



**CONCEPCIONES DE CUERPO Y ESCUELA
EN GRADO TRANSICION Y PRIMERO DEL CENTRO
EDUCATIVO NOVIRAO (Sede Florencia) Y JOSE MANUEL
MOSQUERA DE LA CIUDAD DE POPAYAN**

Autoras

**SULLY JACQUELINE MANZANO MENESES
SIRLEY ENEIDA TRUJILLO SERRATO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA, DEPORTE Y RECREACION
POPAYAN
2007**

**CONCEPCIONES DE CUERPO Y ESCUELA EN GRADO TRANSICION Y
PRIMERO DE EL CENTRO EDUCATIVO NOVIRAO
(Sede Florencia) Y JOSE MANUEL MOSQUERA DE LA CIUDAD DE POPAYAN**

**Autoras
SULLY JACQUELINE MANZANO MENESES
SIRLEY ENEIDA TRUJILLO SERRATO**

**Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Director**

**Trabajo final para optar el título de
Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Educación Física**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA, DEPORTE Y RECREACION
POPAYAN
2007**

NOTA DE ACEPTACION

NOTA DE ACEPTACION

Director _____
Dr. Luis Guillermo Jaramillo E.

Jurado _____
Mg. Estella Pino Salamanca

Jurado _____
Mg. Jorge Alberto Ortíz

Fecha de sustentación: Popayán, 7 de septiembre de 2007

DEDICATORIA

*Con el amor y la alegría
que resplandece en mi corazón,
le dedico mi esfuerzo y mi trabajo a Dios,
mi mamá, mis abuelos, mi hermana
y Duiban, a quienes amo con todo mi ser.*

Sully Jacqueline Manzano Meneses

*A Dios, y a quienes saben que los despoje un poco de mi vida
y de momentos que pudimos haber pasado juntos/as...,
no dudo que aquí este presente de manera
sutil parte de sus vidas y de la mía.*

Sirley Eneida Trujillo Serrato

AGRADECIMIENTOS

*Le doy gracias a Dios, que ilumina mi
Camino por las sendas de la vida,
a ti madre por tu amor incondicional,
a mi hermosa familia quienes
me brindan su apoyo,
al director de trabajo por su guía,
acompañamiento y ánimo
a lo largo de mi proceso investigativo.*

Sully Jacqueline Manzano Meneses

*A Dios por darme la oportunidad de ver cada mañana el amanecer
y poder hacer lo que Él ha inspirado en mi corazón,
a mi madre Ofelia y mi hermana Claudia,
por su paciencia, comprensión y ánimo
en momentos de desfallecimiento,
a mis profesores por estar ahí
y guiar el camino de mi vida intelectual,
a todos quienes hicieron parte de este trabajo
y aún me ayudan a construir parte de mi vida
con sus enseñanzas y correcciones fraternas.*

Sirley Eneida Trujillo Serrato

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	11
JUSTIFICACIÓN	13
3. OBJETIVOS	17
3.1 GENERAL	17
3.2 ESPECIFICOS	17
CAPITULO I	
1. Historias de vida relacionadas con la concepción de cuerpo y escuela: nuestra subjetividad	18
1.1 Mi paso por la escuela	18
1.2 Mi vida escolar	22
2. REFERENTE CONCEPTUAL	27
2.1 Niñez, educación y cuerpo	27
2.1.1 La educación y el cuerpo en la modernidad	27
2.1.2 Escuela, niñez y formación	31
2.1.3 Cuerpo y educación física	33
2.1.4 Escuela y corporeidad	36
3. ANTECEDENTES	45
Investigación en el ámbito internacional	45
Investigaciones en el ámbito nacional	46
Investigaciones en el ámbito local	49
4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL	51
4.1 Población Departamento y Población en Edad Escolar	52
4.2 Matrícula por Niveles Educativos	53
4.3 Escenarios socioculturales	54
Centro Educativo José Manuel Mosquera	54
Centro Educativo Novirao sede Florencia	57
CAPÍTULO II	60
ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	60
1. PRIMER MOMENTO: pre-configuración de la realidad	60
1.1 Guía de observación	61
1.2 Primeras categorías emergentes	63

1.3	Primera construcción de sentido a luz de la categoría núcleo	65
	LA ESCUELA: Entre el cuerpo vivido y el mundo objetivo	66
2.	SEGUNDO MOMENTO: configuración de la realidad	72
2.1	Problema Configurado o pregunta de investigación	72
2.2	Otras Preguntas de Investigación	75
2.3	Estructura Metodológica	75
2.3.1	Tipo de estudio:	75
2.3.2	Población y procesos de familiarización	75
2.3.3	Técnicas e Instrumentos	77
2.3.4	Procedimiento	79
2.3.5	Procesamiento de la información	80
2.4	Aspectos éticos	80
3	TERCER MOMENTO: re-configuración de la realidad	82
3.1	Categorías encontradas	82
3.2	Estructura sociocultural encontrada: Escuela legitimada: Alojamiento subjetivo del niño	83
3.3	Construcción de sentido	83
	CAPITULO III	92
	PRIMERA PARTE	92
	HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION	92
	MUNDO OBJETIVO	93
1	EL CUERPO EN MOVIMIENTO BAJO EL VELO DE LAS REGLAS DE LA ESCUELA	93
2.	LA ESCUELA: UN LUGAR DE JERARQUIAS Y REGLAS	93
1	EL CUERPO EN MOVIMIENTO BAJO EL VELO DE LAS REGLAS DE LA ESCUELA	94
1.1	La escuela, lugar para actividades regidas por las reglas: el/la profesor/a dice lo que se debe hacer	95
1.2	Cuerpo escondido vs reglas enseñadas	98
1.3	El salón de clase: lugar invadido por matices de posiciones corporales	101
2.	LA ESCUELA: UN LUGAR DE JERARQUIAS Y REGLAS	104
2.1	Profesor/a y director/a: señores de poder y autoridad	105
2.2	El cuerpo del niño/a fraccionado por partes corporales que más les gusta	108
2.3	La escuela como rutinas de espacio y tiempo	109
	SEGUNDA PARTE	116
	MUNDO VIVIDO	118
1.	LA ESCUELA RECREADA POR EL MUNDO DEL NIÑO Y LA NIÑA	118
2.	LA CASA UN LUGAR PARA ACTIVIDADES RELACIONADAS	

CON EL HOGAR Y LA ESCUELA	118
1. LA ESCUELA RECREADA POR EL MUNDO DEL NIÑO Y LA NIÑA	119
1.1 A los/as niños/as les gusta la profesora porque les enseña	121
1.2 La escuela un lugar matizado de colores	123
2. LA CASA COMO LUGAR PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA	127
2.1 La casa como lugar para desarrollar actividades relacionadas con la escuela	128
CAPITULO IV	132
ENSANCHAMIENTO DE HORIZONTES LO APRENDIDO EN ESTA INVESTIGACION	132
1. ENTRE NIÑOS QUE INVITAN A SOÑAR	132
2. INVESTIGACION, CUERPO Y DESEO DE ESCAPAR DE LA REGLA	134
REFLEXION FINAL A MANERA DE CONCLUSION	140
RECOMENDACIONES	142
REFERENCIAS	143
ANEXOS	148
Guía diario de campo o de observacion	148
Guía de entrevista	149
Glosario	150

CONTENIDO DE CUADROS

Cuadro 1: Población total y en edad escolar 2003 y 2004	52
Cuadro 2: Matrícula total 2003 por niveles y sector	53
Cuadro 3: Institución Educativa Antonio García Paredes sede Centro Educativo Manuel José Mosquera	54
Cuadro 4: Centro Educativo Novirao sede Florencia	57

CONTENIDO DE GRAFICOS

Figura 1.	Centro Educativo Jose Manuel Mosquera	54
Figura 2.	Centro Educativo Novirao sede Florencia	57
Figura 3.	Primera estructura sociocultural	65
Figura 4.	Segunda estructura sociocultural	83
Figura 5.	Fotografía Nv:video 1(1 y 4)	98
Figura 6.	Fotografía Nv:video 1(1 y 4)	98
Figura 7.	Fotografía niños/as:Nv:video 1	101
Figura 8.	Fotografía niños/as:Nv:video 1	101
Figura 9.	Fotografía niños/as:Nv:video 1	102
Figura 10.	Fotografía niños/as:Nv:video 1	102
Figura 11.	Fotografía niños/as:Nv:video 2	111
Figura 12.	Fotografía niños/as:Nv:video 2	111
Figura 13.	Fotografía (niños/as:Nv:video 2)	112
Figura 14.	Fotografía niños/as:Nv:video 2	113
Figura 15.	Niños/as:Nv:video 1	126
Figura 16.	Niños/as:Nv:video 1	126
Figura 17.	Niños/as:Nv:video 1	126
Figura 18.	Niños/as:Nv:video 1	126
Figura 19.	Niños/as:Nv:video 1	127

INTRODUCCION

El presente trabajo se preguntó por las concepciones de cuerpo y escuela de los/as niños/as de grado transición en el centro educativo Novirao sede Florencia Totoró y el centro educativo Manuel José Mosquera de la ciudad de Popayán, éste estudio se realizó con el fin de comprender los sentidos de institucionalidad con relación al cuerpo y ampliar nuestra apertura acerca del concepto de infancia.

De ésta manera, el interactuar cierto tiempo con los/as niños/as, ayudó a descubrir un nuevo lenguaje, permitió ser, sentir y ver el mundo desde su propia perspectiva; la idea de comprender sus concepciones dejó entrever que la educación, en algún momento, ha dejado en el olvido las experiencias vividas, el cuerpo, los sentires y el deseo de ser libre para dar paso a los cánones que establecen los contextos socioculturales en que habitan, esto implica, no solamente a las instituciones educativas sino la misma sociedad. Entonces, es necesario brindar una educación que ayude a transformar el quehacer educativo re-construyendo proyectos que comprometan el hacer con sentido del niño/a antes que el deseo de ver en ellos/as una silueta perfilada que hay que moldear y pulir.

Gadamer (2003) expuso en su documento sobre quién y cuándo se empieza la educación; pues el sujeto se educa a sí mismo donde los padres y maestros son acompañantes que contribuyen al proceso. El/la maestro/a instruye académicamente y en algunos casos, poco se tiene en cuenta el contexto vivido de los/as estudiantes para enseñar, dejando lejos de la memoria el conocimiento que tienen.

Esta experiencia investigativa con niños/as dejó apreciar sus actitudes, formas de hablar y sus comportamientos, por tanto, permitieron ensanchar nuestra mirada para comprender sus concepciones; dejaron palpar su sensibilidad que según Casas (1998) carece de peso científico por su forma volátil de pensamiento; sin embargo, son sujetos que en medio de sus expresiones aciertan verdades que son ítems reflexivos de algunos adultos.

Finalmente, el proyecto recopiló las concepciones de cuerpo y escuela dando voz a aquellos niños/as que acompañaron esta experiencia continuamente quienes dejaron escudriñar sus pensamientos, sentimientos, tiempos y espacios para levantar el suave velo que cubre las formas de expresar lo que piensan de su cuerpo y la escuela.

Una de esas expresiones fueron las reglas que hacen parte de la vida escolar, las cuales el escolar debe cumplirlas en su mayoría de veces sin hacer reflexión, ni tener una mirada crítica frente al acto. Además ellas influyen sobremanera en la posibilidad de ser cuerpo; por tanto, debe seguir la regla para ser aceptado por la mirada del adulto. El cuerpo del niño/a se ve sometido a los horarios, a la autoridad, al orden, lo que hace parte de las estructuras y que el cuerpo se hace sujeto de la institución escolar.

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación hizo referencia a algunas concepciones tejidas de acuerdo al lugar y el tiempo que han marcado la infancia y los cambios que se han venido dando; unido a ese concepto se agrega el de niñez, educación y cuerpo; cuerpo y educación física y escuela y corporeidad.

Se pudo apreciar que en las búsquedas realizadas existe el vacío teórico que corresponde a cuáles son las concepciones que los/as niños/as de grado transición tienen de su cuerpo y escuela, ya que algunos investigadores creen que no es pertinente investigarlos porque sus concepciones carecen de calidad científica, ven en los sujetos falta de veracidad por la imaginación que conlleva a la forma de pensar y responder de manera cambiante, Casas (1998). Sin embargo autores como José A. Castorina y Alicia Lenzi en su libro *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, indagan en uno de sus capítulos sobre sanción y autoridad en grado transición.

Por otra parte, se quiso comprender el concepto de cuerpo y escuela que el niño/a llevan del lugar donde viven a la institución educativa, el proceso transformativo que se evidencia en grado Transición es que se enseña otro concepto considerado correcto, las formas de comportarse, los horarios a los que deben habituarse, la manera de hablar, la parte intelectual; es decir, lo académico, para estar preparados e ingresar al siguiente curso; todo esto se denomina metodología, que el/la maestro/a aplica al grado que tenga a cargo; debe quedar claro que no se califica buena o mala la metodología sino que se quiere reflexionar acerca de la forma como se imparte el conocimiento ya que muchas veces no es significativo para los estudiantes; es decir, no se parte del conocimiento y la experiencia vivida de la cotidianidad que ellos/as tienen cuando entran y su permanencia en la institución escolar.

El proceso educativo; por tanto, implica la construcción de conocimiento en conjunto, partiendo de la necesidad de vivir la experiencia escolar con la participación activa de los miembros de la comunidad; este es uno de los desafíos de la escuela pensando en su integración y relación para alcanzar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que permitirá a cada actor pensar-se con sentido a través de su proceso educativo. En esa construcción con sentido, dejará entrever significados de realidad, que le permitirán percibir la enseñanza como una experiencia de formación.

Otro motivo de haber escogido el primer nivel de escolaridad es que en él se inicia el proceso de institucionalización en el/la niño/a, por tanto, la investigación deja visibilizar el proceso y por consiguiente el concepto de su cuerpo con relación a la escuela. Éstos se veían separados, sobre todo el cuerpo advertido como un obstáculo/objeto para el aprendizaje intelectual.

Por lo anterior esta investigación quiso transitar bajo la unión de tres ejes centrales que son la brújula para orientarse en el viaje que lleva al puerto de las concepciones de niños/as, estos son: corporeidad, educación y escuela; cuerpo y educación física; niñez, educación y cuerpo.

Además de transitar, se trata de aportar al rescate del valor unitario del cuerpo con el ser en la corporeidad, ya que ésta permite la vivencia, lo sentimientos, la acción, con sentido que desemboca en un cuerpo quiasmático que según Gallo (2006, p. 52) trata “de reconocer la dualidad en la unidad evitando la dicotomía y la exclusión” y es ese cuerpo que circula en la escuela, la casa, la calle, está en relación con los Otros, que debe ser re-conocido y aceptado; de hecho ese re-conocimiento lleva consigo la participación activa de niños/as como sujetos de derechos en todo momento y lugar donde habite.

Ese proceso de socialización que se extiende al campo de la calle y la casa, es lo que hace poner en marcha modos de transmitir conocimiento y conducta, asimilando ideas no como prototipo, sino como antesala a la inclusión de la vida adulta y a los espacios públicos, de tal forma que se desarrollan capacidades a través de exigencias sociales. Este medio de desenvolvimiento en la vida social hace que el sujeto descubra realidades en las cuales debe aprender a desenvolverse de acuerdo a sus posibilidades teniendo en cuenta un bienestar propio y colectivo.

El aporte que se hace a la escuela es que es necesario reivindicar su imagen que conlleva levantar la idea desdibujada del ser maestro/a, que se limita a dictar sus clases partiendo de su conocimiento sin tener en cuenta la experiencia del escolar; por tanto, se convierte en el animador del proceso educativo olvidando que la escuela no es el único lugar donde se aprende, lo que trae como consecuencia el ver la escuela que toma la posición de ser más normativa, exponiendo a los escolares “qué hacer”, “cómo hacer” y “dónde hacer”.

Este trabajo investigativo dejó relucir la importancia de dejar ver el cuerpo separado del ser, que solamente deja vislumbrar el cuerpo como un problema para el aprendizaje y el desarrollo de las clases; éste se debe ver mejor como la unidad del ser humano que se comunica por medio de sus sentidos y que aún así se le otorga sentido a ellos; lo que contribuye a complementar los procesos de enseñanza de los escolares combinando la objetividad del contenido con la experiencia del conocimiento, llevando consigo los beneficios para las clases entre ellas la de Educación Física.

Lo cual indica que no se queda en un aprendizaje solamente en lo académico, sino que contribuye a la construcción de la vida, y esto se da porque los procesos pedagógicos no se enmarcan en un espacio aislado de lo que vive cada sujeto sino que van de la mano con la experiencia de cada actor social.

El permitir que las asignaturas que se ofrecen en las escuelas estén en relación las unas con las otras, para que exista un proceso de aprendizaje de forma integrada, dejando de ver el ser humano en su dimensión dual como hasta ahora se ha venido perpetuando, sino que sirva como edificación para aprovechar las potencialidades que cada persona tiene, lo que conlleva a una posesión de cuerpo y ser.

El aporte para la Educación Física es que se debe tener en cuenta que el/la niño/a tiene una lucidez en cuanto a su posesión de cuerpo mientras que el maestro está desposeído del cuerpo, lo que lleva choques entre experiencia sentida y teoría.

Que ella también sirva para complementar los procesos de enseñanza en el aula de clase, sin caer en el abismo de que sea el contenido quien contenga a los escolares, metiéndose y perdiéndose en él, silenciando la posibilidad de salir y seguir en la estructura de continuar enseñando lo que se debe sin hacer la reflexión del acto educativo, y esta reflexión no solo del maestro sino también del escolar.

Por tanto, la presente investigación se plantea, inicialmente, la pregunta acerca de las concepciones de cuerpo y escuela que tienen los/as niños/as de grado transición de los Centros Educativos Novirao y José Manuel Mosquera de la ciudad de Popayán.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Comprender las concepciones de cuerpo y escuela de los niños y niñas del grado transición de la escuela Novirao Sede Florencia y José Manuel Mosquera de la Ciudad de Popayán.

3.2 ESPECIFICOS

- Explorar las diferentes nociones que tienen los/as niños/as acerca de la escuela en su etapa de transición.
- Describir las diferentes manifestaciones corpóreas de los/as niños/as a través de las actividades que desarrolla el docente en el salón de clase.
- Interpretar acciones que los/as niños/as expresan en el salón de clase respecto a su cuerpo.

CAPITULO I

1. HISTORIAS DE VIDA RELACIONADAS CON LA CONCEPCIÓN DE CUERPO Y ESCUELA: Nuestra Subjetividad

1.1 MI PASO POR LA ESCUELA

Yo nací el 19 de junio de 1982, de las entrañas de Alba Inés Meneses, aunque suene muy a frase de cajón puedo asegurar con todo mi corazón, que mejor mamá no puedo tener en el mundo gracias a Dios, tal vez yo aun no estaba en sus planes, pero eso no importo puesto que me amo y me ama demasiado como yo a ella, su vida cambio para darle camino a la mía; no nací dentro del seno de un matrimonio, por ende sin un padre, pero mi mamá se encargo de mi, asumiendo a la vez la responsabilidad que debe acatar un padre. Vivimos por varios años en la casa de mis abuelos; cuando yo tuve cuatro años nació mi hermana Yazmín a quien yo debía ayudar a cuidar mientras mi mamá salía a trabajar, cuando ella regresaba me enseñaba las vocales, el abecedario, a leer y a escribir, distinguir colores, lateralidad, en fin todo lo que un niño/a debe aprender al inicio de su vida de manera que nunca ingrese a un preescolar ya que tenia a mi profesora en casa, creo que esto se debió a que estudió unos años en la normal y se encargaba de enseñarle a los mas pequeños, pero esto tuvo que interrumpirlo por mi y seguir sus estudios en un colegio nocturno.

Cuanto tuve seis años ingrese a la escuela a grado primero; llore mucho ya que era muy difícil separarme de mi madre, pero así debían ocurrir las cosas, observaba todo dando pasos cortos de manera que no llegara muy rápido a aquel lugar llamado salón, el cual se veía bonito lleno de muñecos, afiches, letras, movibles, que no me permitieron percibir los fríos pupitres y la gruñona

profesora, al entrar me dieron la bienvenida, me ubicaron en el lugar donde debía estar todo el año y a mi lado una niña quien sería mi compañera; ¡ah!, ¡por cierto! La escuela es hasta ahora solo de mujeres se llama “Santa Luisa”, el lugar ocupa toda una manzana en donde además de estar la escuela se encuentra el convento de las hermanas del Buen Pastor, el internado y la cárcel de mujeres; volviendo nuevamente a mi paso por aquel lugar; recuerdo después de la bienvenida, comenzaron las condiciones de la profesora decía algunas como: “deben estar en completo orden y en silencio”, “solo pueden hablar cuando yo les haya cedido la palabra”, “quien no atiende y sea indisciplinada tengo una regla que no dudaré en usarla” y claro que no dudaba en usarla, pues algunas veces fui víctima de sus golpes con aquella regla metálica en mis manos, algunas veces golpeaba la cabeza pero eso no lo hizo conmigo.

Aquella profesora me inculcaba mucho temor, no solo por los golpes sino que su tono de voz era muy tenebroso y a pesar de que era corta de estatura para mi era gigante, siempre llevaba un peinado recogiendo todo su cabello bien templado y recogido como una cola de caballo, vestía con faldas y zapatos bajitos por lo general negros, era una persona de edad y se le notaban las canas en su pelo, al igual que las arrugas, se distinguía en la escuela por su manera de mantener la disciplina; debía acostumbrarme a su presencia todas las mañanas y durante un año, a no ser de que lo perdiera y tuviera que repetir el mismo año escolar y eso yo no lo podía permitir, así que a pesar de mi timidez y el temor que me inculcaba, me iba muy bien en mis estudios, ganaba los primeros lugares e izaba bandera, era de por si muy quieta, en los descansos me sentaba a comer mi lonchera, hablar con mis compañeras quienes a veces nos proponíamos llevar muñecos, juguetes, muy pocas veces corría y/o saltaba, al ingresar al salón guardaba mis juguetes y no hablaba con ninguna de mis compañeras, dirigía mi mirada al

frente puesto que de lo contrario me hacia acreedora de un golpe con la regla.

El nombre de la profesora es Leticia, quien ya se pensiono, ella nos enseñaba guiada por varios libros que llevaba, a escribir, leer, dibujar, estas materias eran llamadas español, escritura, dibujo, igualmente nos enseñaba ciencias sociales, naturales, religión, música que por lo general eran las canciones que debíamos cantar en la iglesia; la clase de Educación Física era jugar con su mirada vigilante encima, mis días en primer grado transcurrieron sin mas anomalías y pase satisfactoriamente a grado segundo.

En segundo grado, la enseñanza traía mas temas y un poco mas complicados, pero con la profesora Paula eran las cosas mejores para mi ya que su manera de enseñar me agradaba y no tenia ningún temor de que golpeará con alguna regla sus métodos eran completamente distintos, se gano mi cariño fácilmente, a veces regañaba pero no tan fuerte, con ella de igual manera nos guiábamos por libros, realizábamos planas, salidas al tablero, dictados exámenes en el momento de Educación Física nos llevaba al parque fuera de la escuela y nos dejaba jugar a lo que quisiéramos o algunas veces nos hacia realizar diversos ejercicios, o practicar algún deporte por lo general baloncesto pero eran muy pocas veces.

La profesora me agrado muchísimo y ella se encargó de mi educación hasta el tercer grado. Aquí surgió un inconveniente para mi vida puesto que me enferme y no podía recibir el sol así que en la formación yo me ubicaba en los pasillos con las profesoras y no en el patio como mis demás compañeras, tuve que limitar mis acciones por varios años o mejor dicho hasta terminar quinto grado, tenia que seguir una dieta, las profesoras me invitaban al comedor con ellas y allí comía mi algo y lo que ellas me compartían fue muy

difícil ya que varias veces tuve que faltar a la escuela pues me desmayaba repetidamente .

El recorrido por mi escuela de primero a quinto me trae muchas anécdotas algunas veces me encuentro con mis profesoras y hablamos de lo que fue ese tiempo; la escuela guarda demasiados recuerdos sobre el tiempo en el que podía jugar con toda libertad, en el que recibí muchos regaños por pequeñas travesuras, la escuela que me ayudo en mi proceso de formación de aprendizaje.

Me gusta estudiar; y varias cosas de las que se es gracias al aprendizaje que tuve en la escuela ya que mas que aprender las matemáticas o la historia es aprender a convivir con otras personas, poder resolver mis problemas, a tener confianza en mi de lo que puedo dar, de lo que puedo hacer de saber lo que necesito y cuando lo necesito.

Sully Jacqueline Manzano Meneses

1.2 MI VIDA ESCOLAR

Cuando tenía cuatro o cinco años de edad nos trasladamos a vivir a una finca, propiedad de mamá y papá con mis abuelos paternos, un lugar tranquilo con espacios grandes para jugar, rodeado de flores silvestres, llano y árboles grandes donde hacíamos columpios para jugar y comer mantecadas que nos regalaban después de llegar de la escuela.

Una vez instalados y pasados unos días, recuerdo una tarde la conversación de mis padres quienes planean mi educación y decían “a los seis años entra a primero y termina de diez, a los once empieza la secundaria y termina a los 16, es buena edad”. También evoco con agrado las salidas de paseo a la quebrada, los cuatro y mi abuela donde nos podíamos bañar pero con mucho cuidado y sobre todo que nadie fuera a mirar mi pequeño cuerpo excepto con los que iba, ya que de lo contrario me producía miedo, pena y desconfianza sentir la mirada de alguien extraño sobre mí.

Después de un tiempo se había llegado la hora de entrar a la escuela, a estudiar, ella se ubica al lado derecho cerca de la carretera de una vereda, tiene una cancha de baloncesto, le sigue la iglesia, un llano con columpios, el resbaladero, el pasamanos, las maromas y una ovejas que por ahí pastaban, le seguía el restaurante escolar un salón bastante grande, limpio, con mesas largas y sillas. Ese era el espacio de mi escuela donde hice Primero y Segundo, mi salón era grande, con ventanas amplias y a veces me distraía viendo a un joven que ordeñaba unas vacas, las filas de los pupitres eran bien alineadas las mesas cafés y debía compartirla con quien la profesora me colocara, el escritorio de la profesora estaba en la misma dirección en que yo estaba con su lista de estudiantes, el libro de clase a seguir, tarima debajo del tablero, tiza en mano y la regla a mano, cuando era necesario, callar a alguien y ese alguien una vez fui yo, en una ocasión hable con mi compañera de atrás de mi puesto en el salón, creo que fue muy

poco tiempo ya que de presto sentí un reglazo en mi brazo izquierdo que estaba apoyado sobre la mesa, sentí todas las miradas sobre mí y que mi corazón latía más de lo normal del susto, me quedé tan quieta en esa posición, después reaccioné y me senté de frente a la profesora a seguir sus movimientos de poderío y las ordenes de escribir en el cuaderno. Creo que esa fue una experiencia que me marcó para toda la vida, y ella estaba cargada de un mensaje indirecto y era ir a la escuela a estar me quieta en el salón de clases por lo tanto no debía hablar con nadie, sólo a estudiar, a aprender.

