo, profundamente corporal, en el que los cuerpos de las docentes y estudiantes se cruzan con diferentes formas de poder, control y resistencia. En este sentido, el cuerpo de las docentes no solo enseña, sino que también administra emociones, tiempo y energía, convirtiéndose en el centro de un enfoque educativo que va mucho más allá de las fórmulas tradicionales.

Concepciones finales de arte y juego

Cuando la escuela interviene en el ámbito del juego y el arte, lo transforma en una herramienta curricular, cooptando sus dinámicas internas y moldeándolo según sus necesidades institucionales; así, el juego y el arte se convierten en dispositivos biopolíticos, orientados a regular

las infancias y colonizar sus experiencias, para luego ser reivindicados como productos completamente institucionalizados.

Por el contrario, las voces de las docentes destacaron que, a través del juego y el arte, se habilitan espacios de experimentación donde las reglas no son rígidas, sino flexibles y negociables; esta flexibilidad no solo potencia la creatividad, sino que también permite a los niños y niñas desarrollar habilidades sociales esenciales, como la cooperación y la resolución de conflictos. Además, tanto el juego como el arte se presentan como formas de resistencia frente a las dinámicas biopolíticas, posibilitando que cada niño y niña exprese su singularidad de manera libre y auténtica.

Por lo tanto, el juego y el arte no se reducen a simples herramientas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se convierten en posibilidades pedagógicas que desafían las lógicas instrumentales y normativas. Dicho lo anterior se evidenció en el juego, un espacio de igualdad simbólica donde la docente, al participar, trasciende su rol de autoridad, este acto permite la co-construcción de aprendizajes en un espacio horizontal, fomentando la libre expresión, la creatividad y la integración cultural. En estos entornos, el juego y el arte se consolidan como posibilidades para desdibujar jerarquías y potenciar la imaginación y las habilidades sociales de los niños y las niñas.

Desde los desafíos y las posibilidades

La verdadera emancipación educativa surge cuando la docente deja de ser el eje central y permite que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, en lugar de imponer conocimiento, se convierte en una facilitadora que desafía las estructuras jerárquicas y fomenta la igualdad de capacidades en el proceso educativo.

En la práctica pedagógica, el desafío radica en encontrar un equilibrio, mientras que las relaciones horizontales fomentan un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, las relaciones verticales son necesarias para establecer límites y garantizar la seguridad de los estudiantes, esto refleja como las relaciones verticales en el aula son fundamentales para garantizar el respeto y la estructura, pero pueden ejercerse de manera que no reproduzcan dinámicas opresivas apuntando a la horizontalidad.

Cada acción que las docentes realizan está impregnada de intenciones pedagógicas, desde cómo inclinan el cuerpo para escuchar con atención hasta cómo se desplazan por el aula para mediar conflictos o motivar a los estudiantes, pero también responde a las tensiones de poder y control que atraviesan la vida escolar. En este proceso, la docente no solo enseña, sino que también aprende, adaptándose constantemente a las necesidades emocionales, físicas e intelectuales de los

niños y niñas. *Así, el aula se convierte en un espacio vivo, donde las relaciones no son estáticas, sino fluidas, y donde los cuerpos se convierten en posibilidades esenciales para construir un ambiente de confianza, respeto y aprendizaje mutuo.*

Además, se resalta que el cuerpo de la docente también es afectado por dinámicas biopolíticas que imponen sobrecargas de trabajo físico y emocional, la constante adaptación a las demandas del entorno, como manejar grandes grupos o algunos casos específicos de niños y niñas con comportamientos disruptivos, genera un desgaste significativo. A pesar de ello, las docentes logran encontrar espacios de apoyo con otros profesionales frente a las necesidades que emergen de la práctica pedagógica.

Por otra parte, las docentes se enfrentan constantemente a la presión de estructuras institucionales que priorizan el cumplimiento de objetivos normativos sobre la libertad creativa; ellas actúan como mediadoras que deben equilibrar las demandas institucionales con las necesidades individuales de los niños y las niñas, adaptándose a las dinámicas cambiantes del aula.