Recuerdo cuando veía en el recreo jugar baloncesto a las niñas –para mi grandes- de grado Quinto, yo me atreví a jugar con ellas a pesar de ser pequeña, varias veces me daba por vencida pero me daba ánimo porque quería ser una “gran jugadora como ellas”, hasta que un día me lanzaron el balón en la cara y golpeó muy fuerte mi nariz, ese día decidí desistir de seguir jugando y darme ánimo. En esta escuela era muy rara la vez que jugaba con alguien ya que siempre se me ha dificultado hacer amigos/as por ser tan tímida –aunque ahora lo he superado un poco-, cuando salía de la escuela a las dos de la tarde me iba con una compañera, ella se quedaba en la mitad del camino y yo seguía sola hasta mi casa, no era de extrañarse que al otro día ella ya no quería irse conmigo porque le parecía que yo estaba brava con ella, me juzgaba por ser tan seria en la escuela, poco juguetona y demasiado aislada.

Cuando terminé grado Segundo, mis padres decidieron sacarme de esa escuela porque mi hermana entraría a estudiar y querían que permaneciéramos juntas aunque fuera en el camino porque ella estudiaba en una escuela y yo en otra, además ellos decían que yo no aprendía nada, que allá no enseñaban nada y esas deducciones las sacaban porque mis cuadernos estaban algo vacíos. Mi entrada a la otra escuela fue de

sorpresas, empezando porque el maestro ya no era una mujer sino un hombre, compañeros/as diferentes, otros profesores, otras circunstancias, otro contexto que debía empezar a conocer. Recuerdo que al entrar a Tercer grado, el profesor ya no dictaba porque yo me quedaba atrasada y él escribía en el tablero, por unos días desapareció el dictado y mis compañeros/as aceptaron generosamente. De Tercero a Quinto sucedieron muchas cosas que marcaron mi vida para siempre y que han influido fuertemente en mi forma de ser.

El proceso de socialización en ésta escuela mejoró, por lo menos tenía a “mi mejor amiga” con ella compartía algunas ocasiones, hasta el pupitre – cuando el profesor no nos cambiaba de compañero/a-, los colores, las canciones y los juegos a la hora de recreo.

Por otra parte, en los ratos que conversaba con papá y mamá siempre me recalcaban que a la escuela iba a estudiar, pero creo que no me quedaba suficientemente claro porque nunca fui la mejor estudiante, en los boletines los profesores/as escribían que debía hacer las tareas en casa y no llegar a hacerlas a la escuela ¿qué pasaba?; hace unos días hablaba con mamá recordando esos días y ella me preguntó ¿pero... si no las hacías –las tareas- en la casa porque si podías en la escuela? Y yo le respondí: seguramente porque no quería, o lo que pensaba era jugar con mi hermana Claudia o estar envoltada en las peleas con ella o esperar a que hora de la tarde mamá apareciera del trabajo para ir a encontrarla. La verdad, el estudio no fue significativo para mí porque no izaba la bandera o no obtenía las mejores notas, entonces me daba lo mismo.

Era algo distraída, probablemente era por algunas correcciones fuertes que me exigían presentar mis cuadernos ordenados, las hojas sin orejas, sin borrones, tachones y si alguna hoja estaba poco presentable debía

arrancarla y volver a empezar; aún así, valoro esas sugerencias, aprendí que las cosas se hacen bien desde el inicio o no se hace nada. Seguramente, por esos pequeños regaños no hacía las tareas en casa para evitar disgustos en casa, sabía que haciéndolas en la escuela a escondidas nadie me llamaría la atención, aunque los profesores colocaban en los boletines que “las tareas se hacen en casa, además es tímida y poco participativa”, y tenían razón; mis juegos en la escuela eran pocos por ser aislada y por lo tanto callada a esto se suma la mirada de mis profesores que notaban ese comportamiento. Cuando me decidía a jugar lo hacía sin importar miradas pero se me dificultaba, pero en el salón de clase algunas veces mientras que el profesor llegaba yo leía y mis compañeros/as jugaban corrían y saltaban por encima de pupitres y sillas, para ellos/as como que no terminaba la hora del recreo, lo importante era jugar sin interesar el lugar; finalmente, una vez terminada la jornada escolar había que hacer el aseo del salón dejando todo en orden para el siguiente día.

Bueno, al terminar mi primaria sucede algo trascendental en mi vida, mi mamá y mi papá deciden separarse, la vida del campo llega a su fin y mi madre se encarga de la educación de sus hijas, como toda mujer le toca pasar las verdes y las maduras. La educación continúa en la ciudad y para los profesores y aún en el colegio yo era la que tenía algo que denominan, el mejor comportamiento, porque no era un dolor de cabeza para ellos; cumplía con la buena presentación del uniforme limpio, los zapatos lustrados, las medias limpias, la camisa bien planchada y fajada, estar bien peinada, las uñas limpias y cortas.

Ahora que miro mi pasado, viendo que no era la mejor estudiante, creo que el problema no consistía en estudiar tanto y ser la mejor, sino en llenar un pequeño vacío en mi corazón de creer que alguien confiaba en mis capacidades y talentos para aprovecharlos al máximo; durante mi

secundaria me demostraba que le promedio podía ser alto; el compromiso y le reto era conmigo, esto lo reflejaba cuando anunciaban en las izadas de bandera los tres primeros puestos, a nivel académico y disciplinario –comportamiento- .

Aprender a superarme a esa edad por encima de la carga emocional que enfrentaba, fue un reto que logré superar con los consejos de las personas que en ese tiempo estuvieron a mi lado.

En este momento se que me falta, que el proceso de madurez intelectual y de mi ser aún se sigue construyendo al paso de los cambios que se dan en medio de la humanidad en que me muevo y existo en-el-mundo-.

Sirley Eneida Trujillo Serrato

2. REFERENTE CONCEPTUAL

2.1 NIÑEZ, EDUCACION Y CUERPO

2.1.1 LA EDUCACIÓN Y EL CUERPO EN LA MODERNIDAD

En la ilustración (siglo XVIII), infancia y escuela son conceptos inseparables, estos han sido objeto de estudio de diversas disciplinas que los han sometido a procesos de racionalidad, la biología jugó un papel importante con la exposición de funciones de los órganos en el cuerpo y su aporte de los ejercicios en la ejercitación corporal hasta llegar al punto, de prescribir la enseñanza institucional antes de ingresar a la escuela.

La ilustración también es conocida como el siglo de las luces, caracterizada por algunos autores como Wallerstein (2001) el salir de la oscuridad intelectual y llegar a una etapa diferente porque sería iluminada por aspectos de la razón, por lo que podían entrar a descubrir las leyes de la naturaleza y la sociedad. En ésta época se distinguen autores como Locke, quien le otorgó un lugar trascendente al niño en su crianza, tenía en cuenta los hábitos para gozar de buena salud, formar el carácter y la moral utilizando el cuerpo como aquello que se podía domar por medio del espíritu.

Por otra, parte Rousseau hizo su aporte con el libro El Emilio o la educación, el menor es concebido no como un pequeño adulto, sino como un ser con necesidades y satisfacciones específicas quien permanecía al lado de su tutor que le daba instrucción para formar un hombre ideal. Josefa Amar y Borbón, escribió el Discurso sobre la Educación Física y moral de las mujeres donde exponía el papel que desarrollaban éstas en la ilustración, planteaba una serie de normas para la formación de las niñas como optimizar el matrimonio y la función que la madre tiene en relación con la crianza.

Lo anterior, nos permite comprender que la educación de los menores estaba delegada a los adultos encargados de formar en valores, principios y por ende en su manera de pensar la vida; ello tiene que ver con las grandes estructuras institucionales; la iglesia era la encargada de formar en la fe, es decir, en lo espiritual; por lo tanto, se educaba al ser humano para que fuera libre de pecado, unido a un solo concepto de ciencia, donde el/la niño/a pasarían a manos del maestro/a; con la ayuda de este, se podía alcanzar el estado de madurez de el/la niño/a. Ésta ha sido el ítem de identificación de ciertos lugares, es decir de cada cultura alrededor del mundo; ella, en segundo plano, es en cierta medida sobre la que recae la responsabilidad de formar a los seres del futuro.

Para Kant, considerado por muchos como el pensador más influyente en la sociedad ilustrada, los/as niños/as menores de edad y debían ser transformados en su forma de pensar gracias a la educación; es decir, debían ser ilustrados ya que para él, ser ignorante es ser igual a niño/a:

La figura de la minoría de edad que utiliza Kant para caracterizar a los no ilustrados, alude sin duda a un escaso e insuficiente desarrollo intelectual que mantendría a los ignorantes y perjudicados en un estado de desarrollo comparable al de un niño. La razón plena es adulta...para Kant: todo ámbito de lo pensable es razón. (Botero, 2004, p. 80)

Con este tipo de concepción, la familia de los/as niños/as, empezaron a preocuparse por el cuidado de aspectos como la formación intelectual; para estas, era necesario el ingreso a la escuela con el fin de alcanzar un estado ideal de formación; con esta pretensión, nace el proceso de escolarización, caracterizado por el surgimiento de la disciplina en la que se asume el cuerpo como punto central para tener dominio y gozar de buena salud; la escuela era el eje principal desde donde se moldea el carácter de los/as niños/as en espacios llamados salones, pupitres, con la intención de mantener el orden, guardar silencio, herramientas eficaces para transmitir el conocimiento y el aspecto moral exigido por la época.

Bajo ésta perspectiva moderna y escolarizada, toman fuerza ejercicios físicos con el fin de dominar las leyes naturales y las malas costumbres del comportamiento, ellos permiten forjar la voluntad; se hace hincapié o la sujeción a los sentimientos que conllevan consigo un sentir que proviene de la naturaleza instintiva y salvaje muy similar a la de los animales; por tanto, la escuela es un medio de dominio del cuerpo que fija con reglas, que se manifiestan en las formas de conducta, a partir del desempeño y los roles asignados.

El cuerpo y su ideal de salud y buen juicio moral, sin duda, marcaron su historia en la modernidad, sobre todo, en el cuerpo infantil, tal y como lo considera Galantini:

el cuerpo infantil también tendrá un direccionamiento disciplinar (...) la importancia del ejercicio físico está en directa relación con la salud, y son los preceptos higiénicos los que van a introducirse a favor de aquellos ideales que, en modo alguno, gozan de neutralidad. (2001: 2)

Con el advenimiento de la industrialización, fue necesario que las personas se transformaran en sujetos pensantes, cambiando sus costumbres, modos de vida, ritos; si no cambiaban, entonces simbolizaba el freno al progreso que era inevitable; es decir, la educación intelectual determinaba la cultura para el crecimiento progresivo, económico y de un trabajo capitalista del país, a lo que hace referencia Fanfani cuando dice que

La escuela capitalista prepara a las nuevas generaciones para realizar un trabajo muy diferente a la que hacían sus padres. La diferencia no se mide sólo en conocimientos y competencias técnicas, sino en cultura; es decir, en el uso del espacio y del tiempo, modelos de interacción, relaciones con el propio cuerpo, etcétera. (2006, p. 4)

En éste sentido, la lógica ambivalente de cuerpo – alma ha operado no sólo en la Educación Física sino también en el ámbito cultural, científico, económico y social del ser humano; los conocimientos disciplinares se han construido a partir de una concepción de orden, equilibrio y progreso de vida

ilustrada que coloca al hombre (varón) pensante como dueño y señor del universo.

Fueron cuatro siglos de invisibilización corpórea, siglos temperados como impronta racional en la vida habitual de los científicos-naturales, en la burocratización de la política, en el avasallamiento colonial y progresista de la cultura, y en la extensión del capitalismo como promesa del desarrollo económico. Por tanto, el imaginario cosificante del cuerpo (como anexo del alma), no ha sido meramente un problema del pequeño universo de una disciplina, ni siquiera de la Ciencia y la Filosofía. La reductividad del cuerpo es y ha sido un virus que se ha inoculado en la vida cotidiana de nuestros territorios; en el *sentido* que el hombre y la mujer le han otorgado a los objetos, a sus congéneres y a las relaciones que se establecen entre ellos.

La dualidad se ha convertido en una *epidemia* que poco a poco se fue “normalizando”, primero en Occidente (Europa y Norteamérica), después en casi el resto del planeta. Así, se nos hace normal, a partir de nuestra historicidad, concebir el cuerpo como objeto de domesticación, consumo y producción; domesticado para la competencia por aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnoso que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

2.1.4 ESCUELA, NIÑEZ Y FORMACIÓN

¿Cómo es hoy en día la escuela después de varios siglos de existencia?, Gadamer (2003, p. 14) “afirma que la educación es educarse, que la formación es formarse”; es desde ahí donde entonces se centra la problemática entre el educando (niños/as y jóvenes) y el educador (profesor/a y/o padres), y añade, “¿Quién es propiamente el que educa?, ¿cuando comienza propiamente la educación?”.

La educación es extensa y uno de sus procesos es cuando el/la niño/a empieza a hablar, a jugar, le llama la atención los objetos que le rodean y los hace suyos, al mismo tiempo van desarrollando su proceso de socialización primaria y secundaria; en la secundaria aparece la formación escolar que tienen como característica lo que Gadamer (2003, p. 17) expone al decir que “sólo hay lo que justamente se ha formado”, de manera que la formación se logra con tiempo, realizándose lentamente; al ingresar el/la niño/a a una institución escolar es sabido que se ponen en juego muchas actitudes, como la simpatía o por el contrario la antipatía frente a los/as que se encuentran a su alrededor en clase.

El transcurso de la escolarización lleva consigo aprender a escribir, a dar sentido y vida a una hoja de papel re-creándola al comienzo con trazos que desde la mirada del adulto no se entienden y más adelante aparecen las letras que le admiten construir textos.

Algo que no se puede dejar externamente es la sorprendente conversación donde existe generalmente un mismo lenguaje que permite la interacción mutua que se encuentra llena de pasión para hablar con propiedad sin necesidad de raptar de otros lenguajes, palabras para sobresalir. La conversación natural, propia del lenguaje hace que ésta sea horizontal, más

no una imposición o un limitarse a hablar haciendo un monólogo dejando como resultado la desigualdad.

El poder del lenguaje que se otorga a una persona se puede lograr con el conocimiento y la propiedad de su lenguaje, que juega el papel de rechazar o acoger al otro, coexiste por tanto el intercambio de experiencias de la vida en cada momento, es la vida en la que cada sujeto posee sus propias experiencias, es un proceso recíproco de socialización, la vida que se siente, se aprende, se comunica:

¿quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores? (...) me mantengo en que, si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina. (Gadamer 2003, p. 28)

Se puede decir por último que si el sujeto opta por educarse y formarse, es de fuerzas humanas, es decir con fuerza de voluntad, la decisión está en la persona que quiere superarse en todas sus dimensiones para sí y los Otros, siguiendo el propósito de volar alto, como el águila.

Por otra parte, para ser partícipes activos tomando decisiones con plena conciencia de lo que el sujeto hace, es necesario tener en cuenta al niño/a como sujeto social de derechos y retomar una pequeña síntesis histórica para ubicarse en el tiempo.

Partir de la noción de infancia, donde al interior está la etapa de niño/a que debe asumir y trasladarse al conocimiento de ellos/as como sujetos sociales de derechos, implica reflexionar acerca de los aportes creados por la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño/a, formulados en 1989. De hecho, como toda proposición, siempre tiene en cuenta la parte histórica a la que ha pertenecido y el reconocimiento que

los/as niños/as tienen de sus derechos, ellos han pasado por diferentes fases, entre ellos, se encuentran parámetros establecidos por las culturas, quienes decidieron no dejar a los/as niños/as en la calle, por tanto, es necesario que alguien se encargue de su cuidado.

Por último, se profundiza en la visión del infante ya que el concepto de ellos/as nace de los aspectos negativos o problemáticas que los caracterizaba, por lo tanto, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño/a, formulados en 1989 y puestos en marcha el dos de noviembre de 1990, exponen que todas las entidades de las ramas judiciales, las que hacen parte del aspecto social sin olvidar las administraciones, deben garantizar a los sujetos que están por debajo de los 18 años de edad todos sus derechos haciéndolos cumplir en cada circunstancia, no solamente como dice Casas (1998, p. 219) “hay que intervenir si es *evidente que pasa algo negativo*” sino que se reconozca que son personas capaces de participar y tomar decisiones con responsabilidad ejerciéndola en los ambientes en que se mueve el sujeto, por ejemplo el lugar donde vive, la escuela, el colegio, las instituciones oficiales y privadas.

2.1.3 CUERPO Y EDUCACION FISICA

Según Galantini (2001, p. 8): “la figura infantil no tenía una fuerte individualización” y fue a mediados del S. XVI donde el infante empieza a ser reconocido por los adultos, imprimiéndoles el carácter de normalización, se rescata el valor de su nacimiento y por ende el del cordón umbilical, lo que para ello se utilizaban tratamientos con diferentes sustancias animales o vegetales, lo que previene al infante de enfermedades, infecciones, el frío o el calor, lo que indica una preocupación inicial por la salud.

En ese tiempo la partera jugó un papel importante, pues era quien sugería a los padres la necesidad de que el cuerpo del recién nacido debería ser enderezado utilizando telas o chumbes que se colocaban alrededor de su cuerpo quedando imposibilitado para la libertad del movimiento. Esto incide, sobremanera en el concepto de salud; al presentarse como un cuerpo blando, comparado con la cera que se puede amoldar como el adulto quiera, por ello, Galantini dice que el cuerpo “no alcanza a inscribirse como un cuerpo verdaderamente humano” (2001, p. 10) el infante debe ser lo que el adulto espera de él.

Más adelante, el infante se ve sellado por la marca de la diferencia de edad y sexo donde la misma época de la modernidad legitima los intereses de organización en cuanto a las distinciones sexuales, incluso, los juegos que se practican en las escuelas, en momentos y lugares para hacerlos visibles o invisibles.

En tal sentido, se puede detallar que la Educación Física nace de una historia de instrucción, ella, está cubierta de recuerdos que han permitido la reflexión y el análisis para que mejore y ayude al ser humano a salir del régimen simplista de la irracionalidad.

El periodo histórico por el que estaba pasando el cuerpo era la organización, el poder, el mercado capitalista, que hace referencia a un poder que organiza la circulación de las cosas y las personas, teniendo en cuenta el cuerpo no solamente como una parte biológica sino que también re-conocieran sobremanera la parte pensante. La Educación Física daba un cuidado especial al cuerpo, especialmente el de los/as niños/as que eran un centro de lucha donde se empiezan a vislumbrar las diferencias que caracterizan a cada sexo para un adiestramiento y control en el comportamiento de sanas costumbres.

Galantini comenta que “esos conceptos, añadidos solos o en combinación, convirtieron a la disciplina (...) en registradora y reproductora de lo mismo; y cuando daba cuenta de algo, lo hacía en relación a los obstáculos que impedían aquella acumulación” (2001, p. 1), lo cual generó su rompimiento y un cambio de pensamiento en torno a ella, entonces nacieron perspectivas para dejar de ver el cuerpo como el punto de referencia de la disciplina, que no se salvaba por ser el objeto principal de estudio del S. XVI.

De ésta manera, en la escuela ingresa la Educación Física entendida como sinónimo de deporte para preparar cuerpos vigorosos y con capacidad de ganar metas establecidas, esto, sin tener en cuenta el *ser* del sujeto, simplemente se adiestraba y controlaba el cuerpo con el fin de hacer mención a lo que desarrollaba.

Por tanto, la Educación Física y las prácticas deportivas han ido de la mano juntas, dejando huella la una sobre la otra; reafirmando en “la utilidad, disciplina y rendimiento” Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya (2005, p. 64); además, los autores exponen que se sigue dejando entrever esa relación que persiste después de varios siglos y que se ha instaurando una ideología de la Educación Física deportivizada.

Se percibe entonces una Educación Física encargada de la comercialización del cuerpo limitándose solamente a los modelos técnicos y tácticos de un deporte, ésta (la Educación Física) debe guiarse en el movimiento vivenciado libre de dejarse hechizar por la magia de los sueños, el juego, la ilusión y el deseo de hacer de la vida una de las posibilidades de encuentro con los otros pero sobre todo consigo mismo.

Una Educación Física que le permita al ser humano volar desde lo profundo de su alma dándole trascendencia al cuerpo sin dejar de ser él, con todas

sus limitaciones que hay que reconocer para contribuir a la renovación permanente, donde cada acto en el viaje de la vivencia cotidiana cobra sentido la vida vivida con intensidad, pasión y deseo.

2.1.4 ESCUELA Y CORPOREIDAD

Según Mélich (1994, p. 74) “la corporeidad va más allá del mero ser-en-el-mundo” , es decir, ser en el mundo incluye participar activamente en él, siendo partícipe de su construcción y renovación día a día, esto incentiva al ser humano a llevar un proceso de construcción permanente educando-se al lado de los Otros. Trembl citado en Mélich (1994, p. 74) dice al respecto que

A diferencia de los animales, en el hombre la fase de educación y de aprendizaje es mucho más larga y en el curso de la evolución cultural se ha ido ampliando cada vez más. (...) La carencia de facultades características del niño ha de suplirse a través de la educación.

Es clara la importancia que hoy cobra la educación ya que ésta empieza desde temprana edad lo que permite al sujeto su inserción a la cultura, en este contexto intelectual, sigue tomando fuerza la parte de cuerpo trascendiendo el término como corporeidad, los cuales no son semejantes, ni son contrarios el uno del otro, la corporeidad lleva implícito el concepto de cuerpo ocupando conscientemente la magnitud del cuerpo; trasciende el ser humano en su estructura orgánica, de cuerpo-objeto, de su animalidad a participar de las posibilidades que le ofrece el mundo, es decir, a cuerpo sujeto.

Mélich expresa que en el mundo, el cuerpo es asumido como un objeto mas; pero que la manifestación de la corporeidad da cabida a una nueva dimensión antropológica, “miro mi mano. Puedo medir sus dimensiones. La acaricio. Noto su textura” (1994, p. 78), es decir que en la naturaleza

cotidiana en que se mueve el ser humano suele ser un objeto mas que se confunde entre otros, pero en la corporeidad la mano no se reduce a cosa sino que se incorpora en la subjetividad siendo así una realidad que se presenta para quien lo vive, pues el ser humano tiene la capacidad de ser para si mismo y sentir su cuerpo como suyo.

Ese encuentro no se reduce sólo al contacto físico sino que le permite trascender el cuerpo porque esta cargado de sentires que se ramifican en sus sucesiones por las entrañas de su cuerpo. De ésta manera, la corporeidad hace una apertura con los otros, es decir, se abre a “toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales” Mélich (1994, p. 79), lo que significa que es ser para lo otro, ser para Otros. El ser humano tiene conciencia de ser cuerpo; el autor, expone un ejemplo donde la botella es un cuerpo/objeto del mundo y la mano que está en medio del objeto es un cuerpo más, pero ésta, a diferencia de la botella, tiene un sentido, pues es ésta (mano) la que percibe si la botella está caliente o fría, es ella la que da el significado a la botella, el cuerpo es el que significa, no la botella porque el cuerpo es el que siente y percibe el contacto mientras que lo otro (objeto) no deja de serlo si esta presente el sujeto o no.

De ésta manera los objetos ocupan un tiempo y un espacio que les hace cobrar sentido y no dejan de ser un instrumento para el servicio del ser humano, pese a esto Mélich (1994, p. 80) comenta que “La corporeidad asume al mundo espacio-temporal como una proyección significativa del cuerpo; es decir, como un proceso constituyente siempre en reciprocidad con el Otro y los Otros en relación con el ámbito objetivo-instrumental”, desde este perfil, la corporeidad permite conciencia del ser humano en la retroalimentación con el Otro y lo que puede hacer el sujeto dándole sentido de emoción, gozo, tristeza, alegría.

Ahora bien; Mélich considerando que “aunque el cuerpo sea el punto de partida de orientaciones no es menos cierto que este punto es ya concreto, es tiempo y espacio. Ser cuerpo significa atarse al mundo, especializarse y temporalizarse” (1994, p. 81), el sujeto no se reduce a estar en el espacio y en el tiempo sino que hace parte de ellos donde entra en juego la corporeidad, es decir, que vive en relación consigo mismo, el Otro y los Otros, existiendo una apertura cuando se exterioriza ya que en el mundo de la vida cotidiana se comparten sentimientos al igual que el aspecto material, donde ocurren vivencias que hacen parte de la historia, del pasado de cada sujeto, tal vez, ¿quién no re-vive en el presente algunos momentos de su estadía en la escuela? inclusive se puede llegar hasta re-vivir el sentimiento que en ese momento embargó al sujeto, ese pasado ha sido el que ha ayudado a construir el presente, el hoy.

De ésta manera, Mélich (1994) dice que la unidad como corporeidad le otorga al ser humano construirse en un ambiente de experiencias propias y en un tiempo propio y donde su subjetividad construye su biografía. La cual inicia desde la niñez, Merleau Ponty citado en Mélich (1994, p. 84) comenta que “El niño vive en un mundo que cree accesible a todos cuantos le rodean, no tiene ninguna conciencia de sí mismo, ni tampoco de los demás, como subjetividades privadas, no sospecha, que todos estemos, y lo esté él, limitado a un cierto punto de vista acerca del mundo”. Lo que significa que el/la niño/a viven el mundo sin necesidad de cuestionarlo, pues es su mundo y lo sienten suyo, desarrolla su rol que no es más que una obra de teatro, donde cada uno tiene su posibilidad para actuar en el escenario, y donde la sociedad espera que se comporte como tal. Esto es común en escenarios como la escuela, donde el maestro plantea un contenido objetivo que si bien es parte del mundo, lo segrega para enseñarlo.

Maestros como estudiantes interiorizan tanto su personaje que terminan por hacer suyo el papel que desempeñan haciéndolo parte de su personalidad y por consiguiente de su identidad en el mundo circundante.

Estas representaciones se pueden observar nítidamente en la escuela; Mélich pone de manifiesto que:

El maestro, en la cotidianidad de las interacciones escolares, representa su rol: censura, evalúa, instruye, forma... pero necesita, para el desarrollo de su rol, que los alumnos jueguen el suyo. Incluso en el ámbito de la aparente ausencia de formalidad de la institución escolar, esto es, fuera del aula, persiste el enfrentamiento de roles, porque la institución escolar no se limita a actuar dentro del espacio del aula, sino que además se filtra en el recreo, en los comedores, en los pasillos, en el gimnasio, en las excursiones, en las salidas culturales... las relaciones pre-predicativas de la vida cotidiana impregnan el ámbito de la educación escolar dentro y fuera del aula. (1994, p. 95)

Es en la escuela donde se asigna el rol del prototipo para que el comportamiento sea el mejor dentro y fuera de ella en cada momento de la cotidianidad; sin embargo, existen sujetos (en éste caso los/as niños/as) que se resisten de una u otra manera a ese rol, aunque lo asumen pero no completamente, mientras que otros lo asimilan y hacen lo que en el personaje está inscrito. Los primeros de una u otra manera cubren con un sutil velo el encuentro consigo mismo; los otros, pueden llegar a ser un escape de juego o tal vez recrean a su manera las sugerencias hechas por su maestro/a.

En el extraordinario encuentro consigo mismo, el Otro y los Otros, no hay escape, no se da la circunstancia que manifiesta Mélich cuando expone que el personaje que aparece en la televisión (independientemente la acción que desarrolle) hace parte de su intimidad y que llega a ser hasta familiar porque todos los días a la misma hora lo acompaña y lo ve, no obstante "...él, como corporeidad, sigue en el anonimato. La corporeidad no ha conseguido

trascender en esta ocasión al cuerpo (...) sin embargo, su intimidad se aleja de nuestro encuentro, porque no hay de hecho *encuentro*". (1994, p. 105)

Aquí no existe la magia del encuentro, las miradas no se cruzan o se esquivan, no se permite el acercamiento y la vivencia del encuentro de los pensamientos, sentimientos, las subjetividades. Tal vez es lo que puede suceder en algunas ocasiones en la relación establecida entre maestro/a y estudiante, ya que siendo el televisor un objeto donde actúan sujetos el/la niño/a en ocasiones reconoce más a ese sujeto que a su propio maestro/a porque sus enseñanzas de los contenidos regularmente no son coherentes con la realidad que el sujeto vive.

Se puede observar que los/as niños/as miran en la escuela a maestros/as, como encargados de la academia y quienes los regirán durante su estadía en ese lugar, sin dejar a un lado que son ellos los que toman las decisiones por los/as niños/as. Inmortalizándose la exclusión del cuerpo en los espacios netamente intelectuales ya que éste es un limitante en el aprendizaje por lo tanto hay que dejarlo quieto para disponerse a aprender. Aquí, tal vez no se permite el encuentro consigo mismo, es decir, llegar a vivenciar la corporeidad, sin embargo el sujeto busca formas de llegar hasta ahí, cubriendo-se con un velo en secreto y actuando a su manera mientras el/la maestro/a enseña o tal vez lo expresa cuando tienen la oportunidad de ser él/ella en los pasillos, los recreos, el restaurante o el lugar que les atrae y gusta.

Por otra parte, no puede caer en el olvido que además de la expansión de la escuela detrás de ese proceso hay una fuerza de la supremacía que un Estado ejerce sobre otro, a lo que Galantini (2001, p. 3) hace referencia con el término de "hegemonía" que se instaura y se cala poco a poco, casi imperceptible por medio de las diferentes instituciones que hacen parte de la

sociedad; claro está, sin dejar a un lado la hegemonía que hay sobre el cuerpo donde se hace énfasis en el cuidado que le apuesta a la salud, los deberes más que los derechos, la disciplina, que conlleva a una clara separación y diferencia notable entre lo que puede y debe hacer el hombre y la mujer.

Los pensamientos clásicos de Josefa Amar y Borbón citada en Galantini (2001, p. 13) donde dice que se “introduce un discurso que acentúa más las acciones del deber que los del derecho (...) en el modo de conceptualizar la salud, donde aparecen valorizaciones diferentes para el hombre como para la mujer”, en éstas distinciones de sexo también se incluye la forma de vestir, los modales en la mesa, el respeto por los mayores, en fin, todo lo que hace caracterizar una buena educación que prepara al hombre y la mujer para la vida, pero que lo segrega del cuerpo.

Es necesario que hoy en día el concepto de cuerpo y escuela no se siga viendo como los elementos que impiden el aprendizaje, por el contrario, que sean un medio donde ellos y la realidad se entremezclan para que el maestro enseñe a partir de la realidad en que los sujetos viven y no bajo un supuesto. De ahí la importancia de esta investigación ya que aún los/as niños/as siguieron haciendo visible la escuela como el lugar del encierro y el cuerpo como aparato restrictivo para ilustrarse, lo que indica un cambio apremiante en la ideología de los que hoy se forman en la Universidad para que sean el fermento y ayuden a cambiar esa mentalidad.

Ahora bien, para Huergo y Fernández (1999, p. 249) a principios del siglo XX en nuestros países latinoamericanos la escuela “se erigió como el principal escenario cotidiano de interacción que la modernidad le ha asignado a la infancia, el lugar donde se espera ser adulto y se aprende a ser alguien”, para llegar a ello tenían que cumplir con los años establecidos para que no

se considerara analfabeta y pudiera sobrevivir con esa formación que la sociedad exigía en aquel entonces, de aquí que nace el término tradicional de la escuela ya que ella se dedica a lo intelectual, basada en una concepción dualista de la persona.

Por tanto, la institución se centra en los contenidos que deben enseñar el maestro/a y no en el sujeto que aprende, la escuela como lugar de trabajo más que como lugar de vida infantil, en la escuela prevalece la relación pedagógica unidireccional, fría, y hasta distante, esto conlleva el olvido del cuerpo, que al definir los rasgos por los que siempre se ha caracterizado parece obvio y hasta lógico que ese olvido sea tenido como una extensión funcional, es decir, un sujeto que aprende intelectualmente.

Más adelante entre los años cincuenta y hasta los ochenta nacieron las escuelas de pensamiento y las generaciones de ese entonces batallaron por un moderno orden a nivel mundial oponiéndose a las instituciones llamadas costumbristas, entre ellas la escuela, surgen nuevas corrientes pedagógicas como la pedagogía activa, el constructivismo (entre otros) y los aportes de la disciplina de la psicología. Se observa en éstos movimientos la lucha de nuevo orden, el deseo de gobernarse así mismo (autarquía) y no estar dirigido por otro ser sino elegir y obrar conforme a su voluntad, esa libertad implica el no sometimiento, solo busca la satisfacción conforme a la naturaleza y fines personales.

Hubo gran expansión de la escolaridad en el ámbito urbano y rural donde los edificios escolares eran ocupados en jornadas de mañana, tarde y noche para abarcar parte de la población con el fin de hacer de la escuela un aparato de expansión, de los años setenta aparece la apertura hacia los niños de edades menores de siete años, es decir que nace la educación preescolar. Entre los años ochenta y noventa el proceso de escolarización

crece vertiginosamente y esta vez para todos, como lo afirma Martínez (2004, p. 133) “ingresaron en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, adolescentes, adultos, campesinos, indígenas, personas con necesidades especiales, etc.”

Además, el estado perpetúa y garantiza a los conciudadanos la prestación del servicio de la educación, es decir, que es él, el encargado de tan delicada misión para con los infantes, de ésta manera ellos ejercen su educación decididos y organizados, de tal forma que ya no era como antes donde el maestro y los padres eran los únicos encargados de decidir lo que se podía hacer con él, ahora también era responsabilidad de la sociedad y los entes al interior de ella.

El preescolar es un nivel educativo que es denominado como el que está antes de entrar a la escuela la cual ya es legitimada como obligatoria y el lugar donde se inicia el proceso de socialización secundaria, que se da al interior de su aula que no escapa a la organización de los horarios y los contenidos programados ajustados a la edad. Debido a la amplitud de este grado se crea un programa que sea el formador de maestros/as especializados para éste tipo de población ya que desde antes se ha aceptado a la mujer que atiende los hogares comunitarios pero de la formación de ellas es encargado el Estado que les transmitía capacitación y apoyo.

Posteriormente, se amplió la vista al re-conocer nuevos escenarios educativos diferentes al encierro del aula escolar debido a los cambios de las ciudades, ya la escuela no se veía como el único lugar donde se vivenciaban los procesos de socialización, como la que poseía y dispersaba el conocimiento sino que se re-conoció la calle, el barrio, el grupo de amigos/as de la esquina y la idea de ser competente en cualquier disciplina no se

enmarcaba por los años de escolaridad sino que esta inmersa en el ser humano debido a que la educación es permanente y va de acuerdo a los cambios que se presenten en la vida, ya no es solamente propia de la temprana edad.

A medida que las transformaciones iban surgiendo, éstas forzaron a la escuela para que se abriera más al cambio, buscando su flexibilización, estos cambios en el medio, presionaron para que hubiera una nueva reforma en la estructura que ha tratado de conservarse desde su nacimiento, esa transformación de escuela se logra teniendo en cuenta el interés y los aportes que brinde la familia en busca de una educación más completa para sus hijos y las expectativas e ideales que los estudiantes tienen para hacer de la educación no un elemento que ayuda a cambiar un ser maleable e inacabado sino un medio que busca el desarrollo de sus capacidades y potencialidades para que haga uso de ellas en beneficio propio y de los Otros.

De manera que hasta el día de hoy, todos los contrastes que han marcado las escuelas ha conllevado los conceptos del infante, es el caso en que la escuela se vio como un lugar que se presta para el encierro, que sirve a los menores para alejarlos del mundo y los adultos, porque ellos (los infantes) se ven como seres incompletos que hay que perfeccionar, tal y como lo expresan Huergo y Fernández (1999)

La delimitación de la infancia como etapa de la vida es caracterizada con ciertos rasgos como son: maleabilidad, por tanto con capacidad para ser modelada; debilidad, por tanto con necesidad de tutela; rudeza, que precisa civilización, y flaqueza de juicio, que requiere desarrollo de la razón, es decir naturaleza que debe ser encauzada y disciplinada. Esta nueva configuración de la infancia alejará a los niños de los espacios públicos reservados para los adultos, creando una distancia social generadora de prácticas cotidianas diferenciadas, manifiesta en los juegos, los espacios culturales legitimados, el tono y las expresiones hacia los niños. (p. 249)

4. ANTECEDENTES

En el referente conceptual se han desglosado temas relacionados entre sí lo que permite una visión más amplia y entender la relación existente entre el infante con su cuerpo y la escuela. En éste sentido, se consultaron algunas investigaciones que son similares en cuanto al tema de infancia aunque no específicamente a las concepciones que ellos tienen de su cuerpo y escuela.

Investigación en el ámbito internacional

En Buenos Aires Argentina, se llevó a cabo una investigación llamada *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, trabajo hecho y recopilado por José A. Castorina, Alicia M. Lenzi, Beatriz Aisenberg, Gustavo Faigenbaum, Raquel C. Koen Koen y Mario C Zerbino, en el año 2000.

El texto se compone de dos bloques del cual se eligió la primera parte como punto de referencia para ésta investigación.

En esta primera parte se detalla que los autores entran a explorar la idea de autoridad escolar que los/as niños/as tienen de la escuela; toman como punto de referencia la norma ya que a partir de ella los sujetos actúan visibilizando ciertos comportamientos que los identifica.

Este trabajo investigativo arrojó resultado como la disciplina, la sanción y sus reprensiones, las clases de castigo físico, la autoridad, que tienen las personas encargadas de la administración como la directora quien dirige a nivel general y la maestra en el aula de clase, lo que indica la posición de cargo lo que permite su función.

En el texto se conserva la originalidad de ideas infantiles y la argumentación se hace con las frases dichas por los estudiantes lo que permite una interpretación aproximada y el análisis que se hace en referencia a los autores que citan.

Otro resultado encontrado muestra el sistema de castigos en la escuela donde está implícita la vigilancia de la figura de autoridad, sobre el comportamiento de los/as niños/as y los modos de asignar un castigo dependiendo de lo que han hecho.

Finalmente, la instigación muestra una mirada de cómo los/as niños/as realizan sus procesos cognoscitivos a partir de las normas escolares que influyen en los comportamientos escolares, ya que dichas normas terminan cambiando al sujeto por ser de orden social es decir que el sujeto se transforma de acuerdo al contexto.

Investigaciones en el ámbito nacional

Alvarado, Ospina y Luna (2005) realizaron una investigación denominada “Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos” entre los años 2002 – 2004.

De este ejercicio investigativo emergieron tres categorías

1. La justicia como equidad: perspectiva social y cultural.
2. La justicia como cumplimiento de normas y aplicación de sanciones: perspectiva moral y jurídica.
3. La justicia como ejercicio de la democracia: perspectiva política.

De ellas se desprendieron varias concepciones de justicia como redistribución, derecho a satisfacer las necesidades básicas, al trabajo, a la propiedad; cumplimiento del deber, cumplimiento de la ley, obediencia al adulto, comportamiento responsable; aplicación de la sanción, penalización de la falta, retaliación y ajusticiamiento, no inculpación; construcción de paz entendida como hecho político, acción política para el bien común.

Las categorías emanan del análisis minucioso de 360 respuestas dadas por los/as niños/as, en que los autores manifiestan (2005, p. 251) “en el análisis de las definiciones sobre justicia y de los ejemplos sobre situaciones de injusticia fue clara la relación entre las propias vivencias de los/as niños/as, con sus concepciones sobre lo justo y lo injusto y con sus ideas sobre las maneras de actuar justamente”, es decir que el contexto en que ellos/as viven influye de sobremanera para que haya un proceso cognoscitivo que conlleve a una concepción, además de la experiencia vivida de cada niño/a.

Por otra parte, el poeta antioqueño Javier Naranjo en 1991 inició un trabajo en un colegio de Río Negro (Antioquia), recopiló diversas palabras que los/as niños/as daban su significado, llevándose a cabo de manera divertida sin obedecer un esquema, pues no existían calificaciones porque nacía de la voluntad de los estudiantes.

El trabajo emergió de la espontaneidad, de un día cualquiera donde preparaban una fiesta, los docentes eran los encargados de organizar los juegos, las madres de familia de los refrigerios, es decir, toda la institución ayudaba con los preparativos, no obstante en las primeras horas los estudiantes asistieron a clase donde Naranjo realizaba juegos de palabreas retomando fracciones de un cuento varios finales diferentes.

La manera de recoger la información fue a través de juegos, adivinanzas, acrósticos, caligramas, poesías, cartas, crucigramas... en fin se leía, se escribía sin obligación alguna. Naranjo llevaba consigo los cuadernos que estaban consignados conceptos como el de cuerpo donde Jhon Alexander Arias de ocho años escribió que “es para uno acostarse” y la escuela que Simón Peláez de 11 años “es una casa llena de mesas y sillas aburridas”. Estas son algunas definiciones que guardan, sabiduría, dulzura y poesía.

Una vez obtenida la información, el autor realizó la selección, corrigió la ortografía y en algunos casos la puntuación; respetando los titubeos, dislocaciones, es decir, la voz de los/as niños/as; rescatando el valor que ella tiene y de la que generalmente el mundo adulto hace caso omiso a ellas por la falta de argumentación y valor crítico; este trabajo permitió recuperar esa voz que se esconde muchas veces por miedo o por inseguridad a ser rechazado o aceptado, aún así, el trabajo realizado por Naranjo permitió de manera creativa recoger información donde los/as niños/as dejaron salir sus pensamientos para plasmarlos en una hoja de papel sin temor a expresar sus sentimientos.

Respecto a investigaciones desarrolladas desde la Educación Física, encontramos que Jaramillo, Portela y Murcia (2005) realizaron una investigación denominada: “Sentido que tienen las comunidades educativas del departamento de Caldas respecto a la clase de Educación Física, a partir de sus implicaciones éticas en el ciclo de básica primaria”. Investigación realizada en 7 municipios de dicho departamento. Los resultados del proyecto, mostraron que la comunidad educativa perciben en la clase de educación Física, una falta de interés y motivación por parte de el/la maestro para orientar la clase; esto se traduce en una desidia y desgano de los estudiantes para participar activamente de la sesión. Se encontró que la clase de Educación Física se mueve en un dejar hacer reflejado en un juego

libre, estrategia didáctica más utilizada por parte del profesor; este, es un dejar hacer sin objetivo, un dejar hacer sin reconocimiento ni proyección, un dejar hacer para evitar el compromiso del acompañamiento y la comprensión del niño/a. Es reconocido que el escenario donde más se aprende a conocer al infante es en el juego; sin embargo, pareciera que el/la profesor/a objetiva el mundo de los/as niños/as desde las pretensiones de lo dual, no solamente dividiéndolo, sino recargando el ser que piensa sobre el que actúa.

Estrategia que ampara la irresponsabilidad de quien no quiere comprometerse, se ve perturbada por otra que encarna la ambigüedad en la relación pedagógica que se vive en la clase; la estrategia de imponer, amenazar y castigar. Medios del buen encauzamiento que le sirven al profesor para implantar sus ideas y menguar las posibilidades de autonomía en la toma de decisiones de los menores. Ambigüedad que va desde el dejar hacer, hasta el ordenar lo que se debe hacer.

Investigaciones en el ámbito local

En este ámbito, existen más bien pocos estudios relacionados que investiguen sobre el cuerpo de los escolares y su relación con la escuela, sin embargo Quilindo, Paz y Agredo (2006), realizaron un estudio denominado “Construcción de Identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo en la escuela Tomás Cipriano de Mosquera” una de las categorías emergentes del estudio, fue el sentido que los/as niños/as le otorgaban a la norma institucional; el estudio mostró como la norma es una condición externa que ellos manejan y aprenden a dar sentido, a conocer y adaptarse a ella. Norma que adaptan por conveniencia con el fin de llegar al recreo y disfrutar de este, donde pueden satisfacer gustos o deseos; bien sea solos o en compañía.

Según los antecedentes expuestos se observa que no hay un análisis respectivo de las concepciones de cuerpo y escuela en los grados transición, aunque la infancia ha sido materia de amplios estudios de tipo pedagógico y sobre todo psicológico, aún no se ha tomado de manera intensa reflexionar sobre sus condiciones y pensamientos reales de vida, sobre todo teniendo al niño/a como sujeto que puede dar cuenta de un saber.

Por otra parte, cabe agregar que los estudios expuestos se hacen en función de grupos de edad más elevada que las que aborda esta experiencia; excepto uno de los capítulos del libro, escrito por José A. Castorina y Alicia M. Lenzi (2000) La formación de los conocimientos sociales en los/as niños/as, mencionado anteriormente.

4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

El proceso de poblamiento del Municipio de Popayán y la ubicación de los grupos humanos en el área urbana y rurales, está unido a los antecedentes sociales, políticos y económicos que históricamente han caracterizado al país, a la dinámica nacional, regional y local de las migraciones y a los procesos de urbanización que en forma continua están surtiendo efectos de concentración territorial de la población.

De acuerdo con las proyecciones presentadas por el DANE para el año 2001, Popayán contó con una población total de 227.200 personas, de las cuales 206.474 (90.8%) se encuentran localizadas en el área urbana y 20.726 (9.1%) en la zona rural. En el año 2003, se estimó una población municipal de 233.100 habitantes. Cabe anotar que el crecimiento porcentual anual de Popayán, desde 1938, ha presentado un comportamiento similar al del Departamento del Cauca y la Nación, caracterizado por la disminución de la tasa de crecimiento, excepto en 1983 año en el que el terremoto que afectó la ciudad atrajo vastos grupos de migrantes interesados en las expectativas de empleo y vivienda, lo cual generó un significativo incremento en el número de habitantes especialmente de la zona urbana. Posteriormente en 1985, continuó la tendencia de disminución la cual de acuerdo a la información disponible (DANE) conservará una tasa del 1.4% hasta el 2005, es decir que para esa fecha se contabilizarán 239.087, (11.887 personas más que actualmente), de los cuales el 91.3% se ubicarán en la ciudad y el 8.6% en la zona rural.

Actualmente, la clasificación por grupos etáreos está compuesta por: Menores de 3 el 6%; entre 3 -5 años el 7%; de 6-11 años el 14%; de 12 -18 años el 17%; entre 19-65 el 52% y con más de 66 años el 4%. Lo anterior significa que la población es eminentemente joven, situación que se convierte en una potencialidad en materia de fuerza laboral y en un gran reto para atender sus demandas especialmente en materia de educación y empleo.

4.1 Población Departamento y Población en Edad Escolar

En 2004 la población total del Cauca fue de 1.344.487 habitantes. Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento, con 236.090 habitantes. La población urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán.

La población objetivo del sistema educativo está cercana a los 540.000 niños/as y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 72% de ellos con edades entre los 5 y los 17 años.

Cuadro No. 1
Población Total y en Edad Escolar 2003 y 2004

ENTE TERRITORIAL	POPAYAN	RESTO DPTO	CAUCA
Población total 2004	236.090	1.108.397	1.344.487
% del total de pobl Dpto	18%	82%	100%
Población urbana	215.348	303.573	518.921
% de población urbana	91%	27%	39%
Pobl. 5 a 17 años 2004	59.264	326.851	386.115
% pobl. 5 a 17 años	25%	29%	29%
Pobl. 18 a 23 años	29.021	124.235	153.256
% pobl. 18 a 23 años	12%	11%	11%
Pobl. 5 a 17 años 2003	59.128	323.844	382.972
Pobl. 18 a 23 años 2003	28.870	122.705	151.575
Incremento pob 5 a 17	136	3.007	3.143
Incremento pob 18 a 23	151	1.530	1.681

Cauca tiene un crecimiento poblacional de niños/as y jóvenes en edad escolar (5 a 17 años) ligeramente superior a los 3.000 por año, de los cuales Popayán participa con menos de 150, pues su tasa de crecimiento es menor que la del resto del Departamento. La población de interés prioritario de la educación superior, más de 150.000 jóvenes en el Cauca, y con un crecimiento anual cercano a los 1.700, es un indicador de la demanda potencial y del esfuerzo requerido para el aumento de cobertura en este nivel.

4.2 Matrícula por Niveles Educativos

Los datos de matrícula por niveles para el Departamento y para Popayán se muestran en el Cuadro No. 2. La participación de la matrícula oficial en el Departamento del Cauca es del 91%; en Popayán la participación de la matrícula oficial alcanza el 74%; en el resto del Departamento la matrícula oficial representa el 95%, el 100% de matrícula del Cauca, el 21% es de Popayán y el 79% corresponde al resto del Departamento.

Cuadro No 2
Matrícula Total 2003 por Niveles y Sector

NIVELES EDUCATIVOS	POPAYÁN		RESTO DPTO		CAUCA	
	TOTAL	OFICIAL	TOTAL	OFICIAL	TOTAL	OFICIAL
Prejardín y Jardín	1.815	485	2.052	1.324	3.866	1.808
Transición	4.001	3.057	13.011	12.397	17.012	15.454
Básica Primaria	290168	23.012	157.246	153.223	186.415	176.236
Básica Secundaria	20.552	14.919	45.827	42.827	66.379	57.221
Media	7.617	5.042	12.579	11.008	20.196	16.050
TOTAL	63.153	46.515	230.715	220.254	293.868	266.769

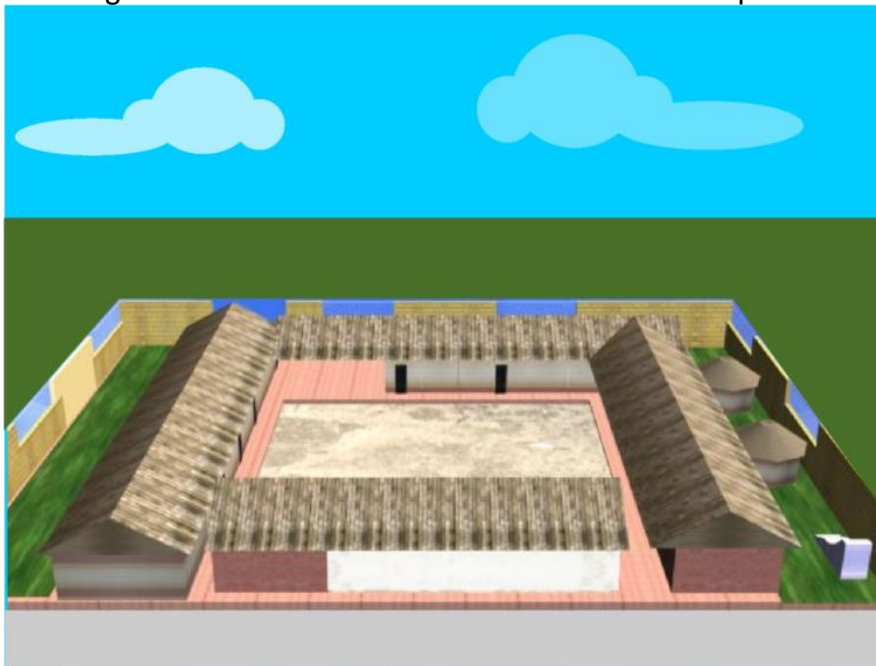
Fuente: MEN, Resolución 166

El Cuadro No. 2 conlleva a que el número de niños/as que ingresa al grado de transición es bajo para el total del Departamento (17.012 cuando debería ser como mínimo una quinta parte de los de básica primaria, es decir,

debería estar cercano a 37.000 niños/as). Para Popayán, siendo ciudad capital, si se aplica el mismo parámetro, se esperaría que la matrícula de transición fuera cercana a los 5,800 niños/as. En el resto del Departamento se esperaría una matrícula de 31.000 niños/as en el nivel de transición frente a los 13.011 registrados.