Así mismo, un desafío importante que enfrentan las docentes en la actualidad es la inmediatez tecnológica para los niños y las niñas, la disponibilidad constante de información y entretenimiento a través de dispositivos digitales les ha generado una dependencia de la gratificación instantánea (sistema de recompensa cerebral), lo que dificulta que aprendan a esperar su turno o a calmarse cuando están alterados. En este caso, la habilidad para gestionar la ansiedad y el autocontrol se vuelve una tarea desafiante, no obstante, se logra observar que el cuerpo de las docentes les permite regular las emociones y enseñarles a sus estudiantes a percibir el ritmo de las interacciones sociales de una manera más pausada y reflexiva. Igualmente se evidenció que el cuerpo de la docente encarna estrategias como los "cinco perfectos", el uso de la música, el movimiento, y las actividades lúdicas que conectan la percepción y la acción, haciendo que los niños y las niñas interioricen normas y valores desde la vivencia, permitiendo que los estudiantes experimenten principios como el respeto y la participación de manera significativa y natural.

Las licenciaturas en artes y en educación física abren un abanico de posibilidades para la educación inicial, pero lo cierto es que, en muchas ocasiones, no se les da la importancia que realmente merecen. El arte, la música, el teatro, la danza, el juego, las expresiones motrices y la corporeidad son campos de saber fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas; a menudo, son vistas como secundarias, esto resulta profundamente desalentador ya que, a través de ellas, los estudiantes pueden explorar su creatividad, desarrollar habilidades físicas, cognitivas, socioafectivas y del lenguaje de una manera profunda y vivencial. En este caso, la resistencia no

solo es individual, sino colectiva, y apunta a una transformación estructural que permita mejorar las condiciones materiales y pedagógicas para las docentes, los niños y las niñas.

La educación, entonces, no es solo un proceso intelectual, sino también una experiencia profundamente corporal, en la que el cuerpo del niño y la niña, de la docente y de la familia interactúan y se configuran, siendo constantemente moldeados por dinámicas de poder y control. Esta interacción entre cuerpo, poder y subjetividad está marcada por las lógicas biopolíticas que operan en el espacio educativo, las cuales no solo regulan y gestionan el conocimiento, sino también las emociones, las actitudes y las formas de ser, afectando profundamente la experiencia educativa de todos los involucrados.

Por último, es imperante reconocer la importancia del cuerpo y sus manifestaciones dentro del proceso educativo, ya que no se trata solo de una experiencia o acontecimiento que pasa por la vida de las docentes para generar un conocimiento, sino de una posibilidad activa que genera múltiples formas de saber. El cuerpo, en sus incontables formas de expresión, permite a los estudiantes conectarse de manera profunda con lo que aprenden, explorando no solo el intelecto, sino también las emociones y las sensaciones. Darles espacio a estas manifestaciones corporales en el aula es esencial para crear un ambiente de aprendizaje de forma integral, en el que se favorezca la participación, la creatividad y la comprensión significativa. Al integrar el cuerpo como posibilidad para construir saberes, se transforma la educación en una experiencia rica y humana.

Cuerpos en transformación

Las maestras en un determinado momento se vuelven maestras de otros. Se las puede volver a ver después de algún tiempo, por la calle, en el cine, en la verdulería, y parecen mayores como los demás. Pero cuando encontramos una, lo sabemos. Sabemos que esa era la maestra. Solo que se volvió pequeña.
Mattiangeli y Carrer (2013)

Las siguientes recomendaciones surgen como reflexiones a los retos y posibilidades identificados en esta investigación, enfocada en develar los usos del cuerpo en las prácticas pedagógicas de las docentes en relación con el juego y el arte. Estas propuestas buscan orientar a docentes e instituciones educativas hacia una educación integral, crítica y consciente, que reconozca el cuerpo, no solo como un medio de enseñanza, sino como una posibilidad transformadora en las relaciones educativas; a través de estas orientaciones, se pretende fomentar actividades que articulen el juego, el arte y sobre todo el cuerpo, a la vez que se replanteen las dinámicas de poder y control en el contexto educativo.

Fortalecer la formación del docente desde y con su cuerpo:

Es esencial que en la formación de los y las docentes, se integre el cuerpo como una posibilidad central en las prácticas pedagógicas, ya que el cuerpo no solo transmite conocimientos, sino que, como se ha observado, crea vínculos profundos entre el educador y el educando. Para ello, se recomienda promover la adecuación y transformación de planes de estudio que enfatizan en la importancia del lenguaje corporal, el autoconocimiento, la empatía emocional y las herramientas performativas como mímicas, danza, o teatro, para integrar lo cognitivo y lo sensorial en el aula.