4.3 Escenarios socioculturales

Figura 1. Centro Educativo José Manuel Mosquera



Cuadro 3. Centro Educativo José Manuel Mosquera

Rector	Prospero Molina
Coordinador	Omer Arturo Solarte
Naturaleza	Mixto
Institución	Sede: Centro Educativo Manuel José Mosquera
Carácter	Público
Niveles	Básica Primaria
Jornada	Mañana
Calendario	A
Núcleo Educativo	FED 220 NIT 817.001818 D.V.6. REG. DAN119001001121
Comuna	6
Dirección	Cra 10ª No 129-10

Teléfono	8388495
Estrato	3
No de estudiantes	329
No de grados	10
Transición	25
Primero	1ª:35, 1B:35
Segundo	2ª: 47
Tercero	3ª: 28, 3B:30
Cuarto	4ª: 33, 4B: 30
Quinto	5ª: 36, 5B: 30
No de docentes	10
Nivel académico de Los docentes	Socorro Astrid Romero. Lic. Educación Básica Primaria María Yolima López Angulo. Lic. Contabilidad y Comercio Aura Angélica Anacona Anacona. Esp. Educación social Rosaura Bravo de Muñoz. Esp. Pedagogía Bernarda Montilla Muñoz. Lic. Basica Primaria Ilsa Griselda Fernández Solarte. Esp. Pedagogía Nohur Vicenta Pino Muñoz. Esp. Educación Pedagógica Doris Maria Useche González. Lic. Español/Inglés Nubia Mercedes Martínez Torres Torres. Esp. Docencia/Geografía Risy Javier Solarte
Misión	El Centro Docente Manuel José Mosquera se compromete a educar en los valores individuales y sociales, a transformar a sus educandos en líderes autogestionarios, protagonistas, comprometidos, laboriosos, participativos, democráticos, innovadores y dinamizadores de una comunidad. La institución se compromete a formar personas competentes, con excelentes procesos de pensamiento, constructores del conocimiento, investigadores, solucionadores de problemas constructivos, creativos, recursos, inteligentes, con actitudes y aptitudes hacia la búsqueda de la verdad y comprometidos, con el saber, puesto este al servicio del desarrollo humano y de la comunidad. Será una institución educativa de vanguardia en el manejo de Modelos Pedagógicos alternativos, en la creación y experimentación de estrategias didácticas activas y lúdicas, en el desarrollo de procesos cognitivos constructivos y productivos, en la búsqueda de nuevas alternativas para conseguir aprendizajes significativos, en el desarrollo intelectual, estético, motriz. “Avanzar cada día en conocimiento y el amor, haciendo de la vida un permanente aprendizaje”
Visión	Ser escuela de formación de hombres íntegros y excelentes, triunfadores permanentes; líderes en su trabajo, en su medio y en su familia, empresarios productivos en la ciencia, en el arte en la cultura, en el deporte.

	<p>Ser una institución sólida, coherente y líder a nivel local. Demostrar la calidad de sus procesos de formación, de sus proyectos pedagógicos, sus estrategias didácticas y la calidad personal y profesional de sus agentes educativos, que desde la investigación pedagógica, aportará a los demás instituciones nuevas estrategias para cualificar la educación.</p>
Filosofía	<p>El Centro Docente Manuel José Mosquera, es una entidad pública de carácter educativo, con el fin de formar hombres con capacidad de liderazgo y ejemplo para la comunidad. La educación se fundamenta en torno a la persona como sujeto de derechos y deberes, que tiene un compromiso histórico, por lo tanto reconocemos a todo ser humano como creación de Dios y su dignidad proviene única y exclusivamente de ser hecho a imagen y semejanza de El. Dicha educación se fundamenta en el espíritu cristiano y el “paradigma” de “servicio y hermandad, una educación integral de la persona que además de brindar elementos pedagógicos, a los educandos, les facilita herramientas en lo intelectual, moral, cultural, afectivo, físico y fomenta los valores para afrontar la vida con plenitud y madurez, dentro de una formación cristiana encaminada a la toma de conciencia y práctica del deber de amarnos los unos a los otros, sirviendo eficientemente a la comunidad, dentro de una educación liberadora y personalizante que forma alumnos de capacidad crítica, para la creación de una sociedad nueva, más fraterna y más justa.</p> <p>A los educandos se les brinda la oportunidad de crear su propio instrumento pedagógico facilitándole fundamentos para el aprendizaje en la totalidad de las áreas. También se les inculca la importancia y el respeto por los valores fundamentales del ser humano, haciendo énfasis en el espíritu de superación, la concordia, la solidaridad y la tolerancia con el prójimo.</p>
Aspectos económicos sociales culturales	<p>Los niños y las niñas que acuden a ésta escuela en su mayoría son de estratos bajos y medios, algunos viven en barrios cercanos a ella como otros que provienen de las afueras de la ciudad; los padres y madres de familia o personas que velan por ellos/as viven de trabajos informales como el comercio, son carretilleros, jefe comunicador, conductor, trabajan en oficios varios, constructor, taxista, carpintero, agricultor, estilista y ventas en la galería.</p>
Descripción del Escenario de observación	<p>El salón de transición cuenta con sus propios servicios que se encuentran en buen estado, los accesorios de color blanco como el azulejo, entrando en el lado derecho se ubica el lavamanos, el orinal, la taza sanitaria y el lugar de la ducha; en seguida se encuentra la pieza pequeña donde se guarda el material didáctico de primero y transición que en realidad es muy poco; el techo del salón es de eternit y tiene</p>

	<p>dos tejas ajover pequeñas y un grande, de él desprende un ventilador colgante grande de tres aristas, tiene energía eléctrica donde hay dos plafones y uno de ellos tiene bombillo, es bastante iluminado y buena aireación, no hay ventanas excepto el baño que tiene una pequeña.</p> <p>En algunas ocasiones hay que cerrar la puerta que comunica con el resto de la escuela porque al frente hay un apartamento pequeño y tienen una perra que hace sus necesidades penetrando ese olor al salón siendo muy desagradable para los niños y niñas al igual que la maestra.</p> <p>Entre tanto este lugar lo componen 25 personas entre niños y niñas que oscilan las edades de cuatro años que son tres excepciones y seis años de edad, los primeros se aceptaron porque la mamá no tiene con quien dejarlos, ellos el próximo año lectivo continúan en transición ya que por su edad no los aceptarían para iniciar básica primaria.</p>
--	--

Figura 2. Centro Educativo Novirao sede Florencia



Cuadro 4. Centro Educativo Novirao sede Florencia

Rector	Carlos Muñoz
Coordinador	Carlos Muñoz
Naturaleza	Mixto
Institución	Centro Educativo Novirao Sede Florencia
Carácter	Público
Niveles	Básica Primaria
Jornada	Mañana
Calendario	A

Núcleo Educativo	Código
Comuna	Corregimiento Vereda Florencia
Dirección	Kilómetro 7 vía Popayán-Cali
Teléfono	No hay
Estrato	1
No de estudiantes	136
No de grados	6
Transición	22 pero de transición son 17 infantes entre niños y niñas
Primero	29
Segundo	26
Tercero	21
Cuarto	12
Quinto	17
No de docentes	6
Nivel académico de Los docentes	Maritza Yazno: Lic. Preescolar, Esp. Educación y pedagogía Mabel Cabezas: Lic. Preescolar Julbia Mariela Hoyos: Lic. Preescolar, Esp. Diseño y formulación de proyectos. Juana Esperanza Pino: Lic. Sociales, Esp. Metodología en la enseñanza de la Geografía Anuar Muñoz: Bachiller Normalista Asoni Chilito Paredes: Lic: Sociales, Diplomado en Educación Física
Misión	Las actividades a realizarse durante el año lectivo se programan en asambleas generales con la participación de la comunidad educativa, entre ellas se realizaran las siguientes: Fiesta de niños; doce de octubre; despedida de diciembre; Caminatas; día del idioma; Paseo fin de año; despedida grado quinto, clausura.
Aspectos económicos sociales culturales	Algunos padres y madres de familia son foráneos que cuidan parcelas y otros son dueños de sus propias tierras, en su gran mayoría campesinos de bajos recursos económicos, otros labran la tierra y de ello viven; a éstas personas si les resulta en otra finca se van sin importar la escolaridad de los niños y niñas ya que en otros lugares pueden encontrar más oportunidades de salir adelante. Otra tipología de familia es que en su mayoría las encargadas del hogar son las madres ya que son cabeza de familia y ellas deben ir a trabajar para el sustento de la casa, lo que repercute en el cuidado de los niños y niñas porque quedan a cargo de los abuelos, tíos o hermanos. Un aspecto relevante es que en tiempo de cosecha de café y de cabuya los niños y niñas faltan a clase hasta que renuevan sus clases a mitad de año, lo mismo ocurre si se enferman.
Descripción del Escenario de	El salón del grado transición mide 6m de largo por 7m de ancho, las paredes son de color beige, piso de cemento, hay

observación	<p>una ventana en la misma pared que queda la puerta, se ubica en el lado de arriba, es larga y mide 60 cms de ancho ésta ventana no se puede abrir porque tiene el vidrio pegado; la ventana que queda al frente es grande y no tiene uno de los vidrios, el de al lado está quebrado, mide 1.30 cms; tiene dos tableros uno acrílico y un pizarrón, tienen siete mesas de madera y la otra es de plástico de color blanco, está la mesa de los útiles y la mesa de la profesora. En las mesas pueden trabajar cuatro personas independientemente si son niños o niñas, las mesas las ubican en mesa redonda.</p> <p>El salón está adornado por afiches de colores, números pegados en la pared, y un estante con escaso material didáctico; el techo tiene hojas de eternit que tiene agujeros y cuando llueve caen goteras; cuando es verano el calor es intenso. A las afueras del salón hay cinco troncos de madera y una mesa que es la tienda escolar, estos implementos se ubican en el andén que mide un metro que le sigue una cuneta por donde corre el agua de 50 cms. La pared del salón de transición es de color beige con un dibujo grande de un payaso que dice “bienvenidos”, hay un tablero de información y al lado de ésta hay un dibujo de caperucita roja en un paisaje y en la parte de abajo es de color café claro. El techo cubre todo el corredor.</p> <p>Los niños/as que permanecen en éste salón provienen de un cabildo indígena que se llama Novirao, oscilan entre las edades de cuatro a seis años de edad, algunos son muy susceptibles a la gripa, tos, problemas visuales, dentales, desnutrición, aprendizaje y genéticos.</p>
-------------	---

CAPÍTULO II

ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente diseño considerado en este estudio, consta de tres momentos, Precon-figuración, Configuración y Recon-figuración de la realidad, los cuales se cruzan a lo largo de todo el proceso de investigación, con el fin de ir develando una posible estructura que de cuenta de la comprensión obtenida. Con el objetivo de clarificar un poco el desarrollo de estos tres momentos, procederemos a explicarlos por separado, sin querer decir que existen entre ellos fronteras definidas:

1. PRIMER MOMENTO: pre-configuración de la realidad

El momento de pre-configuración de la realidad como primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre-estructura), se considera como una forma de lograr la pre-estructura mediante una búsqueda paralela de teoría formal y de teoría sustantiva. Lo anterior significa que mientras se está realizando una revisión de la teoría formal, que conlleve un conocimiento amplio del área y del contexto de desarrollo sociocultural (perspectiva deductiva), se hace un primer acceso al escenario donde se realizará el estudio, para lograr un conocimiento empírico del contexto sociocultural. Este primer contacto se realiza desde el contacto directo con los sujetos sociales mediante métodos de observación participante. De este proceso y haciendo uso de las descripciones realizadas y de ordenamientos conceptuales de la realidad, se construye la teoría sustantiva que se complementa por relación de sentido con la teoría formal para plantear una pre-estructura. La primera construcción de sentido, es la que nos permite elaborar una guía flexible con la cual se da inicio al momento de configuración.

1.2 Guía de observación

- **Número de observaciones:** En los Centros Educativos Novirao sede Florencia y José Manuel Mosquera de Popayán las dos investigadoras realizaron cinco observaciones en cada escuela para un total de 20; el tiempo se organizó de manera que las primeras dos horas de la mañana se dedicaban al Centro Educativo José Manuel Mosquera y cuando terminaban para el recreo las observadoras se desplazaban al Centro Educativo Novirao y llegaban a la hora del recreo para realizar la observación en las dos últimas horas.
- **Identificación de códigos utilizados:** los relatos que sustentan las categorías de las observaciones registradas en los diarios de campo se identifican así: la inicial de la investigadora Sh para Shirley y Sj para Suly; la inicial de Pr:Primero y Tr:Transición; la inicial de la escuela; M:Mosquera y N:Novirao, el número de entrevista y finalmente el número del relato. Ejemplos: (Sh:M:10/8); (Sj:N:8/5).

Los relatos que sustentan las categorías de los hallazgos se identifican teniendo en cuenta el siguiente orden de los elementos que la rigen: las iniciales de los nombres de los niños/as que en algunos casos se tuvo en cuenta las iniciales de ellos, por ejemplo (Ys:tr:N:2:11) y en otros se le reemplazó por la inicial Nñ que significa niño/a (Nñ:pr:N:02:01) ya que durante las entrevistas no se lograba recoger la información de varios estudiantes que hablaban al mismo tiempo, entonces por organización de la información se les asignó esa sigla; más adelante aparece el grado escolar al que pertenecen (Tr:transición, Pr:primero), la letra inicial de la escuela (M:Mosquera, N:Novirao), número de entrevista y seguidamente el número del relato. Dos ejemplos son: (Nñ:tr:N:02:03); (Nñ:pr:Mos:03:06).

Con respeto a los relatos de los videos y las fotografías capturadas de ellos se tomo en cuenta el siguiente orden: fotografía (niños/as:M:video 1); fotografía (niños/as:N:video 1), es de aclarar que no se tuvo en cuenta los nombres específicos de cada niño sino que se generalizó con la palabra niños/as, la escuela se especifica con M (Mosquera) o N (Novirao) y el número consecutivo del video al que hace referencia.

- **Lugares de observación:** En los dos centros educativos, se observó el salón de clase donde los/as niños/as estaban ubicados en los lugares asignados por el/la profesor/a. En algunas ocasiones se observó la cancha donde los/as niños/as vivían experiencias a la hora de recreo. Otro lugar de observación dentro de la escuela era la asistencia a la celebración de actos conmemorativos para presentarlos en fechas especiales.

- **Elementos de la observación:** En los dos Centros Educativos se observó el comportamiento de los/as niños/as en situaciones cuando:
 - Realizaban las tareas asignadas por el/la profesor/a
 - Jugaban o hablaban a escondidas mientras el/la profesor/a explicaba un tema de clase
 - Cambiaban de posición corporal o actividad cuando estaban en clase
 - Estaban en formación antes de iniciar las sesiones de clase
 - E/la profesor/a se ausentaba por un momento del salón
 - Realizaban actividades diferentes dentro y fuera de la escuela
 - Preparaban los actos para presentarlos en fechas especiales
 - Los/as niños/as se mostraban receptivos frente a las observadoras
 - Los/as niños/as jugaban o escuchaban la lectura de cuentos de las observadoras

1.2 Primeras categorías emergentes

- La escuela, un lugar de orden y limpieza así como un lugar para compartir, jugar, pelear y tener amigos.
 - El significado que tiene la escuela para los/as niños/as y la profesora.
 - Los/as niños/as buscan que sus trabajos sean valorados y demuestran confianza hacia las observadoras.
 - La expresión de movimiento de los/as niños/as en la escuela y en un medio diferente a ella.

Descripción

La escuela es un camino por el que cada sujeto debe recorrer para llegar a un objetivo académico, es en ella donde el/la docente y el/la niño/a le dan significados diferentes; en la escuela rural algunos niños/as le otorgan el lugar donde alimentan su cuerpo, ahí reciben al lado de sus compañeros un plato con comida, lo que lleva implícito el consumo compartido teniendo la posibilidad de relacionarse con niños/as de otros grados; y en algún momento la necesidad de alimentarse se convirtió en un elemento para llamar la atención de los/as niños/as y organizar la formación rápido “La profesora les dice que formen y el que lo haga más rápido puede repetir agua de panela” (SH:N: 4/7).

Para otros el significado que le conceden a escuela urbana es el lugar donde hace falta explorar más espacios para el proceso de socialización con niños/as de edad más avanzada con respecto a la de ellos/as. Tal vez para varios niños/as la escuela rural o urbana es el lugar donde deben amoldarse a ciertos discursos disciplinarios que rigen el interior de ella siguiendo normas de orden, limpieza, pupitres organizados, cuadernos limpios o pedir permiso para las necesidades fisiológicas.

Ocupar otros espacios haciendo actividades distintas permitía a los/as niños/as expresión de movimiento es decir movimientos que estaban fuera de la norma establecida en la escuela o fuera de ella como celebrar su día en un sitio públicos de recreación.

- La búsqueda permanente de afirmación y valoración de los trabajos realizados por parte de los/as niños/as
 - Los/as niños/as llaman la atención del profesor/a y las observadoras
 - Cuidado de los padres y madres de familia hacia los/as niños/as

Descripción

Las dos escuelas los/as niños/as les gustaba los halagos que las investigadoras hacían por los trabajos que desarrollaban en clase y las tareas que se dejaban para realizar en casa. Se puede percibir que no importa quién dirija el trabajo cuando le dice de qué color, cómo deben pintar, qué espacio en el dibujo es el que deben utilizar, sino el hacer actividades diferentes y la satisfacción que a ellos/as les queda por haber cumplido con la tarea.

Además los/as niños/as llaman la atención del maestro/a y las investigadoras tirando algunos elementos escolares al piso o jugar entre ellos halándose de la ropa, es decir utilizan el medio que sea necesario.

- Las diferentes formas de control del cuerpo por parte de el/la profesor/a respecto a como deben comportarse en el aprendizaje, específicamente, de la lectura y la escritura.
 - Medios pedagógicos que el/la profesora utiliza para el aprendizaje y control de los/as niños/as

- Lo que motiva a algunos/as niños/as para asistir a la escuela rural de Novirao

Descripción

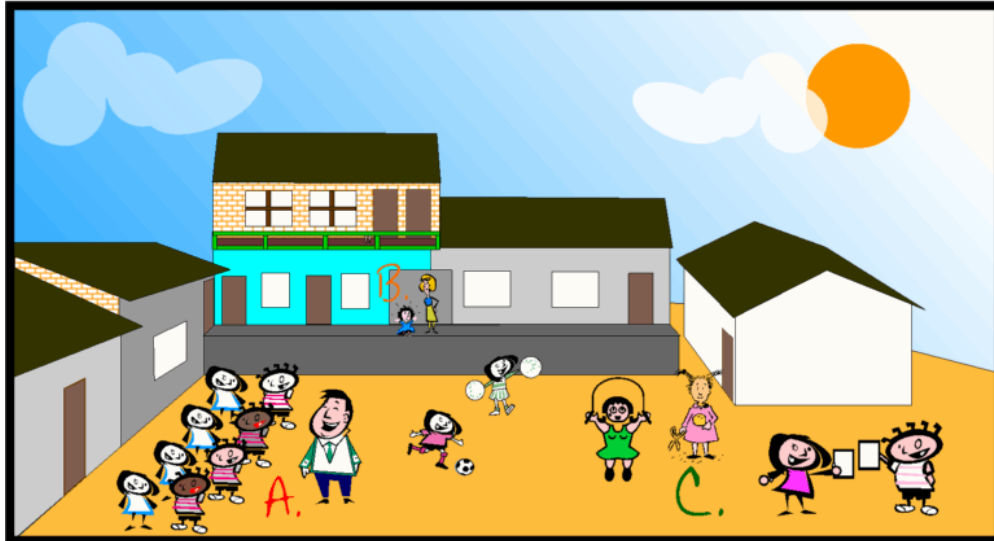
Se observó que los medios de control utilizados por el/la profesor/a en la escuela rural y urbana son utilizar el sonido del pito para que los/as niños/as hagan silencio; hacer dinámicas, llenar planas, hacer juegos para un mejor aprendizaje y que el nivel académico sea bueno. En ambas instituciones los infantes son controlados por el/la profesor/a, pues son quienes realizan los movimientos para que ellos/as los imiten de igual manera, no importa si son repetitivos.

1.3 Primera construcción de sentido a luz de la categoría núcleo

Figura 3. Primera estructura sociocultural

LA ESCUELA

Entre el cuerpo vivido y el mundo objetivo



- a. Los diferentes formas de control del cuerpo por parte del/la profesor/a respecto a como deben comportarse en el aprendizaje, específicamente, de la lectura y la escritura.
- b. La búsqueda permanente de afirmación y valoración de los trabajos realizados por parte de los/as niños/as.

c. La escuela, un lugar de orden y limpieza así como un lugar para compartir, jugar, pelear y tener amigos.

LA ESCUELA: Entre el cuerpo vivido y el mundo objetivo

En ésta preestructura se realiza una analogía de la escuela, en la que se representa una institución donde habitan niños/as, docentes y administrativos. En la escuela los/as niños/as experimentan distintas sensibilidades en su cuerpo: desde procesos vividos a través de la intersubjetividad -lo que les permite ser cuerpo-, hasta la apropiación de normas y acciones disciplinarias dadas por el docente dentro y fuera del salón escolar, haciendo de este un espacio no sólo de vivencia sino también de normatividad objetiva.

La escuela en su normatividad, posee como regla que los escolares antes de ingresar al nivel de básica primaria, deban haber cursado cómo mínimo un grado de preescolar o de transición como etapa de adaptación a la institución. En esta primera etapa del estudio se dejaron entrever, por medio de diferentes procesos de observación categorías como: a. Los diferentes formas de control del cuerpo por parte del profesor/a respecto a como deben comportarse en el salón de clase; b. La búsqueda permanente de afirmación y valoración de los trabajos realizados por parte de los/as niños/as; y, c. La escuela, un lugar de orden y limpieza así como un lugar para compartir, jugar, pelear y tener amigos.

La categoría A muestra los diferentes dispositivos que utilizan los/as docentes para lograr ciertos procesos de manejo de conducta de los/as niños/as con relación a su comportamiento al interior de la escuela; ello podría estar asociado con la representación de escuela como un mundo

objetivo donde se deben asumir ciertos comportamientos, hacer diferentes tareas, realizar acciones condicionadas por el docentes; o sea, la escuela representada como un *deber ser* respecto a un querer ser del niño/a. Lo anterior se evidencia a través de las formaciones que hacen los/as niños/as antes de entrar a las clases: movimientos dirigidos con el fin de captar su atención (brazos arriba, abajo, adelante, atrás); el sonido del pito para que guarden silencio y dinámicas enseñadas en clase.

De este modo, dependiendo del comportamiento de los/as niños/as, el profesor/a levanta la voz para exigir orden, o con una mirada da a entender que él es quien posee el control de la clase: *“la profesora con voz fuerte pide silencio y orden, los niños/as se ubican en su lugar”* (Sj:M: 10/3); no obstante, algunas veces los escolares cumplen con lo ordenado sólo por un momento, ya que después se observan *“movimientos espontáneos de los niños/as con la presencia de la profesora mientras se ensayaba una obra de teatro”* (Sh:M:9/8); se vive un cuerpo fabricado donde hay apropiación pero también resistencia, se vive un cuerpo que no es mío, un des-conocido y esa resistencia a los movimientos sin sentido que conlleva según Laverde, Daza y Zuleta en Huergo *“...a movimientos (...) que van (...) desde la hiperactividad al torpe cuerpo desganado”*. (2004 p. 132)

De ésta manera, existe una tensión entre el mundo objetivo del niño/a a partir de procesos disciplinarios en medio de tiempos organizados, del poder y la autoridad, el orden del salón y el pequeño espacio marcado por un pupitre; y las formas libres de expresión gestual-verbal, por medio de su imaginación, observar en medio de la clase, el juguete que trae de la casa, hacer dibujos en cualquier parte de su cuaderno, sentarse en la posición que quiera, hacer comentarios respecto a la escuela diciendo lo que les gusta, y disgusta, salir del salón cuando quieren, o tal vez, visitar a un/a compañero/a que está en otro lugar del salón.

Lo anterior, nos permite comprender que la escuela es un lugar de encuentro y socialización de los escolares, pero también reglas y comportamientos impuestos por un Yo superior llamado profesor/a frente a un Yo inferior llamado niño/a; razón por la cual hemos denominado como categoría núcleo *La escuela: entre el cuerpo vivido y el mundo objetivo*. De allí emergen tensiones entre el mundo de la vida cotidiana escolar y el mundo teórico-objetivo respecto a lo que se debe hacer, aquí el cuerpo es ese lugar de vivenciación y de apertura frente a lo impuesto y lo deseado; lo compartido intersubjetivamente y lo reglado, entre lo aprendido vivencialmente y lo aprendido objetivamente. Mundo que el niño no cuestiona sino que vive y con-vive con los Otros tal y como lo expresa Merleau Ponty citado en Mélich: “La percepción del otro y del mundo intersubjetivo sólo constituye problema para los adultos. El niño vive en un mundo que cree accesible a todos cuanto le rodean, no tiene ninguna consciencia de sí mismo, ni tampoco de los demás, como subjetividades privadas, no sospecha que todos estemos y lo esté él limitados a un cierto punto de vista acerca del mundo”. (1994. p 85)

En la categoría B, de la estructura se pudo observar como los/as niños/as muestran una gran motivación por los trabajos realizados, motivación que se encuentra dada por la afirmación y valoración que hacen los profesores acerca de los trabajos de los escolares. Lo que quiere decir que, posiblemente, los esfuerzos de los/as niños/as se encuentran precedidos en su realización motivacional por las afirmaciones del maestro respecto a lo realizado por estos. *“los niños dicen que les gusta que estén pendientes de su trabajo”* (Sj:M: 6/10)...*los niños/as buscan a la profesora para que observe sus trabajos”* (Sj:M: 8/5), en voz de Casas dice que es

Para considerar la participaron como valor positivo, el niño o niña debe sentir que merece la pena expresar sus propias opiniones y deseos. También se necesitan capacidades para el diálogo y la negociación. Una actitud adulta de escucha es básica para animar la participación activa. (1998, p. 267)

El/la niño/a expresa con sus palabras, gestos, dibujos, sus capacidades para participar dentro del mundo adulto representado por el/la profesor/a en la escuela, puesto que desea ser escuchado, expresar sus opiniones; éste, busca el encuentro con el/la profesor/a para le brinden una valoración a su trabajo; sin embargo, se observaron pocos ejercicios respecto a las apreciaciones que tienen los/as niños/as de su propio trabajo; posiblemente el/la niño/a cree que su tarea esta bien por la aprobación que el/la profesor/a hace de esta.

En la tercer categoría (C) se describe como en la escuela existen diferentes tensiones vividas por el niño/a respecto a su cuerpo, ya que se pudo observar que estos asumen la escuela como un sitio de encuentro para compartir con los otros, hacer amigos, jugar, hablar de la casa, comer, incluso, dormir; en este sentido, la escuela se convierte en un lugar para explorar otras posibilidades de ser niño/a ya que las relaciones se amplían de los miembros y lugares de la familia-casa a los amigos-escuela. De este modo, los escolares comienzan a otorgar significado a la escuela gracias a los diferentes procesos de socialización vividos en su interior. Por otra parte, las relaciones con los adultos (especialmente los/as docentes) marcan en los escolares otros sentidos de escuela como: un lugar donde se va a aprender las letras, a pintar sin salirse de las siluetas, a moldear con plastilina y a mantener limpia la escuela. En estos procesos de enseñanza, los/as niños/as comienzan a percibir la escuela como un lugar que debe mantenerse en orden, que el tiempo se encuentra reglado para jugar, comer, hablar y para estar en silencio cuando el/la profesora transmite un contenido de clase.

Esas pautas, comúnmente conocidas como conductas estereotipadas, se manifiestan cuando el/la profesor/a se impone frente a sus estudiantes; es él/ella quien da las ordenes y el estudiante obedece dando señales de buen

comportamiento, por tanto, “...*la obediencia se ve como medio para conservar el orden*” (SH:M: 6/7), el/la niño/a debe estar dentro del salón en silencio y atento/a a lo que el/la profesor/a indique, lo cual garantiza que el docente es quien posee el control de las situaciones causadas. Estos dispositivos de control causan en el/la niño/a las primeras impresiones de vivir la escuela como un lugar de trabajo, de hacer tareas, de cumplir con un horario y comportarse de una manera estereotipada “*yo me siento y hago las tareas y cuando salgo al recreo me como todo y cuando entro al salón y digo que me dejen ir al baño*” (Elisa Pr: M 2: 6).

Por otra parte, los/as niños/as expresan que también “*se va a la escuela a estudiar, pelear conseguir amigos, jugar y a correr*” (SH:N: 4/4), tal vez esas relaciones permiten desde la corporeidad el encuentro consigo mismo y el Otro; al respecto Mélich (1994, p 79) expresa que “ser corpóreo (...) significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo” los/as niños/as asisten a la escuela a varias actividades incluyendo la interacción a través del juego ya sea en el salón o fuera este, aprovechando los espacios de la institución escolar.

En la escuela entonces, se reflejan dos mundos, un mundo reglado que se hace palpable en el salón de clase, donde los/as niños/as “aprenden” a través de tareas, talleres, dibujos individuales o grupales con la guía del profesor/a; ahí, el grupo debe guardar disciplina y orden, para ello, los niños/as deben permanecer la mayor parte del tiempo ubicados en su sitio de trabajo, en silencio, aunque algunas veces se salen del control del profesor/a, sin embargo, éste toma el control. El otro mundo, el mundo vivido, es el que se da fuera del salón, específicamente en el tiempo del recreo o a la hora de comer, ahí, las reglas y comportamientos no estereotipados se hacen visibles en los niños; ellos “*hacen movimientos libres, con confianza y sin temor a las llamadas de atención*” (SH:M: 10/8), juegan, gritan, se dan

patadas, pelean, se reconcilian, comen su lonchera o asisten al restaurante; Al respecto, Huergo (2004, p. 131) comentan que “los pasillos, los recreos y las aulas de nuestras escuelas evidencian las distancias entre dos mundos culturales”; sin embargo, observamos que también es vivido el mundo cuando juegan mientras que el profesor/a esta enseñando.

En el salón de clase o fuera de él (recreo, momentos libres) el/la niño/a están en constante reciprocidad con el otro, haciendo de la corporeidad una acción más que un acto de representación o relación objetual otorgando al escolar pautas en la construcción de su identidad. A partir de su corporeidad para Mélich,

la corporeidad es la unidad antropológica que hace posible que yo me construya vitalmente en un entorno vivencial y en un tiempo propio. El ego constituye, por un lado, mi biografía íntima, pero por otro, el soporte de lo corpóreo lo que me confiere identidad. (1994, p.84)

Esa construcción en el tiempo y entorno vivenciado como propio está en constante cambio debido a las interacciones con el otro/los otros; ya que no es posible según Mélich (1994) existir un yo sin un tú; es decir, los otros sujetos (familia, amigos/as, profesores/as), lo que permite la reafirmación de la existencia como ser subjetivo que vive y experimenta una intencionalidad corpórea.

3. SEGUNDO MOMENTO: configuración de la realidad

En el momento de configuración, se continúa con el trabajo de campo pero en profundidad (intensivo y extensivo), con el fin de obtener una estructura más plausible que la anterior (pre-estructura). Esto implica armar el entramado de relaciones de cada elemento que va emergiendo del proceso de recolección y familiarización con los datos, teniendo como base las pre-categorías o categorías iniciales analizadas en el momento anterior. Es sí como: a partir del trabajo de campo en profundidad, se busca escudriñar la realidad sobre la cual se hizo el análisis para comprender si las pre-categorías son las que efectivamente constituyen esa realidad, o por el contrario, se encuentran elementos nuevos configuradores de dicha realidad; en este sentido, se hace de la investigación un proceso de develamiento (quitar el velo). En dicho proceso se va reconfigurando la realidad, dando inicio así al tercer momento llamado re-configuración.

2.1 Problema Configurado o pregunta de investigación

Para explicar el problema configurado es necesario partir primero de cuál es el concepto de concepción, definido según Giordan citado en Sanmartino, (2005, La didáctica de las ciencias, 3) como

los saberes que cada uno tiene para explicar y situarse en su medio; son producto de su historia, su ambiente, su contexto cultural, su realidad y sus interacciones que se dan entre todos estos elementos. Cada persona elabora sus propias concepciones y, al mismo tiempo, reproduce de cierta manera las concepciones fundamentales de la sociedad en la que vive (ideas, saberes, conceptos y creencias), las cuales son desarrolladas dentro del entorno familiar y social.

Como se puede apreciar, la concepción que el sujeto tenga de algo, depende del contexto sociocultural en el que se desenvuelve, lo que permite su proceso y construcción por medio de ideas secuenciadas; para el caso específico, la concepción de cuerpo y escuela en niños/as de grado transición.

Ahora bien, la palabra concepción se puede abordar desde tres enfoques, según Porlán, Rivera y Del Pozo (1998, 273): el primero hace énfasis en el registro de información con sus características denominado *cientifista*, ya que muestran que el/la docente se preocupa por “la generalización de los resultados obtenidos con muestras grandes, cuestionarios proposicionales y enfoques metodológicos cuantitativos (análisis multifactoriales)”; es decir, predomina el cumplimiento de los objetivos propuestos, el orden de las clases, los contenidos que se deben transmitir al escolar, ir en conformidad de los horarios. El segundo enfoque es de tipo *interpretativo*, que tiene como propósito profundizar en las creencias que mantienen muestras reducidas de sujetos, utilizando metodologías cualitativas mediante entrevistas, cuestionarios abiertos, diarios, observaciones de clase etc. Y por último, el enfoque *crítico*, el cual utiliza la investigación como ayuda para transformar la práctica de los sujetos. Para la presente investigación se abordó la perspectiva interpretativa a fin de comprender mejor el mundo corpóreo e institucional de los/as niños/as en la escuela.

Los/as niños/as al tener la concepción de que el cuerpo no es un todo sino unas partes con funciones específicas..., lo han expresado de diversos modos, y es ahí donde surge el concepto de expresión como forma de comunicar, manifestar lo que piensan; entendida la expresión como "cualquier totalidad perceptible o imaginable que exhibe relaciones de partes o puntos, o incluso cualidades o aspectos dentro de la totalidad" Abbagano en Barroso (2005, 4), es decir, el hecho de que el concepto sea revelado por

diferentes matices ya es una expresión que permite la comunicación entre el objeto y el ser humano. He ahí su relación con el término concepción.

La relación existente entre la concepción y la expresión es que las dos van unidas, pues una depende de la otra, la construcción de ideas (concepción) y la manifestación (expresión) de lo que el sujeto piensa va cargado de sentido, lo cual le da una característica especial a cada uno/a, haciéndonos diferentes entre los Otros/as. De ésta manera, los niños/as expresan una concepción de cuerpo y escuela a partir de la norma que se vive en la escuela; por tanto, el cuerpo se ve inmiscuido ahí, porque es él el que habita ese contexto a partir de procesos que se manifiestan permanentemente en el mundo de la vida.

Por tanto, la pregunta que se configura en el presente trabajo a partir de un primer análisis hecho es:

¿De qué manera expresan los niños y niñas el concepto de cuerpo y escuela, desde los distintos procesos normativos y vividos al interior del salón de clase en los Centros Educativos Novirao sede Florencia y Mosquera de la ciudad de Popayán?

2.2 Otras Preguntas de Investigación

- ¿Cómo representan los/as niños/as su cuerpo con relación a sí mismo y a los otros a través de las distintas normativas (de buen comportamiento) impartidas por el/la profesor/a en clase?
- ¿Cuáles son los diferentes procesos de socialización que viven los/as niños/as a través de su corporeidad en los diferentes espacios y horarios otorgados por la escuela (recreo, clases, restaurante y talleres)?

- ¿Qué noción de Escuela tienen los/as niños/as con relación a los procesos vividos en familia y en casa?

2.3 Estructura Metodológica

2.3.1 Tipo de estudio:

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de Complementariedad Etnográfica propuesto por Murcia y Jaramillo (2003), así, la investigación se ubica dentro de los paradigmas y métodos cualitativos, los cuales se basan en la comprensión de un fenómeno en particular, más que en la explicación que se le pueda dar a este. De la Cuesta (2002,16) considera que "los métodos cualitativos de investigación son aquellos métodos no cuantitativos que intentan capturar el fenómeno de una manera holística, comprenderlo en su contexto".

2.3.2 Población y procesos de familiarización

Los/as niños/as seleccionados para la investigación son de grado transición de los Centros Educativos: Novirao sede Florencia con un número aproximado entre veintidós niños/as, de los cuales diecisiete tienen la edad que se exige para permanecer en grado Transición, los otros cinco niños comprenden las edades entre tres y cuatro años de edad, los cuales están al cuidado de la profesora porque sus padres no pueden hacerse cargo ya que su labor agrícola no les admite estar en casa con ellos. El cuanto al aspecto académico el trabajo realizado es para todos/as sin distinción de edad.

La presentación de los niños/as en la escuela, es decir, el uniforme de diario lo llevan algunos/as ya que otros van con su ropa de estar en casa. Algunos presentan problemas de salud debido al invierno y a posibles carencias económicas para tener asistencia médica. Algunos niños/as renuncian a su estudio porque en algunos casos no tienen quién los lleve a la escuela. Los

niños no llevan lonchera de su casa sino que hacen uso adecuado del servicio de restaurante que ofrece la escuela.

El otro centro educativo fue la escuela José Manuel Mosquera con un número aproximado veinticinco niños/as. La edad comprendida de los/as niños/as es entre los cinco y seis años (en algunos casos) pertenecientes a estratos entre uno y tres, su composición familiar es diverso puesto que existen niños/as que viven con sus papá y mamá, otros viven solamente con la mamá o con algún acudiente encargado. Los niños/as se presentan a la escuela con su debido uniforme, llevan la lonchera preparada en casa y además complementan con la alimentación que les dan en la escuela. Cuentan con un salón pequeño donde existe suficiente material de estudio.

Es de aclarar que se habla de aproximado el número de estudiantes porque en la zona rural como urbana, cuando había tiempo de invierno, los/as niños/as dejaban de asistir a clase o porque estaban enfermos, además, en la zona rural los menores asistían esporádicamente debido a épocas de cosecha y las personas encargadas de ellos se dedicaban al trabajo, por tanto, no había quién los llevara a la escuela.

La confianza de los/as niños/as se ganó en la medida en que las investigadoras empezaron a asistir diariamente a las escuelas, lo que contribuyó a aprovechar los momentos para jugar con ellos/as, realizar conversaciones esporádicas, revisar la tarea que mostraban y acudir a las celebraciones de días especiales; en variadas ocasiones participaron con los/as niños/as en la preparación de algunas actividades especiales programadas por la escuela.

2.3.3: Técnicas e Instrumentos

Observación Participante: a través de ésta se logró recoger información gracias a las diferentes interacciones tenidas con los/as niños/as en los distintos espacios escolares, se observaron comportamientos en ambientes como el salón de clase, los recreos y algunos lugares fuera de la escuela como centros recreativos, las primeras observaciones se hicieron generales y con el transcurso del tiempo se fue haciendo más específica.

Entrevista cualitativa: la entrevista siendo uno de las técnicas más utilizadas en las investigaciones se tomo como punto de referencia para recoger la información de la población elegida, Bonilla y Rodríguez (1995, p. 96) “En el contexto de la investigación comprensiva la entrevista abierta y personal es un instrumento muy útil para indagar un problema (...) [en éste sentido se escogió la entrevista cualitativa porque] el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse y aunque él es libre de formular o dirigir las preguntas la guía procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio”.

En ese orden de idas, la entrevista fue abierta con tópicos de discusión ya que se tuvo en cuenta una guía flexible a partir de las observaciones hechas previamente. La entrevista tuvo en cuenta la pregunta que guiaba el trabajo y partir de ella se dividió en tres aspectos que son el cuerpo, la escuela y la casa, de ella nacieron preguntas las cuales se hicieron por medio de juegos, historias y dibujos, elementos que fueron registrados a través de una cámara de video, que permitió ver la realidad de manera natural y poder ser transcrita para luego codificar la información.

Análisis de contenido: según (Gómez, 2000, Definiciones y características, 7, 9)

En términos generales, el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido (...) Desde una óptica más amplia, se puede ubicar el análisis de contenido en el extenso campo formado por los métodos y técnicas de investigación sociológica, y definirlo como una técnica «indirecta».

Lo que indica que es un método flexible dentro del proceso investigativo porque no se limita al texto escrito sino que también permite codificar y organizar la información en medios audiovisuales que se utilizaron. Ello dio la posibilidad para verificar la presencia de temas, palabras o conceptos en un contenido; en éste caso, fue la ayuda audiovisual y los dibujos que los/as niños/as realizaron lo que admitió seguir indagando sobre el concepto de cuerpo y escuela de ellos/as. El método proporcionó a las investigadoras recurrir a una interpretación del sentido de los elementos encontrados y asociaciones que los niños/as realizaban respecto a los conceptos investigados.

Instrumentos

La información se recogió por medio de diarios de campo, realización del juego, elaboración de historias, dibujos, videos e imágenes fotográficas. La información recogida se transcribió de acuerdo al tiempo disponible de cada investigadora.

- El diario de campo: este es uno de los instrumentos más utilizados, ya que es uno de los registros sistemáticos y permanentes en el que se escribe lo que sucede paso a paso desde el primer momento en que se

llega al lugar donde se hace el trabajo investigativo; a partir de éste se pueden reconstruir fielmente los hechos.

- El juego: esta es una de las estrategias que se utilizarán para lograr un proceso de socialización, interacción y conocimiento de los/as niños/as en su forma de concebir el cuerpo y la escuela, una vez obtenida ésta información, ayudará a comprender los temas de estudio.
- Dibujos e historias: con estos se quiere que los/as niños/as expresen la forma como ven y sienten su cuerpo y la escuela en su vida cotidiana.
- Videos e imágenes fotográficas: este es uno de los instrumentos que se utilizan ya que las imágenes son formas potentes de expresión que ayudan a reconstruir la realidad.

2.3.4 Procedimiento

- Permiso a la Institución por medio de una carta autorizando el desarrollo de la investigación
- Inicio de trabajo de campo, acercamiento con los/as niños/as para la familiarización
- Pre-categorías emergentes
- Pre-categorías selectivas
- Categoría núcleo encontrada
- Trabajo de campo a profundidad
- Realización de diarios de campo
 - Elaboración y desarrollo de la entrevista en profundidad
 - Grabaciones audiovisuales
 - Talleres de cuentos e historias infantiles
 - Realización de juegos y rondas infantiles
- Construcción de sentido

2.3.5 Procesamiento de la información

Fue necesario utilizar en primera instancia el instrumento de la observación y los diarios de campo teniendo en cuenta algunos tópicos abiertos, es decir, ítems dispuestos a ser cambiados en la medida que fuera necesario sin verlos como una camisa de fuerza. Después de recoger la información emergieron frases que se les asignó códigos para saber a que diario de campo pertenecían.

Para llevar a cabo la codificación de la información se tuvo en cuenta la teoría fundada que comprende en su análisis tres momentos:

- En el primero denominado descriptivo, se realiza la codificación abierta (frases)
- En el segundo se utiliza la codificación axial para relacionar categorías
- El tercero, la codificación selectiva, que completa descripciones, refina categorías e identifica la categoría central o categoría núcleo.

2.4 Aspectos éticos

Para ingresar a los Centros Educativos se hizo una carta oficial a los directores de cada institución solicitando permiso para realizar la investigación; a ellos se les expuso las ideas y beneficios del trabajo, frente a ésta el/la rector/a y las/los docentes encargados aceptaron, entre tanto los/as niños/as mostraron acogida frente a terceras personas que hicieran parte de su grupo. Luego las investigadoras entraron al campo con la familiarización para romper el hielo con éste grupo poblacional y se hicieron varias observaciones, una vez terminado este periodo, entraron a recoger la información por medio de videos, historietas, dibujos, fotos y conversaciones esporádicas que se daban entre investigadora y estudiante. Para obtener la información no fue necesario utilizar simulaciones o cambios de actitud, lo que permitió un aire de cotidianidad en cada momento.

Para conservar la información fue necesario cambiar los nombres a la hora de citarlos como referencia, a signándoles un código que diera cuenta a qué diario de observación o entrevista permanece con el fin de guardar la confidencialidad tanto de los/as niños/as como de los/as docentes.

4. TERCER MOMENTO: re-configuración de la realidad

En este momento (re-configuración) se construye permanentemente teoría sustantiva como insumo fundamental para la comprensión de la realidad a comprender. Se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la sustantiva y la perspectiva de la teoría formal. Cabe anotar que la triangulación no sería posible sino se generara teoría a partir de las entrevistas, de los diarios de campo y de los procedimientos sistemáticos del análisis de la información obtenida (teoría sustantiva).

3.1 Categorías encontradas

Mundo objetivo

- A El cuerpo en movimiento bajo el velo de las reglas de la escuela
- La escuela lugar para actividades regidas por las reglas: el/la profesor/a dice lo que se debe hacer
 - Cuerpo escondido vs reglas enseñadas
 - El salón de clase: lugar invadido por matices de posiciones corporales
- B La escuela: jerarquías, reglas, y tiempos
- Profesor/a y director/a: señores de poder y autoridad
 - El cuerpo del niño/a fraccionado por partes corporales que mas les gusta
 - La escuela: rutinas de tiempo

Mundo Vivido

A La escuela recreada por el mundo del niño/a

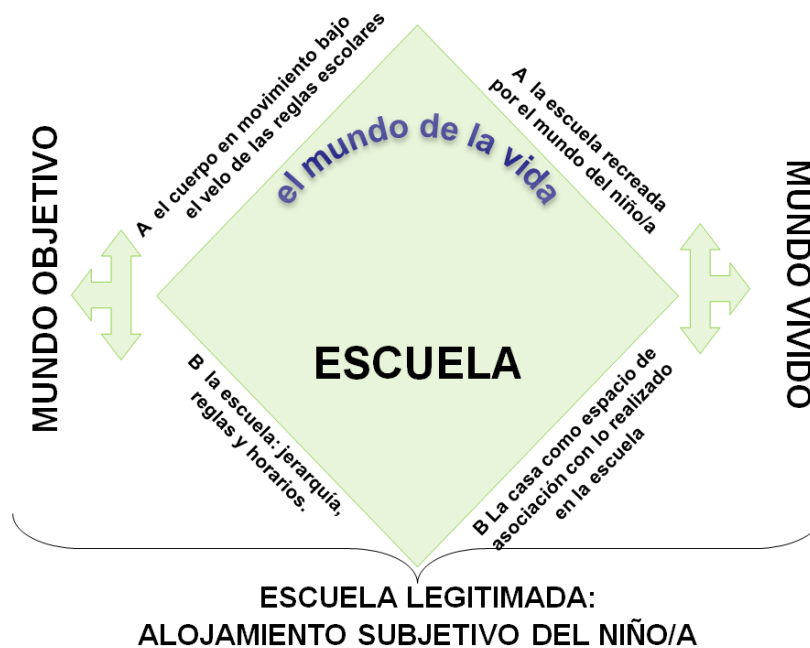
- A los/as niños/as les gusta la profesora porque les enseña
- La escuela un lugar matizado de colores

B La casa como lugar para desarrollar actividades de la casa y la escuela

- La casa como lugar para desarrollar actividades de la escuela

4.2 Estructura sociocultural encontrada

Figura 4. Segunda estructura sociocultural



3.3 Construcción de sentido

La siguiente descripción procura dar un enfoque aproximado a la subjetividad del niño/a teniendo en cuenta la puesta en escena de conceptos como: escuela, sujeto escolar, mundo objetivo y mundo vivido; cada uno de estos mundos es reconocido en el estudio como ejes teórico de reflexión. Partiendo

de estos fundamentos y del desarrollo investigativo hasta ahora realizado se pretende poner de manifiesto categorías emergentes que permiten comprender las concepciones por las que se mueve el/la niño/a, esto, con el fin de hallar la posibilidad de ensanchar nuestro horizonte respecto a la comprensión de cuerpo y su relación con la escuela.

La escuela para Aguilar citado en Herrera y Díaz (2001, p. 281) es “el primer espacio de actuación pública del niño”, es una oportunidad para su socialización; es decir, la convivencia con diversos actores que influyen sobremanera en su aprendizaje; en ella, se interiorizan nociones de regla, vivencia, tiempo, horario, jerarquía y asociaciones casa/escuela en la que se recrean los espacios ofrecidos por ella; sin embargo, hay que recordar que la escuela no es el único espacio donde existe construcción de conocimiento, es decir, donde se aprende.

Ella (la escuela), configura el prototipo ideal, que se supone, la sociedad espera ver manifestado desde la formación intelectual hasta las posiciones que el cuerpo debe adoptar en ciertas circunstancias, dejando entrever como la extensión de lo que el ser quiere comunicar, más no tiene en cuenta que el *ser* es una dimensión o unidad de cuerpo, denota una subjetividad, es el cuerpo el que, de cierta manera, se ha resistido o revelado, haciéndose sentir, lo que ha permitido a la subjetividad coger otros rumbos, modos diferentes de concebirse así misma disponiéndose a los cambios que la sociedad hoy por hoy presenta, proponiendo modos de enseñanza diferentes, si no ha habido cambios en algunas instituciones escolares el mismo cuerpo la recrea y hace de ella, un lugar promisorio para vivir.

Con la escuela nace la escolarización, que se caracteriza por varios cambios como el aislamiento y el acatamiento ante el/la maestro/a que esta encargado del grupo, como institución jerárquica, ordenada y estructurada en

contenidos, horarios, materias, grados a la que los/as niños/as generalmente deben adaptarse o en otros casos se resisten frente a una estructura establecida, lo que desencadena una tensión entre el mundo objetivo orientado a través de la regla y el mundo de la vida o mundo vivido.

Habitualmente, la relación docente-estudiante en los procesos de socialización que se perciben al interior de las escuelas es de tipo vertical, donde un Yo inferior debe estar presto a la obediencia de un Yo superior, que se apropia desde las situaciones escolares hasta del propio cuerpo; posiblemente, la socialización entre estos dos sujetos se da sólo cuando el/la niño/a presenta sus tareas al docente pero éste no conoce su historia de vida, sus sentidos y significados de configurar mundo, lo que lleva a una escasa participación del escolar.

En cuanto al cuerpo se refiere, su disposición debe ser casi total, ya que el/la docente es dueño de la clase y domina lo que el/la niño/a desea realizar como: sus necesidades fisiológicas, sus juegos, sus procesos de relación, en sí, su ser expresivo. El docente por lo general, ve el cuerpo de los menores como "*Körper*" (cosa) donde éste tiene características propias como cualquier objeto bajo la estructura de una misma materia; es decir, cosificado (Gallo, 2006, p. 50).

Según lo expresado por los/as niños/as pudimos comprender que estos se mueven en medio de dos mundos, entendido el mundo como un espacio vital en el que emerge la experiencia y la singularidad sujeto. Gadamer denomina Mundo Vital o Mundo de la Vida como aquel mundo en el que nos introducimos por el mero vivir nuestra actitud natural, que no nos es objetivo como tal, sino que representa en cada caso el suelo previo de toda experiencia. "El mundo vital es siempre un mundo comunitario que contiene la coexistencia de otros. Es el mundo personal, y tal mundo personal está

siempre presupuesto como válido en la actitud natural” (1993, p. 310). Es la vivencia del ser en la existencialidad del universo. En él mundo vital cohabitan dos mundos que construye el sujeto; tener cuerpo para otros o ser cuerpo; en este último, es donde existe la posibilidad de encontrarse consigo mismo y con el otro partiendo de la singularidad que confiere identidad trascendiendo la condición orgánica a la experiencia de vivir el propio cuerpo. Habitamos por tanto en dos mundos, mundo objetivo y mundo vivido; a continuación se describirá cada uno de estos mundos con relación al cuerpo:

El cuerpo en el mundo objetivo es designado como:

cuerpo en cuanto objetivo y cosificado. Es la realidad física de tener-cuerpo (Körper) que se constituye en la dimensión de la materia, del acto, la presencia y la estructura. (...) El Körper es la presencialidad física, es la existencia en el mundo físico que se manifiesta, en primera instancia, como una cosa (Ding) entre las cosas de la naturaleza. (Gallo, 2006, p. 50)

Lo que indica que la escuela, de cierta manera, se ha olvidado del cuerpo vivido y lo ha precisado a cuerpo cosificado, perpetuando la dimensión dualista (cuerpo separado del alma) que muchos autores han reflexionado en torno a ella, este Körper es sumido como ser enseñado, en la monotonía, la disciplina, el orden, el silencio, el dictado, la sumisión; en su suma: la inacción. Esto supone que la escuela tome control al tener pre-establecido que la buena educación se manifiesta por las reglas del buen comportamiento gracias a un cuerpo sometido. Para Bourdieu, El discurso escolar se tiene por “condición de satisfacción”; es decir, “la institución escolar y todo lo que esta implica, como la disposición de locutores y receptores a aceptar, sino a *creer*, lo que se dice” (1991, p. 58); se objetiva la escuela y con ella los procesos de objetivación que los niños y niñas tiene de ella y de su cuerpo.

Lo anterior quiere decir que en el discurso escolar se vivencian distintos procesos de objetivación que los niños y niñas llevan al salón de clases, lo cual es necesario para procesos relacionales de un estar de acuerdo. Los criterios de objetivación escolar, se encuentran consensuados dentro de una comunidad escolar como «acuerdos no forzados», lo que León (1997, p. 37) llamaría *procesos de objetivación* que no necesariamente hacen parte de un mundo objetivo. Sin embargo, y siguiendo a Bourdieu

...la tarima asignada y reconocida del observador objetivo y objetivante que como un director escénico que dispusiera a su antojo las posibilidades ofrecidas por los instrumentos de objetivación para acercar o alejar, aumentar o reducir, impone a su objeto sus propias normas de construcción en una especie de sueño de grandeza. (1991, p. 57)

Lo cual quiere decir que los procesos de objetivación dados por los niños y niñas en la escuela son omni-comprensivamente abarcados por los docentes a través de una objetividad cosificadora que hace parte de lo que en el estudio hemos denominado *Mundo Objetivo*, asumido por (Najmanovich, 1994) como la capacidad de unos sujetos para abstraerse tanto de su subjetividad como de toda influencia social, y transformarse en una superficie reflectante que produce imagen virtual, idéntica o isomórfica con el objeto «real», el que sería independiente y anterior a la imagen. Bajo esta perspectiva se logró comprender que en algunos procesos de formación escolar el docente reduce el mundo vivido de los escolares.