Espacios educativos para la creatividad y el juego

En un contexto de transformación pedagógica, el entorno físico debe ser diseñado para fomentar relaciones horizontales y verticales (no basadas meramente en el poder y jerarquía) entre estudiantes y docentes, favoreciendo la participación de todos y todas. Se sugiere que las instituciones educativas reconsideren la disposición de las aulas, optando por espacios más flexibles y adaptables que favorezcan la interacción y el trabajo colaborativo, con una disposición que invite a la co-creación y al aprendizaje experiencial,

estos espacios deben propiciar la autonomía de los niños y las niñas y permitirles que se apropien de su entorno de forma significativa.

El juego y el arte como formas de resistencia frente a las estructuras biopolíticas

El juego y el arte emergen como posibilidades pedagógicas para contrarrestar la estandarización del comportamiento de los niños y las niñas y promover la creatividad, la empatía y la resolución de conflictos. Las docentes deben ser alentadas a integrar actividades artísticas y lúdicas como parte esencial del currículo, aprovechando estos momentos para flexibilizar las normas y fomentar la expresión libre de los niños y las niñas, permitiendo así una reflexión crítica y creativa constante.

Replantear las dinámicas de poder y control en las aulas

La tensión entre libertad y control es una constante en los procesos de educación inicial, es fundamental que se considere cómo el cuerpo de la docente se convierte en un dispositivo de control, pero también de emancipación. Se recomienda que las docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas con relación al control, evaluando cómo pueden transformarse en prácticas que favorezcan la transgresión creativa y la subjetividad de sus estudiantes. Este replanteamiento de las normas y el comportamiento debe ir acompañado de una reflexión crítica sobre cómo las estructuras de poder en la educación inicial afectan las dinámicas de aprendizaje.

Atender la sobrecarga emocional y física del docente

Es necesario reconocer que el docente no solo enfrenta desafíos pedagógicos, sino también una sobrecarga emocional y física generada por las exigencias institucionales y la dinámica del aula. Se recomienda implementar estrategias de apoyo y autocuidado para las docentes, así como promover el trabajo colaborativo entre los educadores, lo cual puede ser clave para reducir el desgaste emocional, intervenir e invertir en el bienestar físico y la salud mental, que permita a las docentes sentir sus necesidades emocionales como una prioridad y con miras a una educación de calidad para los niños y las niñas.

Promover estrategias de cuidado que priorice la autonomía y el bienestar emocional de los estudiantes

Las prácticas pedagógicas deben integrar estrategias de cuidado y autorregulación, en las que la docente permita a los estudiantes expresar sus emociones, resolver problemas de manera conjunta y construir su autonomía. Se recomienda incorporar el diálogo constante como una práctica cotidiana en el aula, así como el reconocimiento de las emociones de los

niños y las niñas y la creación de un ambiente de libertad y de respeto, que contrarreste las dinámicas autoritarias y totalitarias.

Hacia una investigación del cuerpo

Se recomienda continuar investigando y analizando sobre los usos del cuerpo a partir de las dimensiones vinculadas a la cultura somática, tales como la sexualidad, la salud, la estética, las expresiones motrices y la ciudadanía. Profundizar en estas dimensiones permitiría comprender de manera integral cómo el cuerpo de las docentes actúa como un eje central en las prácticas pedagógicas y en la construcción de relaciones educativas, enriqueciendo su praxis y aportando nuevas perspectivas para el desarrollo de una pedagogía consciente, crítica y profundamente arraigada en las realidades corporales que configuran el acto de enseñar y aprender.

Estas recomendaciones nacen con el propósito de promover una visión educativa que reconozca y valore el cuerpo del docente como un lugar esencial en la transformación de los procesos pedagógicos. A través de observaciones en el aula y conversaciones hermenéuticas, en medio de risas, llantos y reflexiones compartidas, hemos sido invitados a reflexionar sobre su papel fundamental del cuerpo en la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, buscamos priorizar una pedagogía inclusiva, libre y crítica, que impulse el cuestionamiento de las estructuras de poder y nos invite a repensar las prácticas educativas hacia un horizonte más humanizado y transformador.