El mundo objetivo en la escuela se mueve bajo dos identificadores: *el cuerpo en movimiento bajo el velo de las reglas y la escuela: jerarquía, reglas y horarios*. En el primero predominan las reglas que instituye el/la profesor/a que indica lo que se hace en clase tomando la decisión sin tener en cuenta a los escolares, los/as niño/as acatan la normatividad, aunque a veces su necesidad de moverse, jugar, hablar los hace olvidar por un momento la presencia de ese Yo superior llamado profesor, quien reacciona con el

propósito de tomar el control de la clase. Las reglas escolares demarcan un sentido de escuela en los/as niños/as como: decir cada acción que se debe realizar, en que momento hablar, en que momento jugar... en ese instante el cuerpo es un objeto con características que lo identifican ocupando espacio y tiempo, Gallo comenta al respecto que “el cuerpo es una cosa física, con tal o cual contextura, tiene vivencias y disposiciones vivenciales y tiene particularidades: camina así, se mueve, así, etc” (2006, p. 50); de este modo, la escuela da prioridad al pensamiento que tiene el/la profesor/a con respecto a la toma de decisiones, lo que conlleva a una educación marcada por reglas, de ahí, que emerge un velo de reglas que opacan el comportamiento espontáneo del sujeto.

El segundo identificador (*la escuela: jerarquía, reglas y horarios*) que hace parte del mundo objetivo, se encuentra matizado por la jerarquía que los/as niños/as conciben dentro del salón de acuerdo a la función que ejerce el/la profesor/a quien comenta que en la escuela se debe dar muestras de buen comportamiento, buen manejo del vocabulario, correcta postura y juego moderado entre otros; no se puede rayar los cuadernos, las paredes, no desperdiciar el papel, ir al baño cuando se les permita asistir, comer cuando se le da el permiso; en fin, la escuela, lugar para actividades regidas por las reglas y los horarios: Los docentes dicen lo que se debe hacer; bajo la noción de un discurso pedagógico jerarquizado se orienta a los estudiantes, guiado por un cronograma establecido y al cual el/la niño/a debe responder. Esta jerarquía se da con respecto a las funciones que el rector o el o la docente desempeñan, entonces, el/la niño/a comenta que los dueños de la escuela son ellos por el hecho de ser *“los que mandan o los que más plata tienen para haber comprado la escuela”*.

Una vez descrito el mundo objetivo, podemos explicitar el mundo vivido y su posibilidad de realización en la escuela; el mundo vivido es el

mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. Es el mundo intuitivo, (...) es el mundo pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; en el mundo vivido, nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos; es el mundo de la subjetividad y de la inter-subjetividad inmediata. (Mélích, 1994, p. 71)

Para la presente investigación, el mundo vivido se compone de dos identificadores mecanismos: *la escuela recreada por el mundo del/la niño/a y la casa como espacio de asociación con lo realizado en la escuela.*

En el primero el/la niño/a asume su posición frente al mundo objetual. Aquí el mundo esta recreado de acuerdo a su manera de verlo, su interés se centra en jugar, convivir con su familia, sus amigos, en el momento que llega el recreo especialmente viven un cuerpo que experimentan como propio no como lejano; desde esta perspectiva, Gallo (2006, p. 51) comenta “mi cuerpo es experimentado como mío en cuanto que lleva mis acciones. (...) por el hecho de que siento mi cuerpo como `mío´ muy especialmente cuando actúo, es por lo que yo experimento como mío tan sólo un organismo vivo determinado, el que encarna y me ancla a la realidad del mundo”, es un anclaje que permite la tensión entre ser como la regla dispone o ser como ser propio; en el recreo se vivencian diversos juegos; se alimentan en el comedor, en ocasiones, el salón no sólo es el sitio de clase sino también de re-crear, mientras es permitido, el parque o la cancha va mas allá de ser un simple lugar para ser la sede principal de acontecimientos; ello, conlleva a dejar huella en cada espacio recorrido. El mundo vivido o mundo de la vida del niño/a es el eje central de esta categoría.

En el salón de clase, existe la posibilidad de jugar sin ser vistos por el docente; se viven momentos corpóreos de manera que su cuerpo vivencia el reconocimiento de sí mismo otorgando sentido, manifestado en la corporeidad, por lo tanto, quizá se considera la presencia de las sensaciones

de goce y diversión cuando desde el interior dejan emerger la parte emocional expresada. Ese cuerpo sujetado a pautas se escabulle para tocar la sensibilidad (concerniente al cuerpo) del compañero/a cuando el/la profesor/a esta enseñando sus contenidos o cuando están en formación; se puede decir que es donde se exploran otras formas de ser sujeto.

En segundo identificador al interior del mundo vivido *la casa como espacio de asociación con lo realizado en la escuela* resalta la asociación que hacen los niños/as entre la casa y escuela. En esta categoría es necesario hablar de casa ya que si se pregunta por el concepto que el/la niño/a tiene de escuela ellos/as hacen una asociación con su referente inmediato que es la familia y el lugar que habitan; en casa, se realizan las tareas dejadas en la escuela para reforzar los temas, los talleres que se hacen en casa permite que los padres de familia guíen a sus hijos y ayuden en el proceso educativo; la alimentación es otro factor que resaltan los/as niños/as ya que a ésta se refieren comentando algunos que la escuela es mejor que la casa, pues algunos dicen que reciben la comida en la escuela porque en la casa se han olvidado, razón que más los mueve para asistir a clase.

La diferencia casa-escuela que hallan es dormir, pues en la casa tienen una cama donde descansan y duermen pero en la escuela no lo pueden hacer, además sienten que en la casa tienen mas posibilidad de ser y comportarse como quieren, de vivir el juego sin percibir la mirada del docente, las reglas se desdibujan más que en la escuela. En el proceso de transición de casa a escolarización, el niño/a se ve sujeto a cambios en su conducta, por ejemplo el caso, de un niño/a es el centro de atención en su casa y si llega a la escuela él/ella no es el centro sino que el trato es distinto; el/ella posiblemente empezará a cuestionarse y tal ves sufrirá por ese cambio que hay en su vida ya que en la escuela existen cánones establecidos que hay que cumplir; en cambio, si el niño/a es tratado con las mismas reglas que en

la escuela, en ésta seguramente no va a haber un cambio que marque su vida ya que está acostumbrado/a a ese tipo de trato.

De ésta manera se puede ver cómo el/la niño/a está marcado por una serie de tensiones vividas en la escuela, que deja entrever el deber ser y el querer ser del sujeto. La corporeidad ha hecho que su vida se oriente bajo una conducta con significado, sin tener en cuenta que las acciones que hace sean calificadas de buenas o malas, simplemente es su mundo vivido, es su vida, siendo el actor directo de ella; esa unión entre cuerpo y vida hace que el tiempo aunque este bajo reglas cobre trascendencia, expandiéndose a toda la serie de dimensiones cognitivas, éticas y estéticas.

CAPITULO III
PRIMERA PARTE
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION

Esta primera parte esta compuesta por el mundo objetivo que se caracteriza por un ajuste a las reglas, horarios, la disciplina, es decir el *deber ser*, que se espera del comportamiento en los escolares; por tanto, nació una categoría selectiva que se llama el cuerpo en movimiento bajo el velo de las reglas de la escuela.

Ella habla acerca de las reglas que están prescritas al interior de las escuelas y que se perpetúan desde su creación hasta el día de hoy, la regla es la encargada de quitarle la posibilidad al cuerpo educando y se hace mas cautivo de los esquemas de la escuela; pese a esto el cuerpo no se esconde frente a ella y frente a la figura de autoridad para actuar como *debe ser* sino que el cuerpo se expone ante los Otros, es decir la regla no ha sido asimilada para actuar independientemente de que el/la profesor/a se encuentre o no en medio de los escolares sino que ha sido enseñada lejos de la experiencia propia del escolar y del profesor/a.

La segunda parte que compone este apartado es la escuela un lugar de: jerarquías y reglas, ésta deja ver cómo el cuerpo es sometido a estructuras de tiempo, horario, autoridad, obediencia, y a ver el cuerpo funcional - corporalidad- mas no como un todo que actúa, es decir en su corporeidad.

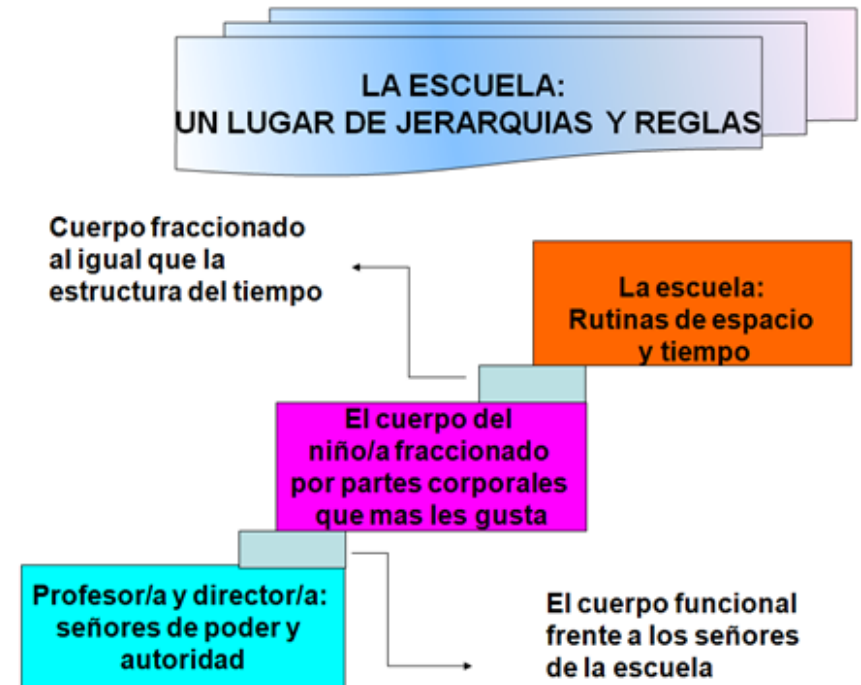
El cuerpo esta subordinado a las planificaciones que son el faro que guía al profesor/a para encauzarlos en el buen comportamiento y el eficaz aprendizaje de cada escolar.

MUNDO OBJETIVO

1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO BAJO EL VELO DE LAS REGLAS DE LA ESCUELA



2. LA ESCUELA: UN LUGAR DE JERARQUIAS Y REGLAS



1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO BAJO EL VELO DE LAS REGLAS DE LA ESCUELA

Cubrir, camuflar, esconder, el cuerpo bajo el velo de la regla es lo que el escolar hace para explorar las posibilidades de movimiento cuando la regla se impone con el fin de controlar el cuerpo encasillándolo a posiciones corporales definidas en el salón de clase mientras que el/la profesor/a transmite los conocimientos. En este caso el escolar aprende a controlar su cuerpo para no distraerse y por tanto expresarse de acuerdo a lo que la regla exige.

Sin embargo, el cuerpo al verse cubierto por la regla, en él existen ciertos excesos que le permiten ser en medio de ella aunque cumple lo ordenado, el sujeto vive su corporeidad.

El cuerpo en movimiento bajo el velo de las reglas se sustenta bajo tres categorías, La primera es La escuela lugar para actividades regidas por las reglas: el profesor dice lo que se debe hacer; esta hace referencia a la autoridad que posee el profesor para hacer cumplir la regla inmersa en la escuela donde no hay posibilidad de ser sino de cumplir la orden del profesor/a quien imparte la orden. La segunda, es el cuerpo escondido Vs reglas enseñadas, esta categoría muestra cómo el cuerpo se esconde para crear juegos, re-crear el salón de clase, establecer relaciones sociales con sus compañeros, aquí entre escolares el cuerpo no se ve como problema mas bien se vive como un misterio que hay que explorar experimentando novedades para ser y estar bajo una intencionalidad que implica un sentido que cobra valor. La tercera categoría: El salón de clase invadido por posiciones corporales, en ella el cuerpo se muestra, ya que no se ve ajustado a la mirada de la regla, este se pone de manifiesto exponiendo su propio

lenguaje y por tanto expresando su diferencia. A continuación explicitaremos cada una de estas categorías.

1.1 La escuela, lugar para actividades regidas por las reglas: el/la profesor/a dice lo que se debe hacer

La estructura organizativa que existe en la institución escolar adjudica a los profesores/as funciones que revelan autoridad, optando la posición de un Yo superior (profesor/a) al que se refiere Berger y Luckman (1983) frente al Yo inferior (escolar), el primero tiene la potestad de decir lo que se debe y no hacer en la escuela, esto se observa en la respuesta que dan los niños/as al preguntarles ¿qué les dice el profesor/a? *“silencio y que me esté quieta en el salón”* (Nñ:Pr:M: 7:16) aquí la autoridad hace referencia a las relaciones existentes que se dan en el interior de la escuela, por tanto, hay actores superiores que son los que ejercen la autoridad y los que deben sumirse a lo ordenado; es decir, obedecer lo que el profesor manda; de este modo, la autoridad es “constituida, dotada del derecho a ordenar y esperar obediencia”. Castorina y Lenzi (2000, p. 23)

Lo anterior, deja entrever que la autoridad y las reglas van de la mano, se sustentan sobre sí mismas ya que forman un círculo rotacional donde la una depende de la otra, por tanto, probablemente el/la niño/a va instaurando representaciones que contienen sentido y éstas participan en la estabilidad de la personalidad de cada sujeto, Changeux y Ricoeur (1999, p. 145) comentan que “así mismo se establecen allí las representaciones simbólicas, las convencionales sociales y las reglas morales que participan de la formación de la individualidad y en los rasgos singulares de la persona” la regla y el convencimiento que cada sujeto tenga de los actos que realice dentro de la escuela es difícil ya que se desarrollan por el hecho de ser reglas que hay que cumplir, son impuestas, mas no construidas con el/la

niño/a, no son encaminadas a su realización con sentido significativo de hacerlas parte de su vida sino porque han existido y forman parte de la tradición que se transmite entre docentes y el estatus organizativo de la escuela ya que ella es la productora de reglas que hay que cumplir.

Sin embargo, el escolar frente a la posición de las reglas en la escuela tiene procesos de fuga, es decir, “allí donde no hay posibilidad de elegir todo es posible y, si “todo es posible”, se sientan las bases para una práctica de corte totalitario” Bárcena, Larrosa y Mélich (2006, p. 234); suena paradójico al comentar que donde no hay posibilidad de elegir hay posibilidad de actuar, o sea, cuando el/la niño/a está frente a la regla y no la quiere cumplir, se escabulle para actuar como él/ella quiere, ahí todo es posible, por tanto, el/la profesor/a al ver ésta situación toma control, adquiriendo una posición de corte totalitario que es cumplir en la práctica lo establecido por la regla, por ejemplo al preguntarles a los/as niños/as si ¿pueden jugar en el salón? Responden:

Micol Stiven (Pr:M2:3) “no porque la profesora nos regaña”
(Nñ: Pr:M 4:1) “nooo”
(Nñ: Pr:M 4:18) “no, y otro niño interviene diciendo Kevin si juega”
(Nñ: Pr:M 7:6) “no porque la pro nos regaña; otra niña dice y ahí es prohibido jugar”
(Nñ: Pr:M 7:16) “porque la pro nos regaña”

De ésta manera se ve cómo en el salón de clase, los escolares se dan la forma para jugar en él, aunque el/la profesor/a los regañe por jugar, ellos/as ya saben lo que sucede si en otra oportunidad los vuelven a encontrar en ese aprovechamiento de posibilidad, de ésta manera en la escuela sigue perpetuándose el orden y la quietud del cuerpo como la manifestación del cumplimiento de lo que el profesor/a ordena.

¿Qué no se puede hacer en la escuela? responde, Nñ: “no se puede dañar ni hacer desorden no se puede dejar de hacer los trabajos y jugar al fútbol tampoco dañar el cuaderno no se puede dañar nada porque toca pagarlo y no se puede jugar en el salón”. (Nñ:pr:Mos:03:05).

No dañar, no hacer desorden, no jugar al fútbol, no jugar en el salón; los escolares saben lo que no se debe hacer y parece que lo tienen claro, sin embargo al encontrarse en la escuela el deseo y la pasión por hacer lo que dicta la emoción es más fuerte que lo que dicta la regla, y es ahí donde el niño/a vive esa tensión entre el querer hacer y el deber ser y frente a esta posición existe el profesor/a quien controla ese actuar.

Así pues, el contexto escolar le da al maestro/a la figura de protagonista, es el que tiene potencias, crea sus modos de formar en comportamiento y contenidos que el escolar debe repetir: “(...)y la profesora hace dibujos para hacerlos nosotros, y nosotros estamos haciendo lo que la profesora hace” (ye:pr:Mos:06:10); “ahí estamos en la escuela jugando a la lleva y a los columpios pero haciendo tareas, la profesora abre la puerta y ella esta haciendo dibujos en el tablero” (Ly:pr:Mos:06:03); se ha convertido el/la docente en el dispensador de un saber que se esfuerza porque todo le quede claro a los/as niños/as ya que esto le proporciona satisfacción de poseer la verdad, pero al mismo tiempo, dificulta en el niño/a el deseo de buscar lo misterioso, de levantar interrogantes, de no dar el salto a la curiosidad frente a lo desconocido; y sin embargo, el/la maestro/a haciendo uso de su autoridad exige que los procesos sean llevados con eficacia, lo que demuestra calidad, llevando un ritmo de trabajo lo más rápido posible, que conlleva al decaimiento de la reflexión frente a lo que se hace, inclusive se puede llegar a convertir en algo complicado frente a la realidad que se impone en la escuela.

Ante esta situación Bárcena, Larrosa y Mélich (2006, p. 239), exponen que “el maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo” sin haber pasado por la experiencia vivida de lo que enseña y mucho menos hacer que los escolares partan del conocimiento de la experiencia más no el seguimiento del contenido del libro; inclusive, el

lenguaje utilizado entre profesor/a no es el mismo, a veces es desconocido para el escolar, es un lenguaje que lo aleja de la vida cotidiana inclusive, no se sorprende al saber lo que el/la maestro/a le comunica mas bien se convierte en un mecanismo de rechazo o de exclusión, entonces, en la educación formal del/la niño/a se sitúa una lengua científica que se posiciona en el trono de poder por medio del saber. Por tanto, es posible que haya ambigüedad debido a que el mundo del/la niño/a, su mundo experiencial, es separado del mundo objetivo de las ciencias, del conocimiento.

1.2 Cuerpo escondido vs reglas enseñadas



Figura 5. Fotografía Nv:video 1(1 y 4)



Figura 6. Fotografía Nv:video 1(1 y 4)

Dentro del contexto escolar el cuerpo del/la niño/a se sitúa en el cumplimiento de las reglas que se hallan en el interior de las escuelas, pero frente a ellas este se revela ya que las adopta y al mismo tiempo las adecua a su manera, esto se pudo observar en una de las sesiones filmadas mientras que los/as niños/as preparaban una obra de teatro; (Isabel y Edit: Nv:video 1(1 y 4)) la descripción deja ver que

hay juego de Isabel y Edith con unas monedas en presencia de la profesora que está de espaldas colocando un cd de música infantil; en medio de Isabel y Edith hay una silla vacía, espacio para un nuevo juego, Isabel saca una de sus monedas y la tira en la silla mientras que Edith saca una moneda del bolsillo del uniforme y la coloca, Isabel coge su moneda haciéndola rozar mientras que Edith con su objeto la empuja como queriendo ganar su espacio pero Isabel con su moneda en medio

*de sus dedos aleja la de Edith perdiéndose de vista al igual que su mano.
Isabel hace círculos con su moneda en la silla.*

Esta descripción del video muestra uno de los actos que se viven en el interior de la escuela, los cuales están cargados de significado al igual que de intencionalidad, es lo que se vive bajo el velo de la regla cuando dice que el cuerpo debe estar silenciado; sin embargo en la escuela, el salón de clase, en esos espacios se observa cierta resistencia a la regla por parte del niño/a de quedarse quietos/as, o para estar en disposición de aprender. Es la escuela donde habitan dos mundos que se mezclan bajo el velo reglado, es por ese lugar donde el sujeto pasa y deja huella o viceversa. Ahí se viven acciones cargadas de intenciones y emociones; el ejemplo, el cuerpo quiere fugarse con el otro para disfrutar de las relaciones entretejidas; Changeux y Ricoeur (1999, p. 168) comentan que “la intencionalidad (...) es el carácter general de la conciencia dirigida hacia el otro”, es decir, en ese momento el escolar no actúa en una totalidad frente a la orden del profesor/a sino que quedan ciertas formas de escape ya, que él-es-del-mundo lo que permite diferenciarse en medio de lo que le rodea, por tanto, la dirección que toma hacia sus compañeros es más de relación entre pares que la típica relación de verticalidad entre el/la maestro/a y el/la niño/a.

La intencionalidad expresada por los/as niños/as cuando se esconden, al responder cuando se les pregunta (Inv:Tr:M2:4) ¿Dónde dibujaste tu cuerpo? la niña dice *“esta escondido”*; es decir, probablemente se encubre del *tener que ser* debido al control ejercido que conlleva a la cohibición dentro del salón y actuar según indique el Yo superior (profesor/a); de este modo, el ser, propicia el involucramiento del cuerpo frente a una labor de juego, hay presencia y movimiento con la construcción de instrumentos recreados ya que no son permanentes sino en constante cambio, *“porque estamos jodiendo, estábamos jugando una lleva y fue ahí cuando nos regañó”* (Nñ:Pr:M7:5). Una actividad practicada en la monotonía hace surgir la

necesidad de escapar de la regla conductual para seguir la vitalidad de la corporeidad, sin llegar a reflexionar sobre el acto, simplemente se hace entrando en la vivencia de la emoción, la percepción, en una palabra, el sentir del y por el cuerpo; en ese instante surge “el orden del deseo y el orden de lo normativo” Changeux y Ricoeur (1999, p. 219), es decir, que se observa en el ambiente la tensión entre el deseo de actuar de acuerdo a la inquietud con propósitos particulares que cobran sentido y el deseo de cumplir la regla que permanece en el aula escolar.

En medio de esos deseos de orden por parte del profesor/a, nace entre niños/as el reconocimiento del otro y del sujeto, ello se observa en uno de los videos cuando María se identifica en sus dibujos diciendo “*esta soy yo*” (niño/a:Ms:video 2(7 y 8)) frase construida de lo sabio y lo simple, es decir, un sujeto atrapado por si mismo en compromiso consigo mismo de actuar cobrando trascendencia porque hace, piensa, siente, desea y esto lo hace diferente ya que no es un objeto más en medio de los demás, “el cuerpo es el único del cual no puedo separarme, no puede alejarlo a él de mí, a la vez, yo puedo alejarme de la silla, del escritorio, pero de mi cuerpo no puedo prescindir, estoy-soy `en´ él, `dentro´ de él”. (Gallo 2006, p. 56)

Aún así en la escuela se juegan dos papeles; uno es que el cuerpo es sujetado a partir de la regla al escolar y dos es él quien la contiene, ya que en ese lugar, el cuerpo se hace necesario separarlo y que lleve consigo los sentidos para que la parte intelectual no se disipe y pueda asimilar los contenidos de los documentos y las reglas que sigue el docente; frente a esto, persiste la triada entre sujeto-conocimiento-regla que relacionados entre ellos son participes activos; si esa triada se uniera al pensamiento adulto del Yo superior se podría llegar a la construcción de ciencia y valores que se distribuyen en la escuela, entonces, el/la niño/a empieza a cimentar el sentido en función de lo que hace, o sea, el porqué y el para qué proceder,

por tanto se llevaría a la par el deseo de vivir con la actividad de siempre y se disminuirían los comentarios como el del escolar al responder cuando se le interroga ¿qué les dice (el/la profesor/a)? “*silencio y que me esté quieta en el salón*” (Nñ: Pr:M7:16), esto deja entrever la manera cómo el cuerpo busca la forma de camuflarse para ser si mismo/a, en su mundo inmediato, en el que se ha encontrado; a partir de “ese deseo de vivir, ese afán de vida que resulta de la actividad”. Changeux y Ricoeur (1999, p. 222)

1.3 El salón de clase: lugar invadido por matices de posiciones corporales

Esta categoría deja ver la manera cómo el cuerpo no se esconde sino que se muestra, se expone, cuando hay ausencia del profesor/a en la realización de talleres; aquí se ve el cambio de posiciones corporales con el fin de no ser visto por la norma, esto se hace posible por el cambio de lugar de los pupitres dándole amplitud al aula de clase para explorar en él otros modos de hacer, de dibujar, de pintar; esto se puede observar claramente en la descripción de un video en una de las sesiones con los/as niños/as mientras ellos/as pintan los dibujos establecidos de la historia muda (niños/as:M:video 1): El espacio en el salón de clase es ocupado y recreado por diferentes posiciones corporales; lo que ayudó a la posibilidad de trabajar en grupos mixtos y la exploración comunicativa con el otro, dejando ver lo que querían hacer en el trabajo.



Figura 7. fotografía (niños/as:M:video 1) **Figura 8.** fotografía (niños/as:M:video1)



Figura 9. fotografía (niños/as:M:video 1) **Figura 10.** fotografía (niños/as:M:video 1)

Es de suponer que la escuela imprime la regla en el escolar para que éste actúe -bien- aún con la ausencia del profesor/a, sin embargo, cuando existe la posibilidad de cambiar de rutina esto le permite al cuerpo que vivencie otras formas de posición y otras relaciones donde interviene la socialización con compañeros; además, el escolar ha sido el propio actor para ubicarse y tomar su postura de acuerdo al gusto, la conveniencia frente a lo que está realizando, es una nueva manera de asumir el cuerpo y el de los otros. Lo expuesto deja precisar que cuando la regla no ha sido explicada y conceptualizada desde la experiencia en conjunto con el/la niño/a éste la lleva a cabo, pero en el momento en que no está bajo su mirada, se muestra ante los demás como el que es más no como *el debe o el que tiene que ser*, el/la profesor/a enseña la regla lejos de la experiencia propia y de los escolares, la impone para que se cumpla desde el comportamiento hasta la forma en que deben aprender exigiendo control; con referencia a esto, se les preguntó ¿y que hace el profesor? el niño responde *“el escribe en el tablero y allí nosotros también escribimos y el profesor nos dice que hagamos bien”* (Nñ:pr:N:04:02), posiblemente la regla no puede instaurarse en el escolar porque es lo dicho para hacer, hay que hacerlo, sin que cobre sentido en la vida del escolar, “el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente él mismo no domine”. Bárcena, Larrosa y Mélich (2006, p. 239)

Las imágenes muestran al cuerpo como el que está en el mundo percibido como un cuerpo expresivo que co-habita en el mundo del salón de clase acometido por diversas posiciones; Gallo (2006, p. 54) comenta que “el cuerpo al estar abocado al mundo exige que sea entendido como sujeto de espacio y de tiempo; el cuerpo es intersubjetividad-intercorporalidad” que accede a la relación con el otro, es decir, el sujeto al estar sumergido en ese momento posiblemente vivenció dimensiones individuales y colectivas que le permitió entrar en su propio ser y re-conocer al otro; hubo apertura al mundo de la vida donde actúa consentido.

El lenguaje corporal se puede leer como la expresión abierta que alcanza la apertura donde manifiesta su subjetividad en la unidad de los significados porque vive, experimenta y ello cobra un valor trascendente es decir, no se queda solamente en la objetividad material, sino que el cuerpo se queda en-el-mundo; Gallo (2006, p. 57) comenta al respecto que es “... en la expresión como el cuerpo adquiere apertura, es en la expresión como el cuerpo se presenta menos orgánico y más viviente, en la expresión el cuerpo manifiesta la subjetividad”.

Es decir, cuando el escolar es por medio del cuerpo, es-en-su-mundo, ahí no existen las brechas que divide al ser humano sino que se experimenta ese mundo cargado de significado donde imperan las emociones, sensaciones, descubiertas por el gesto y el gusto expresivo que sostiene la experiencia, lo que constituye la huella o la marca corpórea que el cuerpo en es e momento refleja por medio de sus posiciones.

2. LA ESCUELA: UN LUGAR DE JERARQUIAS Y REGLAS

La vida de la regla se compone de jerarquías y reglas, en ella se crean y aplican conocimientos estructurados para que exista un mejor aprendizaje en los escolares, con todo lo establecido no da al niño/a la posibilidad de organizar. Esta categoría se compone de dos que son, la primera: profesor/a y director/a: señores de poder y autoridad; aquí generalmente los escolares son los menos involucrados en ser parte de la escuela aunque la poseen, parte de su vida, ella les es lejana, ya que el tener algo, denota poder y autoridad sobre el Yo inferior.

La segunda categoría es el cuerpo de el/la niño/a fraccionado por partes corporales, esta hace referencia a la manera como al cuerpo lo vuelven objetivo, objeto de funcionalidad, este no es enseñado a partir de la experiencia sino que sigue el protocolo de continuar el libro que indica cómo transmitir ese conocimiento a los escolares en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ella revela los discursos pedagógicos utilizados por el/la profesor/a para enseñar el cuerpo no como un todo sino como partes separadas que unidas conforman un todo; es decir, se le asigna a las partes corporales la utilidad adecuada sin permitir que esa parte corporal con funciones específicas, pueda explorar otras formas de vivir el cuerpo. Esto conlleva a la preferencia de partes corporales y posiblemente los lleva a crear un concepto de cuerpo donde sirve no sólo para mirar con los ojos sino con todo el cuerpo por medio de la percepción lo que permite la posibilidad de re-lación con el otro, por medio del contacto visual y corporal.

2.1 Profesor/a y director/a: señores de poder y autoridad

La escuela es una institución estipulada por jerarquías, lo que conlleva poder, autoridad, ser dueño y poder mandar en la escuela, es ahí, donde el/la director/a es la persona de mayor rango a ocupar; es el encargado de administrar las ocupaciones de la escuela, aunque el tiempo que tiene para estar con los/as niños/as es corto, para ellos/as el/la directora/a es el/la que manda toda la escuela por ser el que más dinero y autoridad tiene, lo que implica también el derecho a regañar *“el dueño de la escuela es el director porque el la compró el lunes con seis platas, los profesores (...) son dueños también (...) lo que pasa es que le director nos regaña ...”* (Nñ:pr:Mos:02:08)

La posible concepción que tienen los/as niños/as de autoridad que se da es porque el/la directora/a puede regañarlos por la autoridad que le confiere, frente a esto Castorina dice que “se refiere a una relación entre roles que se cumplen en el interior de una organización (en este caso la escuela) y entre grupos de actores (directivos, docentes y alumnos)” (2000, p. 23). Los/as niños/as deben cumplir las órdenes que por medio de la autoridad que impone el/la director/a; pero también la autoridad que posee el profesor/a le permite mandar y ser dueño/a de ella (de la escuela), aquí se puede entrever el círculo de que el/la director/a manda al/la profesor/a, éste dirige a los/as niños/as y éstos no tienen a quien mandar, solamente acatan las ordenes implantadas por los adultos, cuando se les interrogó *¿y, quién manda en la escuela?* una niña responde

“la profesora” (JF:Pr:M1:8); *“el director y la profesora porque ella manda en el parque y el director manda pero aquí (señala la secretaría de la escuela)”* (V:Pr:M:2:1); *¿por qué ella (profesora)? “porque ella dice que no deben jugar en el salón sino en el recreo y el parque, y regaña a los niños que no le hacen caso y sobretodo a Juan Pablo porque el se porta mal en el colegio, Ah! Y el director”* (Nñ:Pr:M:1:8)

Estas jerarquías establecidas denotan que tanto el/la director/a a nivel

general en la escuela y profesor/a en el grado escolar asignado, son los que siempre van a mandar en la escuela y el/la niño/a; frente a esto sería el Yo inferior que debe ser sometido a lo impuesto ya que no tiene la edad suficiente para manejar los dispositivos que demanda la escuela; por tanto, siempre deben acatarse a lo que un Yo superior les designe, Castorina comenta al respecto que “los niños participan desde pequeños de la relación de autoridad en la posición de subordinados. Se ven sometidos al dispositivo destinado a regular sus comportamientos, prácticas, pensamientos y creencias” (2000, p. 60), de manera que se les aísla las posibilidades de opinar respecto a lo designado por la escuela.

El/la niño/a se siente aislado del poder que demanda la escuela, ya que el/la director/a y el/la profesor/a son los dueños; su presencia en la escuela no denota ningún sentido de pertenencia, puesto que el/la profesor/a, director/a, estudiante, asumen diferentes posiciones de ser sujeto que supone diversas miradas de verse a sí mismo, al otro y el mundo en el que esta inmerso, en este caso el espacio educativo, dentro de esas posiciones de ser sujeto los tipos de relación que se entretajan posiblemente se pueden alejar, aislar porque el mediador es la autoridad y el poder que está en manos del Yo superior, donde no hay la posibilidad de crear con el infante ni a partir de su experiencia la concepción de ser maestro, sino que los/as niños/as ven el profesor/a como el ser superior que tiene la última voz y voto de lo que se debe hacer es quien da ordenes a los escolares, entonces, bajo esta educación transmisionista, no existe espacio para el/la niño/a, debido a que este espacio se ha homogenizado sólo para el/la profesor/a convirtiéndose de esta manera el escolar en un extraño, con respecto a ello Mélich expresa

Él es conocido de manera epidérmica, lo que equivale a sostener nuestra ignorancia sobre aquello que es en realidad. En el ámbito propio de la educación en la vida cotidiana se puede observar constantemente esta *relación de extraños*. (...) la mayor parte de acciones pedagógicas de la vida cotidiana tienen lugar entre meros contemporáneos, son *plurales*, aunque el otro, por una casualidad, esté

físicamente presente. (1994, p. 104)

En la escuela pueden estar interactuando permanentemente los/as niños/as con los/as profesores/as, pero al enfrentarse el uno con el otro son extraños, aunque Mélich dice que estén físicamente presentes, se pueden distinguir ciertas características del otro, sin embargo, ese otro no emergerá de modo directo, cada cual dentro de su ser imagina que la persona es de esa manera como la ha plasmado, pero esa condición de otro en su mismidad de su identificación personal se escapa ante los ojos de los demás, puesto que es difícil sumergirse en las vivencias del otro, de tal forma que la corporeidad del niño/a es para el/la profesor/a un anonimato, éste no logra un encuentro con la corporeidad del niño/a sólo se acerca a una figura que no es realidad, un adorno de la mismidad.

En la escuela tanto niños/as como profesores/as interactúan diariamente como extraños, pueden expresar los/as niños/as que el/la director/a es el dueño de la escuela por el dinero, el/la profesor/a puede ser dueño porque es quien regaña, los manda, o por el hecho de tener guardado el carro dentro de la escuela, o ser el/la encargado de manejar las llaves de la escuela, son razones suficientes para que el/la niño/a piense que los demás son dueños, pero ¿qué hay de los niños/as?, puesto que no se sienten dueños del lugar donde permanecen gran parte de su tiempo. Los/as niños/as denominan dueño de ese lugar al director/a, atribuyendo una identidad financiera, administrativa, al profesor/a que es quien enseña, regaña, el dar ordenes con autoridad, las jerarquías para el/la niño/a se encuentran estructuradas por una cadena de mando, donde no hay cabida para quienes son subordinados del mandato de los adultos.

2.2 El cuerpo del niño/a fraccionado por partes corporales que más les gusta

A los/as niños/as cuando se les pregunta *¿Cuál es la parte del cuerpo que más te gusta?* Un niño responde *“el corazón, porque me hace revivir”* (K.BPr:M:3:1) re-vivir en un mundo y para un mundo, reglado donde el sujeto intenta escabullirse para explorar las posibilidades que posee como ser humano, lo que permite el encuentro consigo mismo y con el otro, ese encuentro no con una parte específica del cuerpo, sino con el cuerpo como un todo, aunque éste se enseñe en la escuela desde el dibujo de la guía escolar a seguir donde señala las partes corporales con funciones concretas, mas no se crea el concepto de cuerpo partir de la experiencia del niño/a y el/la docente, ello se refleja frente a la pregunta *¿Para qué te sirve el cuerpo?*, el niño responde *“las piernas para caminar, los brazos pa coger cosas, la cara pa ver”* (C:Pr:M3:6).

El cuerpo es enseñado no como un todo sino como un constructo de varios fragmentos con funciones específicas, pasa de ser un cuerpo-sujeto a un cuerpo-cosificado, Gallo comenta que *“el cuerpo-cosa da lugar a una concepción de cuerpo como realidad natural, como un sistema-máquina regido por las leyes naturales y mecánicas, un cuerpo caracterizado por el funcionamiento de sus estructuras”* (2006, p.50).

La concepción de los/as niños/as, deja entrever los discursos pedagógicos que utiliza el docente para enseñar el cuerpo, entonces, el/la niño/a otorga significado al cuerpo de acuerdo a lo que prefiere y a la funcionalidad de sus partes: los ojos les gusta porque pueden ver lo que les rodea, sus pies porque pueden caminar y correr, sus manos porque sirven para dibujar, su cabeza para moverla, su boca para hablar. Sin embargo, uno de ellos comenta que el cuerpo le sirve *“para mirar”* (Nñ:Pr:M 4: 1), es decir, no sólo

se mira con los ojos sino con los ojos de la percepción de la piel, de los sentidos, que permite encuentro con el otro en la medida que como sujeto se da a los otros, ahí, el cuerpo no es dado por partes sino un todo subjetivo, además lo siente como suyo, es un cuerpo dueño de sí mas no adoptado y adaptado de acuerdo a los cánones establecidos; sino un cuerpo que se ratifica al decir “este cuerpo es el mío” (J:Pr:M 3: 4); Gallo expresa “no sólo un ser corporal en un sentido descriptivo, sino que “yo soy” con la connotación metafísica de que mi yo “es”, en cuanto yo humano, gracias a su corporalidad ”. (2006, p. 51)

Por otra parte, la transmisión de un conocimiento teórico del profesor/a a los escolares lo hace relacionándolo con figuras que le permiten construir un cuerpo por partes separadas Inv: ¿cómo se llama esa partecita del cuerpo que dibujamos en círculo? “*la cara*” (Yn:tr:N:02.04) el cuerpo lo van conociendo cuando se les asigna la forma adecuada, es decir, la cara se identifica con un círculo porque es redonda, el tronco con triángulos, acompañado de cuadrados, la nariz huele y se dibuja con un punto o triángulo; el cuerpo se les enseña de manera funcional empezando a ser objetivo para su hecho específico, esta forma de ver el cuerpo deja a un lado la sensibilidad de este mismo, su corporeidad; Mélich (1994, p. 79) expresa que “el encuentro corpóreo no se reduce a un mero contacto físico, sino que en él se trasciende lo meramente físico” por ejemplo una piedra es piedra, no tiene vida para decir que se siente piedra, el ser humano tiene conciencia de ser cuerpo, que es cuerpo para alguien, se tienen conciencia de ser para si mismo algo; el cuerpo es uno en medio de objetos pero presenta un significado para quien lo vive. Como veremos más adelante el/la niño/a de una u otra manera se resiste ante la imposición que demanda el/la profesor/a de un cuerpo fraccionado y vive con todo su ser, su corporeidad, su cuerpo, vive su mundo, vive su sentir corpóreamente.

2.3 La escuela como rutinas de espacio y tiempo

Esta categoría la escuela define el tiempo dejando a un lado al escolar, éste aunque la habite, ahí, las rutinas existen en un período determinado para cada actividad, cada materia debe darse en un tiempo y darle pie a otras, salir cuando es el turno a recibir los alimentos preparados en el restaurante, comer la lonchera y jugar en el recreo. El horario en el grado transición cuenta con cierta flexibilidad ya que en él habitan niños/as menores de edad respecto de otros/as niños/as de la escuela, por tanto salen antes que los demás al restaurante para evitar que los niños de grados superiores los vayan a estropear; dentro del salón de clase el profesor/a maneja los horarios y hace internamente lo que cree más conveniente para mantener el orden y la disciplina de sus estudiantes.

“La profesora nos deja de tareas hacer conjuntos, hacer niños, hacer, así como casitas y dibujos” (Nñ:Pr:M7:5). El/la profesor/a dirige su clase según el programa que tiene destinado y los/as niños/as deben cumplirlos ya que existen objetivos trazados a los que el escolar debe llegar una vez terminado el año escolar, el papel del profesor/a por su estatus al interior de la escuela es quien tiene poder y la autoridad ya que es la representación mas inmediata que tienen los/as niños/as porque está la mayor parte del tiempo con ellos/as controlando sus movimientos al decirles cómo sentarse, en qué momento, cuándo levantarse del puesto o pupitre, hablar, comer, jugar; el profesor/a esta atento de que el orden y la disciplina no salga de sus manos, en el salón siempre hay algo que hacer de acuerdo al tiempo fraccionando los tiempos de juego y de trabajo.

El/la profesor/a en la escuela transmite un conocimiento a la espera que los/as niños/as repitan lo que él/ella sabe hacer, a este traspaso de saber transmisionista donde el/la niño/a debe aprender a leer, escribir, contar,

dibujar, pintar sin salirse del esquema, aprender buenos modales, respetar cuando un adulto habla, aprender a pedir la palabra, estar en orden y en silencio; de manera que el/la niño/a debe hacer cada uno de los gestos que el/la profesor/a indica sin objeción alguna, ya que éste es el que tiene el mandato, al respecto Mélich (1994, p. 76) expresa que esa acción pedagógica en la estructura del tiempo “...se otorga un sentido al tiempo, pero no un mero sentido adaptativo, sino también significativo”, es decir, cada acto que se le infunde al/la niño/a en este caso la corrección de comportamientos deja huella en él/ella, viéndose reflejado en su forma de expresión en presencia y/o ausencia del profesor/a y en la forma cómo ellos manifiestan su pensamiento a través de sus comentarios.

Las siguientes fotografías muestran una de las jornadas escolares que empiezan con la formación de todos los niños/as en la cancha, a las siete de la mañana, se puede observar la perpetuación de las filas por grupos y la separación de los/as niños/as; dejando entrever ciertos comportamientos que se daban en ese momento.



Figura 11. fotografía (niños/as:Nv:video 2)



Figura 12. fotografía (niños/as:Nv:video 2)



Figura 13. fotografía (niños/as:Nv:video 2)

En las fotografías tomadas de los videos, se observa que en la primera los/as niños/as cuando realizan la formación hablan entre ellos/as, miran a los lados, otros miran al frente mientras que el/la profesor/a les da la información; en la segunda imagen se observa los/as niños/as ubicados en hileras separadas por sexo y en la ultima imagen los/as niños/as hablan, se abrazan, se peinan, se empujan, juegan, realizan actividades completamente distintas a las que el profesor espera de ellos/as que es quedarse quietos y en silencio escuchando lo que él/ella dice.

Por tanto, las formaciones según Jaramillo, Portela y Murcia (2005, p. 70) son “la manera como se sabe quien tiene la autoridad y por ende el poder; es la estrategia, que por flexible que sea, invita a la segregación a esperar el turno, el aquietamiento en pequeños tiempos...”, éstas, son cortas de tiempo y al terminar cada grado debe regresar en completo orden a los salones para iniciar las clases, los/as niños/as al realizar la rutina todos los días ya saben ubicarse en el puesto que le corresponde teniendo en cuenta su posición de acuerdo a la estatura.

La siguiente sesión descrita también muestra la rutina interiorizada que tienen para que al llegar al salón y antes de iniciar la clase empiecen con un canto que implique el movimiento corporal: (niños/as:Nv:video 1)

En el momento de entrar al salón de clase de grado primero, los niños/as sin necesidad de que el profesor les diga que canten, ellos empiezan, éste es uno de los mecanismos que se utilizan para ubicar al niño/a temporalmente ya que es una rutina que se debe seguir porque está establecida en los horarios.



Figura 14. fotografía (niños/as:Nv:video 2)

Después de ésta rutina, el/la profesor/a ordena lo que se debe seguir realizando; “*el dictado*”(Val:pr:M:2:1) es lo que esta estipulado para continuar en la estructura de tiempo por tanto el profesor/a no se puede contradecir, puesto que ya tiene un tiempo y un espacio estipulado para cada actividad a realizar, Mélich expresa que “el hombre es educación, y ésta es tiempo y espacio” (1994, p. 74) se puede agregar que a cada espacio se le asigna una hora determinada para el desarrollo de actividades, la escuela regida por horarios se debe cumplir para no alterar las rutinas establecidas, así se irá preparando al cuerpo y la mente para mantener el orden y disciplina lo que permite al escolar colocarse en disposición para el aprendizaje de la jornada.

Estas rutinas de tiempo ya interiorizadas en el sujeto educable, deja ver que la formación, los cantos al inicio de la jornada en el salón de clase son como lo exponen Jaramillo, Portela y Murcia

el buen encauzamiento heredado de los suplicios carcelarios, de las órdenes militares y de los claustros escolares, culmina con éxito a través de hacer de la distribución o formación un arte, que es una de las mejores estrategias que mejor saben hacer los docentes. A ellos se les

prepara, o aprenden en el camino, que la distribución acaba con cualquier levantamiento de desorden. (2005, p. 71)

la formación es una de las formas más antiguas para el silenciamiento del cuerpo y la preparación de las capacidades intelectuales para el buen aprendizaje. La estructura del tiempo se puede ver claramente cómo la conciben los/as niños/as, por ejemplo: Cristian, un niño de grado transición, al describir una de sus historietas al señalar el dibujo, muestra las rutinas de tiempo:

Cristian esta ahí jugando a echar agua y luego va a entrar a la escuela y se pone a jugar a los columpios y a la lleva. Luego estamos con las tareas, (...) y jugamos al balón, después entramos al salón y nos vamos para la casa (Cr:pr:Mos:06:05)

Los/as niños/as al ir conociendo los horarios saben cuando se va acercando la hora de ir al comedor, destapar su lonchera y poder jugar, acciones que se hacen en el recreo, después de esto, deben ingresar nuevamente a su salón y a partir de ese momento el tiempo es corto para regresar a su casa, ellos/as conocen la rutina diaria y saben que en la mañana deben cumplir con estar en la escuela y la tarde y noche en casa, el horario esta establecido, se adhieren a él de forma que distinguen el tiempo por espacios para cada actividad. Mélich al respecto comenta que

El espacio no se limita a estar presente al modo de los demás objetos, ni a ser independiente del ser que lo habita. A diferencia de otras especies del reino animal, no existe ningún mundo de los hombres, porque el ser humano no se encuentra dirigido hacia ningún mundo en concreto; él debe construir su mundo espacio-temporalmente. (1994, p. 74)

Esto quiere decir que no se trata solamente de que el ser humano se adecue al espacio y al tiempo, ni a convertirlo sino a otorgarle un sentido, que el niño cree su mundo y su entorno, la escuela en cambio comienza a segregar el tiempo y el espacio de los escolares; el tiempo esta dividido para jugar, estudiar, cantar.... De igual forma existen espacios para desarrollar cada una de estas actividades, se estudia dentro del salón de clase, se pueden sentar

alrededor de la cancha, se juega en la cancha, de forma tal que la organización que se tiene se puede vislumbrar en el momento de realizar cada una de las actividades asignadas en la labor educativa, homogenizando el espacio de los niños/as.

Sin embargo, los tiempos establecidos en la escuela por los/as niños/as a veces no los distinguen por medio del tiempo cronológico, es decir en horas, minutos, segundos lo que Mélich llama “tiempo objetivo” (1994, p.77); sino que vivencian cada actividad que distinguen al estar en la escuela y saben cuando llega el momento para cambiar de tarea, o trabajo por el sonido del timbre que los guía, ello lejos de mirar en un reloj que acabó la clase o es hora de volver a casa.

El/la niño/a pertenece a un mundo circundante, de su entorno, su espacio y tiempo, no se limita a resignarse a un medio sino mas bien a vivenciarlo, a conferirle un sentido, sumergirse en ese espacio y tiempo que parece inerte por estar establecido y que el/la niño/a le otorga una metamorfosis de que sea como en su realidad de vida.

SEGUNDA PARTE

MUNDO VIVIDO

Esta segunda parte hace referencia al mundo vivido o mundo de la vida, en el cual se tiene en cuenta al ser humano en todas sus dimensiones, dejando a un lado la perspectiva dualista donde el alma debe ser separada del cuerpo, se tienen en cuenta los relatos seleccionados para argumentar a partir de ellos las categorías que se mencionan; la categoría selectiva se llama la escuela recreada por el mundo del niño y la niña.

Ésta deja ver cómo el/la niño/a a pesar de la regla que le circunscribe se escapa para vivenciar el mundo de la vida del cual ha sido aislado para que se prepare y disponga a aprender el conocimiento transmitido en las aulas de clase; ahí, el ser humano se halla con su historia de vida transcurrida en un contexto determinado que le da cierta particularidad y singularidad por experimentar lo que nadie puede hacer por él/ella.

Muestra además el gusto por el Yo superior que aunque posea el poder y el autoridad hay gusto debido a la posibilidad de encuentros de sentimientos cargados de significados que es el deseo de conocer, de descubrir lo oculto del saber, y además es posible descubrir sucesos diferentes a los que se viven comúnmente, es decir la escuela es matizada por los colores no solo los que conocemos sino por los colores del movimiento con acción y el

sentido que solo ellos le otorgan representando su cuerpo como ellos lo ven mas no como *debe ser*.

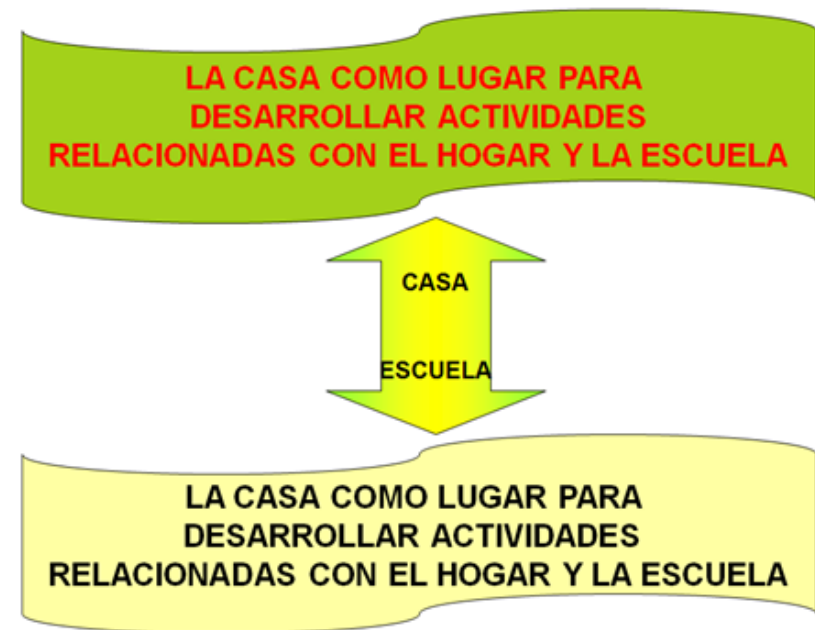
La segunda parte que compone este apartado es la casa como lugar para desarrollar actividades relacionadas con el hogar y la escuela. Esta categoría se sustenta por si sola, y muestra los deberes que el escolar tiene en su casa y la escuela, donde la parte académica influye sobremanera en las labores y horarios estipulados en casa para cumplir con las labores que ella compete y el estudio que deben desarrollar para presentar al profesor/a, es decir la parte académica ya hace parte de su vida cotidiana.

MUNDO VIVIDO

1. LA ESCUELA RECREADA POR EL MUNDO DEL NIÑO Y LA NIÑA



2. LA CASA COMO LUGAR PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL HOGAR Y LA ESCUELA



1. LA ESCUELA RECREADA POR EL MUNDO DEL NIÑO/A

El/la niño/a durante su estadía en la escuela vive la tensión entre el mundo objetivo y el mundo vivido, éste apartado hace referencia a cómo en la escuela los/as niños/as la recrean bajo dos categorías, la primera es; a los/as niños/as les gusta la profesora porque les enseña y la segunda es, la escuela un lugar matizado de colores.

La escuela como lugar de encuentro de niños/as da la posibilidad de conocer sujetos distintos de la familia es lo que cada uno de ellos/as vive al inicio de su etapa escolar; proceso llamado por Berger y Luckman como socialización secundaria donde además de llegar a relacionarse con otros, aprehenden reglas de tipo institucional, es decir, el juego de roles, la adquisición de otros modos de comportamientos acordes con las normas que existen y por tanto influyen en la forma de ser sujeto; pese a esto, los/as niños/as en los talleres de clase por ejemplo, de pintura, recrean la escuela permitiéndoles ser, des-cubriéndose a sí mismos y a los demás.