Agradecemos profundamente la oportunidad de ser testigos de este proceso pedagógico, que, en su cotidianidad, nos ha permitido descubrir el poder del cuerpo en la construcción del conocimiento. Esta investigación no hubiera sido posible sin la generosidad del CCB, quien nos brindó la posibilidad de adentrarnos en este espacio de aprendizaje y crecimiento, haciendo que esta visión educativa se materialice de forma tan tangible y significativa.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social. Revista Facultad de Filosofía y Letras —UBA—* (2).
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford University Press.
https://construcciondeidentidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/giorgio_agamben-homo_sacer_sovereign_power_and_bare_life_-stanford_university_press1998.pdf
- Alemañ Berenguer, R. A. (2013). Dos caras de la misma moneda: mente, materia y monismo neutral. *Naturaleza Y Libertad. Revista De Estudios Interdisciplinarios*, (2).
<https://doi.org/10.24310/nyl.v2i1.3987>
- Arboleda Gómez. (2002). *El cuerpo en boca de los adolescentes. Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín*. Editorial Kinesis.
- Arboleda Gómez, R. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia* 12, 13-23.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4712/pr.4712.pdf
- Arboleda Gómez, R. (2018). *El cuerpo como método. Lectura desde la noción de ciudadanía. Expomotricidad*. Recuperado a partir de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331707>
- Arcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Icce.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana (2ª ed.)*. Editorial Losada.
- Aristizábal, M. y Galeano, M. (2008). Como se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008. *Estudios de Derecho*. Vol. LXV. N° 145. pp. 161-187.

- Beziac, N. (2012). *L'évaluation en maternelle*. [Tesis de Máster 2, Institut Supérieur des langues de la République Française]. https://aprene.org/wp-content/uploads/2016/12/M2_2012_beziac_natacha_evaluation_en_maternelle.pdf
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Ediciones de la Flor.
- Broudy, H. (1958). A Realistic Philosophy of Music Education. *Teachers College Record*, 59(9), 62-87. <https://doi.org/10.1177/016146815805900903>
- Brougère, G. (2005). *Juegos y culturas*. Graó.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá : IESCO : IDEP.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calmels, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Revista Desenvolupa*, N° 32, 1-13
- Camargo, D. (2018). *Juego, cuerpos y movimiento en la formación de los profesores de educación infantil: de los caminos a las posibilidades en el curso de pedagogía*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68860>
- Cardona Maldonado, B. E. & Manchola Horta, D. P. (2022). *Conectando mis Emociones: estrategia psicopedagógica para analizar el desarrollo de las competencias emocionales de los niños del grado transición de la Institución Educativa la Sierra de la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10287>
- Carrillo Carrillo, R. E. (2015). *Escribir en educación inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/47cb16d9-ee41-4e06-bc9e-70d4a1993358/full>

- Colares Gualberto, M. L. (2017). *A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém – Pará*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal do Oeste do Pará]. <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/800>
- Colégio Colombo Britânico. (s.f.a). *Visión* <https://ccbenv.edu.co/proposito/>
- Colégio Colombo Britânico. (s.f.b). <https://ccbenv.edu.co/proposito/>
- Contreras Barragán, M. S. (2020). *Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico. La formación del licenciado CAU Tunja en la Educación Abierta y a Distancia de la USTA*. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23392?show=full>
- Cuadros Tenjo, N. P. (2019). *La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2485>
- Claparède, E. (1946). *L'éducation fonctionnelle, dans la collection d'Actualités Pédagogiques*. Delachaux et Niestle.
- Da Silva Alves, A. (2022). *A influência do meio socioeconómico na aprendizagem da criança*. [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico da Guarda]. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/7708>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos
- Deleuze, G. (2016). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista De Teoría Del Arte*, (14/15), p. 183 – 189. Recuperado a partir de <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/41444>
- Descartes R. (1990). *El tratado del hombre*. Traducción de Guillermo Quintás. Madrid: Alianza Editorial.

-
- Díaz, B. (2013). *El cuerpo del maestro en la escena pedagógica. Percepciones, actitudes y prácticas*. Editorial Kinesis.
- Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Magisterio.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos, en la modernidad*. Editorial Gedisa S.A.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 461-472
- Durán, S., Fandiño, G. Pulido, J., & Cruz E (2017). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 225-233.
- Dutton, D. (2014). *El instinto del arte*. Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).
- Erikson, E. (1978). *Infancia y sociedad*. Ediciones Horme.
- Escudero M, Pagola M, Simoy M & Yutzis D (2016) Educación Corporal y usos del cuerpo. *I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad* (Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016) <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118483>
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9), pp. 127-133.
- Fandiño, G., Reyes, Y., Martín, C. y Durán, S. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional

- Figueroa, F. (2024a). *Disposición corporal de la docente*. [Ilustración]
- Figueroa, F. (2024b). *Autonomía en el estudiante*. [Ilustración]
- Figueroa, F. (2024c). *Relaciones en las prácticas pedagógicas*. [Ilustración]
- Figueroa, F. (2024d). *Ambientes en las prácticas pedagógicas*. [Ilustración]
- Figueroa, F. (2024e). *Instituciones: colegio y familia*. [Ilustración]
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2017: niños en un mundo digital*. Resumen. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5699>
- Foucault, M. (1926). *Las redes del poder*. Prometeo libros.
- Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M (1994). *La política de la salud. En el nacimiento de la biopolítica*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Ediciones Siglo XXI. Recuperado de: <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/M-FOUCAULT-DEFENDER-LA-SOCIEDAD.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. En Curso en el Collège de France (1978-1979). Clase 8 de febrero de 1978*. Recuperado de: https://www.campusapp.org/pluginfile.php/22656/mod_resource/content/0/Foucault%20%282006%29%20Clase%208%20de%20febrero%20de%201978.pdf
- Freud, S. (1908). *El creador literario y el fantaseo*. Amorrortu Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G. (2007). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable*. En Baquero, R.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme S.A.U.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carretera Editores.
- Gallo, L. (2016). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2017;39(2):199-205 dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002
- García, E., Gil, J. & Rodríguez G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- Gerring, J. (2017). *Case Study Research: Principles and Practices (Strategies for Social Inquiry)*. Cambridge University Press
- González Clavo, G. y Martínez Álvarez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos* 44, N°2: 185-204.
- Giudici C & Vecchi, C. (2004). *Bambini arte artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*. Reggio Children.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, M., y Pintó, R. (9-12 de septiembre de 2013). *Análisis de las estrategias de diseminación de resultados de proyectos de investigación e innovación en didáctica de las ciencias: el proyecto Desire*. IX Congreso Internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. Girona, pp. 1737-1741.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*, I. Grupo Santillana de Ediciones.

- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Edicions 62 S.A
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Huertas D, Parra H & Caicedo L, (2018). La enseñanza de las artes en la educación inicial. Una mirada desde las aulas. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, (6), 19–34. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2648>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza.
- K. Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE Publications
- Klöcker, P. A. (2014). *La búsqueda de sentido en la práctica docente*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Flores]
- Le Blanc, G. (1992). Transdisciplinary Perspectives in Bioethics and Biopolitics en M. Beistegui, G. Bianco and M. Gracieuse. *The care of life*. Rowman y littlefield.
- Ley 90 de 1946 (26 de diciembre), por la cual se establece el seguro social obligatorio y se crea el Instituto Colombiano de Seguros Sociales. *Diario Oficial* 23112. Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* 46446.
- Ley 1098 de 2006. Artículo 2. noviembre 8 2006, Colombia.
- Ley 1804 de 2016 (2 de agosto), por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 49953.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. *Diario Oficial* 49953.

- Leyva, Y. (2012) La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e* http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art18.pdf
- Malaguzzi, L. (1984). *L'occhio se salt ail muro. Catalog of the Exhibit. Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione.*
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro.
- Marín López, G. Y., Martínez León, S. R. & Orjuela Riaño, A. A. (2022). *Características de las prácticas pedagógicas en las maestras de tres instituciones educativas y la manera en que contribuyen o limitan el cumplimiento de los propósitos del desarrollo y aprendizaje en la educación inicial y preescolar.* [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/54004e55-782e-4c3a-ad1c-f99612657c39>
- Martínez Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, L., Palou, S. y Anton, M. (2016) El juego corporal como base de todos los juegos en *El juego en la primera infancia.* Ediciones OCTAEDRO S.L
- Marques Rente, C. R. (2017). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada.* [Tesis de Maestría, Instituto Politécnico da Guarda]. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/3679>
- Mattiangeli, S. y Carrer, C. (2013). *Cómo funciona la maestra.* CalibroscoPIO ediciones.
- Maturana, H. y Zöller, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano.* Editorial Instituto de terapia cognitiva.
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lineamientos curriculares. Preescolar*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014a). *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014b). *Documento N° 22. El juego en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2023). *Política educativa. Antecedentes*. men. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s. f. a). *Primera Infancia*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79883.html#:~:text=Es%20la%20primera%20etapa%20del,aspectos%20biol%C3%B3gic%20y%20psicol%C3%B3gic%20y%20social>.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s. f. b). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html#:~:text=El%20juego%20el%20arte%20la,ens%C3%AD%20mismas%20posibilitan%20aprendizajes>.

Ministerio de Salud de Colombia (s. f.). *Ciclo de vida*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>.

- Moundjiegout, P. (2018). *Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : étude des interactions langagières et didactiques*. [Tesis de Doctorado, Université de Lille]. <https://theses.hal.science/tel-01950807/document>
- Motos, T. y Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la educación? *Trayectoria*, (9), 10-41.
- Muzante, A., Rocha, K. y Tazzi, L. (2015) Cuerpo y Arte en la escuela ¿Por qué? (Parte 1). *Quehacer Educativo*, N° 25 (132), 64-68.
- Neiman, G., Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica, en Vasilachis de Gialdino (comp.) Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Núñez Mera, W. J. & Villamil Melo, L. T. (2017). *Revisión documental: el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre empatía en niñas y niños en las edades comprendidas entre los 6 a 12 años de edad surgidas en países latinoamericanos de habla hispana, entre los años 2010 al primer trimestre del 2017*. [Trabajo de Grados, Universidad Minuto de Dios]
- Núñez Zambrano, A. M. (2021). *Propuesta pedagógica a partir de una secuencia didáctica basada en las actividades rectoras del preescolar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del grado transición en la escuela urbana García Cadena del municipio de Charta*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15384>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

- Ortiz Oyola, N. L. & Triana Yanguma, L.M. (2018). *Diagnóstico de la implementación de las cuatro actividades rectoras de educación inicial en preescolar de la Institución Educativa Fernando Villalobos Arango (zona rural de Ibagué)*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3560>
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente: la función de la ignorancia. II*. Nueva Visión.
- Pérez Samaniego, V. y Sánchez Gómez, R. (2001) Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Revista Digital EFdeportes*. Año 6 - N° 33 <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm>
- Pedraza, Z. (2006). Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. *Revista Centro Cultural Universitario Aquelarre*, N°9, pp. 93-108.
- Piaget, J. (1961). *Formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1983). *Estudios sociológicos*. Colección Ariel.
- Postic, M., y Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas* (3a. ed.). Narcea.
- Pulido, A., y Santamaria, D. (2008). El enfoque integral como concepción de la investigación científica en la esfera educacional, *Mendive*, Volumen 6, p.188-193.
- Quijano Rodríguez, I. L (2017). *El cuerpo de la maestra de educación inicial: Una visión desde su práctica pedagógica y su incidencia en la formación de los niños y niñas*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16636>
- Rancière, J. (2003). *El Maestro ignorante*. (Núria Estrach, trad.). Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: del Zorzal.

- Ramírez, E. A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(1), 81-91.
- Restrepo L C. *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango editores; 1994.
- Revel, Judith (2021) *El nacimiento literario de la biopolítica*, Cuadernos LIRICO URL: <http://journals.openedition.org/lirico/10866>; DOI:<https://doi.org/10.4000/lirico.10866>
- Reyes, A. (2024). El juego, el círculo mágico y la autotelia (Play, the magic circle and autotelia). *Retos*, 54, 777–790. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103737>
- Reyes, R. (2021). Reseña: hooks, b. Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad. Capitán Swing. *Revista SOMEPSO* Vol.6, núm.1, pp. 173-182.
- Ricoeur, P. (2001), *Del texto a la acción, Primera edición en Español*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rizzolatti, G., y Craighero, L. (2004). *The mirror-neuron system*. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Rodríguez, C., Quiles, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*. P.133-154
- Runge Peña, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86.

- Runge Peña, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su «desaparición» y del «final de su educación». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53.
- Santos, M. (2017). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 107 (dic. 2017), 39–64. DOI:<https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>.
- Santos da Costa, D. (2018). *Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26838>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar a la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/1%20Lineamiento%20para%20la%20ed%20inicial.pdf>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*, Nueva York, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.
- Steiner, R (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet (traducción de Laura Trafi)*. Paidós.
- Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31-47.

-
- Ugalde Binda, N. y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Universidad de Antioquia. (s.f). *Cultura Somática*. Rastreador: <https://goo.su/g3mO>
- Varela, M. y Vaca, M. (2006) Varela Ferreras. ¡Estoy Dentro de Mi Cuerpo! El Ámbito Corporal En La Educación y Su Tratamiento. *Cuadernos de pedagogía*. No. 353, 26-28
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), pp. 61-78
- Vygotsky, L. (1956). *Obras escogidas de psicología*. Anti machado
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (2ª ed.)*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa Editorial
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. Prácticas y discursos*. Anthropos.

Anexos

*¿Qué somos al nacer?
Una ilusión
un objeto animado
una promesa
un pequeño estorbo que con el tiempo crecerá
una sorpresa jamás esperada:
latencias, posibilidades, incertidumbres,
llantos...
todo menos una conciencia, un pensamiento.
Cajiao (1996)*

Tabla 3

Preguntas conversaciones hermenéuticas

Objetivos específicos	Preguntas
Identificar las concepciones que tienen las docentes sobre el arte y el juego en su práctica pedagógica.	<p>1. Experiencia con el juego y el arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu percepción sobre la importancia del juego y el arte en la educación preescolar? - ¿Cómo incorporas el juego y el arte en tus actividades diarias como docente de preescolar? - ¿Qué tipo de juegos o actividades artísticas prefieres utilizar en tu práctica pedagógica y por qué?
Reconocer los usos del cuerpo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de las docentes en relación con el juego y el arte.	<p>2. Uso del cuerpo en el juego y el arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que experiencias corporales has tenido como docente en torno al juego y el arte en el aula? - En los espacios escolares de participación como aparece tu cuerpo? - ¿Cómo crees que tu presencia corporal afecta la experiencia de juego y arte de los niños?

<p>Conocer los desafíos y las posibilidades pedagógicas que tienen las docentes del CCB al desarrollar sus prácticas pedagógicas relacionadas con el juego y el arte.</p>	<p>3. Desafíos y estrategias</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Has enfrentado algún desafío con tu cuerpo en el contexto del juego y el arte? ¿Cómo lo has superado?- ¿Qué estrategias utilizas para promover la expresión corporal y la creatividad de los niños en el juego y el arte? <p>4. Reflexión personal</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué aprendizajes has obtenido a través de tu experiencia corporal en el contexto del juego y el arte con los niños y niñas?- ¿Cómo crees que tus prácticas pedagógicas corporales en el juego y el arte podrían fortalecerse?
---	---

Tabla 4*Guía de observación a docentes*

Guía de observación pedagógica "Usos del cuerpo de las docentes de preescolar del CCB"

Docente	
Tipo de actividad que desarrolla la docente	
Fecha	
Grupo	
Observador (es)	
Intencionalidad de la visita:	
1. EXPERIENCIA QUE SE PERCIBE DESDE EL JUEGO Y EL ARTE	ANÁLISIS
1.1. Utilización de materiales y herramientas para transversalizar con el juego y el arte	
1.2. Incorporación del juego y el arte para el desarrollo de las actividades	
1.3. Tipo de actividades que desarrolla	
2. USOS DEL CUERPO (DESDE LAS DIMENSIONES)	
2.1. Lo que se percibe con relación a la dimensión estética	
2.2. Lo que se percibe con relación a la dimensión de las expresiones motrices	
2.3. Lo que se percibe con relación a la dimensión salud	
2.4. Lo que se percibe con relación a la dimensión educación	
2.5. Lo que se percibe con relación a la dimensión sexualidad	
2.6. Lo que se percibe con relación a la dimensión biopolítica	
2.7. Lo que se percibe con relación a la dimensión de ciudadanías	
3. DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS DESDE EL CUERPO	
3.1. Desde las mediaciones con el cuerpo	
3.2. Estrategias utilizadas para comunicar	
4. RELACIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	