A pesar de que los niños se encuentran con las reglas, comentan que les gusta la escuela porque les enseñan a leer, escribir, dibujar, jugar y porque son promovidos a un grado avanzado, les gusta el/la profesora porque les da hojas con dibujos para pintar y les da comida. En ese lugar se divierten a su manera, aunque dentro del salón es algo difícil debido a la presencia del profesor/a a quien le incomoda que hablen, jueguen, frente a esto posiblemente el niño/a puede salir de esa rutina con la ayuda de su imaginación donde van involucrando a Otros que se van uniendo al juego y por ende el placer de elegir sus propias reglas sin ser sometidos a la imposición de ellas, dejando a un lado las labores asignadas; en el momento del recreo pueden jugar de forma espontánea, pues ahí no existe nadie más

que ellos/as pudiendo crear y re-crear las normas de juego que por lo general son quebrantadas, se reúnen con niños/as de diferentes cursos para jugar fútbol, a la lleva, correr, hablar a inventar otros juegos y no se frenan por no tener los recursos necesarios, ya que varias veces se observó que al no poseer balón lo remplazaban simplemente por una botella de plástico vacía o la llenaban de tierra o agua; en fin, niños/as que tienen como herramienta principal su imaginación y fantasía.

Aunque en la escuela se perpetúe la principal característica que es la regla, ella es también un lugar de recreación en la cual se puede disfrutar, jugar y aprender al mismo tiempo, a pesar de que se halle una tensión continua entre lo estipulado y el deseo, no deja de ser un mundo vital que sienten como suyo.

Esta segunda parte (mundo vivido) muestra el mundo de la vida que ha sido separado del mundo de los contenidos que se transmiten en la escuela al sujeto educable, ese mundo de la vida se ve como:

El mundo deslizado y olvidado de nuestra humana manera de vivir, un mundo lleno de interpretaciones, dado como sedimento de experiencias y construcciones teóricas; mundo pre-categorial que, a pesar de su imprecisión y relatividad, posee una estructura que desborda los sentidos y nos permite tener constatación de él. (Aguirre y Jaramillo 2007, p. 2)

Esa imprecisión y esa relatividad que existe en el interior de las escuelas es lo que en últimas da motivo para que los sentidos vivan su propio sentido, entonces, se comprueba que el cuerpo del sujeto vive, no se limita a su estructura funcional sino que se anuncia ante el mundo objetivo que lo ha olvidado y relegado; es en esa imprecisión donde el sujeto vive cuando no se le tiene en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje, su contexto, su historia de vida.

1.1 A los/as niños/as les gusta la profesora porque les enseña

Los procesos de socialización que viven los seres humanos al inicio de la infancia marca la vida ya que ahí siempre se encuentran personas diferentes a su núcleo más cercano, la escuela ofrece la posibilidad de afecto que los/as niños/as experimentan hacia personas de su misma edad o mayores como docentes y administrativos que conforman la estructura interna de la institución.

Ese afecto, ese tipo de relación entrelazada, establecida entre dos sujetos lleva la carga del gusto docente-niño/a, lo que permite que los niveles de enseñanza-aprendizaje sean significativos; por ejemplo, cuando se les pregunto a los niños/as ¿te gusta cómo enseña tu profesor/a? ellos responden *“Mi profesora me gusta mucho porque ella me hace pasar a segundo y me hace ganar el año”* (ye:pr:Mos:06:09) parece que hay un afecto a cambio de pasar a otro grado pero también hay que ver que ello es una ley establecida donde los/as niños/as no pueden perder el año. En este caso, lo que vive la escuela es el aspecto emocional (es decir el gusto) que deja huella que marca el conocimiento; por tanto, conocimiento y gusto llevan a cabo el proceso emocional que se vive desde la cotidianidad, a partir de elementos que contienen subjetividades, habitando una valoración porque al niño/a le inquieta hasta qué punto le es fácil o difícil ganarse la aceptación por medio de sus trabajos realizados o por el comportamiento, el cariño del profesor/a, entonces se establece una “(...) conexión entre la representación memorizada cognitiva, la huella de conocimiento y la huella emocional que se encuentra asociada a este conocimiento”. Changeux y Ricoeur (1999, p. 146)

De esta manera en el aspecto emocional o en los sentimientos, existe el afecto por el conocimiento, el deseo de descubrir lo oculto del saber, la curiosidad de lo que ocurre en el tiempo en el que todo puede ser mostrado,

en este período, el docente es un autor que juega un papel importante ya que es quien transmite conocimiento pero también el que le da una valoración de aceptación o de reprobación frente a lo que el/la niño/a hace, los califica teniendo en cuenta que el trabajo sea agradable lo que da a los escolares satisfacción por haber cumplido bien la tarea, y al profesor/a el pensar que han hecho bien la labor de enseñar y que sus escolares lo hayan asimilado; se podría decir que la reflexión por parte del estudiante frente a sus tareas es casi nula, es decir, probablemente no han llegado a reflexionar en que lo que hacen, para qué les sirve en la vida, qué es lo que pienso acerca de lo que hago, cómo afecta lo que hago en mi vida y en la de los Otros; sin embargo, persiste el gusto en la manera como el docente enseña porque hay intercambio que se ve en las muestras de afecto por el ánimo que les infunde para que hagan las tareas bien hechas o el alimento que se les da a la hora del recreo (aunque es obligatorio que la escuela rural les de el refrigerio y en la escuela urbana los/as niños/as lo toman como si fuera iniciativa del profesor/a, que aunque el/la niño/a no tenga la plata el profesor/a les da el alimento), *"a mi me gusta la profesora o que ella es buena porque cuando yo no tengo plata ella me da el refrigerio..."* (El:pr:Mos:06:12), *"a mi me gusta la profesora porque nos da refrigerio..."*. (Vo:pr:Mos:06:12)

El conocimiento aprehendido desde el gusto al lado del profesor/a que los guía hará que no se quede solamente en el interés o intercambio (antes explicado) sino porque en la vida del sujeto está la huella de un valor trascendental debido a que han construido entre el/la profesor/a y escolar el conocimiento a partir de las experiencias de la vida teniendo en cuenta que cada sujeto se desenvuelve en un contexto particular, Aguirre y Jaramillo (2007, p. 9) comentan al respecto que "con las experiencias de los niños, niñas y el maestro, entran en escena elementos constitutivos de su ser cotidiano: el recuerdo, lo vivido...lo sucedido".

Así, poco a poco se construye su propio mundo, su propia y sencilla formalidad, su misma expresión, en una palabra su absoluta desnudez, esta vez sin imposiciones sino motivados por su deseo de experimentar y por tanto de conocer, esta vez, sin la mirada vigilante ante el conocer bien hecho por una nota sino por el gusto y el haber compartido en colectividad el proceso de enseñanza aprendizaje tanto del profesor/a como del escolar, *“a mi me gusta la profesora porque (...) el otro día nos saco a pasear a mirar las montañas y los volcanes...”* (Vo:pr:Mos:06:12)

1.3 La escuela un lugar matizado de colores

Al interior de la escuela se viven experiencias alrededor del sujeto que cobran importancia o significado, estos lo expresan de diversas maneras: pintando o re-creando la escuela con su imaginación y el punto de vista de donde ven la realidad objetiva la vuelven subjetiva. Cuando se les pregunta *¿qué te gusta de la escuela?* *“la parte que más me gusta es la tienda escolar, los juegos y la escuela porque es que mire que en segundo hay unos amigos míos y en otros no pero a mi me gusta la escuela”* (Jf:Pr:Mos 1-8), la escuela brinda diversos espacios donde los/as niños/as pueden jugar, estudiar, además de socializarse con niños/as de grados superiores, Bárcena, Larrosa y Mélich, expresan que *“comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo”* (2006, p. 234) es decir, los niños/as sienten gusto de la escuela porque la pueden sentir, experimentar, y vivenciar corpóreamente (aunque se encuentren bajo el velo de la regla).

Los/as niños/as recrean la escuela a su gusto, se refieren a ella como la escuela voladora con colores vivos, cuando se les interroga *¿qué te gusta de la escuela?*

...la escuela es un cuadrado y está rojo el tablero y azul y amarillo el baño, y que eso es por el bombillo de la escuela (señalándolo en sus dibujos). Lo que nos gusta de la escuela es el color azul y rojo y están las mesas los asientos y hacemos muñecos. Si si si y hacer las tareas dibujar y pintar los días mas bonitos que son cuando sale el sol y jugamos al fútbol a los muñecos y a la escuela, a la lleva”(Nñ:pr:Mos:03:05)

es una realidad de niños/as, al crear y re-crear la matizaban de colores, les permite encontrarse en un lugar único, donde es posible vivenciar diversas actividades como dibujar los muñecos que les gusta, pintar los días bonitos cuando sale el sol, jugar al fútbol o las muñecas. Frente a esta realidad de colores la voz del niño/a emerge. Javier Naranjo, un docente que realizó una investigación con niños/as para compilar varios conceptos dice “Voz que sucede ajena a lo que quiere imponer lo sabido: el mundo gastado, rotulado con el pobre: ya conozco todo” (2000, p. 2), esa voz es asignada por el sello de la sabiduría, con palabras que todavía les queda difícil pronunciar, palabras donde ponen al descubierto los titubeos, risas, miedos pero de igual manera, revelan saber y dejan huella que marca camino. En este trabajo investigativo se encontraron niños/as que gritan con la vos de su cuerpo, que les sea re-conocido, no aislado, tenido en cuenta para los procesos de enseñanza/aprendizaje, levantan su voz para hacer notar su presencia en el mundo objetivo diciendo que es necesario tener presente su historia de vida, sus conocimientos, sus experiencias; gritan a viva voz un yo-existo-en-el-mundo para ser sujeto partícipe activo en la toma de decisiones de los adultos dejando de ser un Yo inferior frente a un Yo superior.

Frente a la pregunta ¿qué te gusta de la escuela? el niño dice “los dictados, dibujos, la tarea así como esas letras (señala el tablero que está en secretaría) los números, me gusta pintar, hacer flores, hacer casitas y hacer sillas” (V. Pr: M 2: 1); Si bien a los/as niños/as les gusta jugar, divertirse, hablar, y al mismo tiempo aprender a leer, escribir, dibujar, desarrollar los

talleres que el profesor/a les enseñe; es decir, estos mundos (objetivo/de la vida) están en un vaivén que permite la comunicación e interacción con lo que rodea al sujeto, en el que vive, en el que vivencia el juego y la razón, tal como lo expresa Jaramillo (2006, p. 3); respecto al juego “el juego de mi niñez fue parte de mi humanidad algo que desbordó mi razón, con ella (la razón) participaban también la intuición y la intencionalidad. Juego ante todo era *acción*; nunca fue un acto conductual ya que en medio de él tomaba decisiones y sabía donde me encontraba” en ese mundo de la vida donde la realidad es sentida, se va creando al paso que se va dando, brindando la oportunidad de ver esa realidad en la que el sujeto adulto aún no logra descender a la sensibilidad del mundo vital que el/la niño/a experimenta, a ese mundo matizado de colores que con la sonrisa, la mirada, el llanto o el gozo reflejado en el rostro puede comprender e interpretar a su manera, inclusive aprender lo que en las aulas enseñan formalmente.

A continuación se describen las fotografías capturadas de un video, una de las sesiones con los/as niños/as (niños/as:Nv:video 1): Frente a un taller que consistía en dibujar el cuerpo del escolar con temperas sobre una hoja de papel,

la profesora informó que primero se debía colocar papel periódico sobre las mesas de los niños para evitar mancharlas con temperas. Al inicio del taller algunos niños/as permanecen sentados en sus puestos haciendo el dibujo de su cuerpo, y escuchando una melodía de música infantil, hablan entre ellos, muestran sus dibujos entre sí. Se observa el uso del delantal en algunos y el uso de los materiales para pintar, la utilidad de esa prenda les deja abiertas las puertas para la interacción consigo mismo, con el otro y la posibilidad de acción. Hay disfrute en el momento de untarse las manos de temperas, se observa que hay un estrecho acercamiento entre ellos, se puede inferir que vibran sensaciones en el momento de que hay contacto entre compañeras, se ríen, se corretean entre ellos con el fin de pintar al otro. Se observa claramente la ocupación del espacio ya que el cuerpo los conquista con sus movimientos libres, espontáneos.

Es decir, los/as niños/as realizan sus trabajos sintiendo lo que están creando,

demostrando que lo que hacen les gusta acompañándolo por medio del color, del juego, de gritar, de correr uno tras el otro donde no importa si esta bien o mal sino que utilizan lo que les gustan encaminándose por el brillo de sus emociones con la imposibilidad de ser anulada su forma de ver el color de la vida, la forma y hasta la textura diferente del rostro humano; ese substrato extraído de la experiencia de la vida escolar.

Las siguientes imágenes fotográficas muestran además la propia naturaleza de la sencillez que hace parte de la niñez, su reconocimiento y la del Otro, esta acción cargada de significado con el cuerpo en amplitud de posibilidades, hay una permanencia de las mismas condiciones más no está la voluntad de cumplir con la rigidez de la regla.



Figura 15. fotografía (niños/as:Nv:video 1)



Figura 16. fotografía (niños/as:Nv:video 1)



Figura 17. fotografía (niños/as:Nv:video 1)



Figura 18. fotografía (niños/as:Nv:video 1)



Figura 19. fotografía (niños/as:Nv:video 1)

2. LA CASA COMO LUGAR PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA ESCUELA



Casa y escuela, referentes cercanos al sujeto escolar en su primera etapa de vida, en la que viven con más amplitud acciones de movimiento, en ella deben cumplir con derechos y deberes seguramente no tan estructurados como los de la escuela, en casa, el sujeto construye una base a partir de la relación con sus semejantes más cercanos y se da cuenta de una realidad cargada de significado. En ella (la casa) duermen, barren, trapean, organizan y además hacen actividades que les gusta como ver televisión.

Las relaciones manifestadas entre casa y escuela por parte de ellos/as es que en casa deben realizar las tareas que no alcanzaron a desarrollar en la escuela debido al tiempo; el estudio hace parte de la vida cotidiana de la casa, una vez realizadas las tareas deben ser presentadas al siguiente día para calificarlas y además se espera que sea una manera en que los padres ayuden en el proceso educativo que va llevando el/la profesor/a y lo conozcan.

2.1 La casa como lugar para desarrollar actividades relacionadas con la escuela

Al escuchar el concepto que tiene el niño/a de casa, él habla de escuela ya que él/ella co-habitan en los dos lugares, en tanto, cuando están en la escuela hablan de casa ya que es el referente más cercano que tienen de su familia, puesto que no se configuran en un único entorno, esta categoría muestra cómo algunas actividades de la escuela también se deben hacer en la casa:

(...) después vamos a la casa a jugar, reposar y haciendo tareas, luego jugamos con los amigos y amigas. Nosotras en la escuela vamos a hacer tareas y hacer dictados, ese día estaba haciendo sol y nubes y en la casa acabamos de reposar y hacer las tareas y luego salimos a jugar entramos otra vez a reposar. En la escuela hacemos los mandados a la mamá y la profe hace las vocales para repasarla (Nñ:pr:M:06:06)

Esto conlleva a que existan cambios en el desarrollo escolar, es decir, por una parte hay cambios al dejar de ser un sujeto particular en la casa y perder de cierta manera la individualidad y pasar a construir una representación colectiva elevando la importancia de las relaciones a nivel social que empiezan en la escuela; por otra parte, en la interacción y vivencia de la vida cotidiana se introduce el aspecto académico que debe ser parte de su responsabilidad en el cumplimiento de éste para presentarlo al/la profesor/a

el cual le da el valor de ser reconocido como bueno o malo por medio de los objetivos que el/la profesor/a se propuso lograr con el escolar. Tal vez aquí emerge el deseo de hacer las tareas bien y para ello en algunas ocasiones es necesario que el escolar se prive de momentos que la casa ofrece para cumplir con las tareas o seguramente debe organizar el horario para hacer lo que quiere y lo que debe, por ejemplo al preguntarles ¿y en la casa jugamos a cualquier hora? entonces responden “sí, primero hacer las tareas y después jugamos” (Ys:tr:N:2:11); ahora bien, para el niño/a su vida y la casa están supeditadas, deben empezar a tomar un nuevo rumbo, en ella empiezan a habitar las reglas y los horarios que debe cumplir para sí mismo/a, lo que conlleva una respuesta hacia los padres de familia a quienes se les exponen las buenas calificaciones y el comportamiento; por tal razón, emergen organización del tiempo que más se debe modificar por las circunstancias familiares que por las pedagógicas, de tal manera que a veces el escolar debe amoldarse a los ritmos de los adultos porque en ella también hay que cumplir los deberes para la casa.

Es en la escuela y en la casa donde el sujeto vive la tensión entre el ser y el deber ser, esto no con el fin de decir si es bueno o malo, simplemente el/la niño/a existe ahí y son situaciones por las que todo el ser humano debe pasar. Tal vez empieza a haber internamente una estructura de ser sujeto con la vida de hijo/a y de escolar, ser individual y colectivo, aceptar la decisión de otro o adaptarla y terminar haciendo lo que él/ella quiere. En ésta nace el otro lado de ser sujeto, está la familia por un lado, la escuela por el otro y el puente que los une es el escolar, que posiblemente es el que es en casa, “*esta es mi casa y juego partido con los amigos, luego yo estudio y vuelvo a jugar cuando sale el sol y las nubes, yo llego a la casa y me acuesto afuera y salen las palomas*” (Ye:pr:Mos:06:11); y en la escuela se adapta a las condiciones de ella

¿qué haces en la escuela?

“cuando trabajo no como bombón pero en recreo si”

(Jeferson:Pr:M1:1)

“trabajar, dibujos, escribir” (MonicaPr:M1:9)

“yo a jugar con mis compañeritos a que aprenda a leer y escribir”(MonicaPr:M1:9)

“estudiar y trabajar” (SebastianPr:M2:1).

Por otra parte, al hablar de casa y escuela no se puede dejar a un lado el aspecto del juego, que hace parte de la vida del niño/a, al preguntarles ¿qué haces en tu casa? Responden *“jugar con unos amigos, jugamos balón cuando nos dejan tareas hago las tareas, estudio aquí y en la casa”*(sj:Pr:M3:6); reconocen que tienen la responsabilidad de hacer sus tareas pero buscan realizarlas para que el resto del tiempo les quede libre para jugar solos o acompañados, es el señor juego el que les permite relacionarse con los otros, construir fantasías en medio de la realidad, exhibir su corporeidad ante otros seres corpóreos, Jaramillo comenta al respecto que

el juego hace parte de nuestros más grandes efectos y emociones, no es algo irracional, no cambiamos de mundo por jugar, ni se nos olvida quienes somos; jugamos asumiendo decisiones al interior de nosotros mismo y de los otros, por tanto ni jugamos alejados de nosotros ni de los demás. La acción es algo que nos diferencia de la irracionalidad; incluso, de la objetividad que nos induce la academia. (2006, p. 3)

Respecto a los deberes que le corresponde a cada niño/a comentan que está el hacer las tareas como también hacer “oficio, ver televisión, barrer, hacer tareas, bañarse, trapear, jugar” (Nñ:tr:N:04:01); “dormir” (Nñ:pr:N:02:01), oficios delegados que no se pueden hacer en la escuela debido a que hay imposición de la regla y que en algunas ocasiones la asistencia a ella(escuela) es de carácter obligatorio *“la escuela no me gusta porque es muy cansón estudiar además voy porque mi mamá dice que venga, lo que me gusta es jugar partido”*(Nñ:pr:Mos:01:10) este relato deja entrever que la escuela no ha sido interiorizada en el mundo del sujeto educable, se va a ella por obligación, porque toca, mas no porque hay un reflexión de para qué asistir a ella y en qué medida le puede servir para su vida; entonces se

observa la contradicción de estudio Vs juego, casa Vs escuela, es lo que muestra la posición del escolar, es donde vive y se mueve, aquí el mundo vivido en la escuela se da cuando el sujeto busca y descubre que en la medida de sus posibilidades puede ser él/ella aunque esté cubierto por el velo de la regla que siempre va a permanecer vigilando su comportamiento; pese a ello, busca la manera de re-crear esas reglas cuando las adopta y las adapta a su manera, es decir, obedece pero quedan sobrantes que los hace suyos viviendo su mundo de fantasías, colores matizados, privilegiando muy en el fondo la acción, el sujeto que se esconde pero que al mismo tiempo hace lo que el deseo le impulsa aunque este sometido a la regla, es decir, que la regla viene desde la casa, la autoridad de los padres o acudientes.

Entre tanto, los padres de familia son los que toman la decisión de que los/as niños/as ingresen a la escuela sin tener en cuenta el pensamiento de él/ella, es lo que demuestra el escolar cuando se le pregunta ¿Que te gusta de la escuela? y responde *“en la escuela hacen aprender por eso a mi mamá le pareció”* (Kd:pr:Mos:02:11), la educación de los/as niños/as esta a cargo de la calificación que den los padres de familia, ellos dicen si es buena o no o tal vez porque deben hacerlo, esta es una idea social creada desde hace años donde la educación debe ser un papel importante que el sujeto debe desarrollar para acceder a posiciones laborales, mejorar status social, tener mejores ingresos, en fin, es lo que califica a una persona.

CAPITULO IV
ENSANCHAMIENTO DE HORIZONTES
LO APRENDIDO EN ESTA INVESTIGACION

1. ENTRE NIÑOS QUE INVITAN A SOÑAR

Realizar un trabajo con niños/as de transición, que apenas están involucrándose con el mundo de la escuela es muy interesante y bello, puesto que deja entrever toda esa energía, inocencia, carisma, astucia, sagacidad, tristeza, alegría, que demuestran en cada uno de sus actos, para mi es muy agradable trabajar con niños/as porque me permiten ser mas creativa y autentica, con los niños/as puedo ser cariñosa, abrazarlos, cantarles, hacer dibujos, rondas... cosas que suelen ser mas difíciles lograr con jóvenes o adultos por su “madurez”.

Para graduarme, debía escoger alguna de las inclinaciones investigativas que se proponían, por algún motivo lo expuesto no me lleno; mas sin embargo me encontré en el recorrido de mi camino la posibilidad de este trabajo con los niños/as y le tome mucho cariño a este proyecto de investigación, puesto que me di cuenta de cuanto puede aportar un niño/a para mi educación, para mi aprendizaje, para crecer como persona; algunas veces se piensa que los niños/as no tienen la capacidad de opinar y por ende se pasa por encima de sus derechos, irrespetándolos, con la manera tan cruel de creer que son solamente niños/as, pensados de manera insípida, pero al inmiscuirse en su mundo se puede vislumbrar su, sentido, deseo, sabiduría que es perfectamente camuflada ante los ojos de los adultos.

Al retroceder algunas hojas de libro de mi vida, me doy cuenta de que la historia de la educación no ha cambiado, sigue siendo tan monótona y

aburridora, pues parece que el poder de la sabiduría solo la tiene el profesor/a y el niño/a debe aceptar todo lo que se dice sin objeción alguna. Con esta investigación y con lo aprendido en mi carrera; el ser educador va más allá de pararse al frente de los estudiantes y decir todo lo que se sabe creyéndose superior y un necio sabelotodo; es necesario aprender antes de enseñar, y mas aun como educador aprender de los estudiantes, actualizarse permanentemente, observar antes de actuar; algo que nos criticaron de este trabajo fue con respecto a que los niños/as no pueden brindar ninguna concepción, por la inmadurez, porque así lo han tildado varios autores, pero a mi parecer somos los adultos que al sentir lo difícil que es penetrar en su mundo es mas fácil creer que no saben nada, es necesario escuchar con todos los sentidos y así poder luego hablar.

Como futura licenciada deseo y anhelo poder aplicar todo lo aprendido, se que es un largo camino y que tal vez en ese recorrido se puede olvidar las cosas pero debo buscar la manera de no desfallecer, de enseñar y aprender sin ser pedante, de creer en mi y en mis estudiantes, de nunca olvidarme que muchas cosas de la que aquí escribo es gracias al gran aporte que me dieron los niños/as, de tal manera que logre desempeñarme muy bien en mi labor.

Esta investigación es una invitación a conocer mas a fondo el mundo de los niños/as, un mundo de fantasía que sobrevive en una injusta realidad, es dejar a un lado esa creencia absurda de que por ser niño/a no se tiene la capacidad de brindar una concepción, un conocimiento; por el contrario, es una oportunidad de conocer y recordar aquella etapa tan esencial en la vida de cada uno de los seres humanos dejar a un lado todos esos prejuicios y hacer parte de esas locas ocurrencias e incendiar ese espíritu a través de la imaginación y la fantasía.

Sully Jacqueline Manzano Meneses

2. INVESTIGACION, CUERPO Y DESEO DE ESCAPAR DE LA REGLA

Investigación, cuerpo y deseo es lo que en el transcurso de este trabajo he vivenciado, ellos, son como un anillo que se entretajan entre sí donde el tema central es la concepción de cuerpo y escuela en niños/as de grado transición, pero en éste caso hablaré de cuerpo como objeto investigado, movida por el deseo de saber qué es lo que hay más allá de lo que se ve quitando la posibilidad de mirar el comportamiento del ser humano, sus actitudes, las palabras, el silencio, el juego, los gritos, el gesto, la regla, el deseo... intentaré desglosar el título que he otorgado a mi ensanchamiento de horizontes, que hace referencia a lo que la investigación logró transformar, o, más bien motivar para hacer en la continuidad de mi carrera que apenas empieza.

Investigación...

Este aspecto es uno de los campos que más ha tomado fuerza en los últimos tiempos, y que estudia diferentes temas donde algunas personas le dedican su vida para aportar con sus resultados un bien a la humanidad, tratando de cubrir las diferentes dimensiones de los sujetos; esa dedicación, se da por el apasionamiento de hacer lo que a uno le gusta, es decir existe siempre en el ser humano un deseo singular de “algo” que cada día se busca y que cada uno debe encontrar para lograr ubicarse en el punto exacto y sentirse totalmente identificado con lo que hace.

Este trabajo investigativo hizo que se fortaleciera en mí ese deseo de ir más allá de lo que puedo ver, lo que me permite comprender el pensamiento y la singularidad del Otro, a ser más reflexiva y crítica frente a las teorías expuestas, de caminar por un sendero misterioso lleno de extrañezas que sólo se aclaran cuando leo y me detengo a reflexionar sin quedarme sólo en

las letras impresas sobre un hoja; es decir, se marcha sobre unas rutas establecidas en la investigación pero sin verlas como una camisa de fuerza sino como la posibilidad de abrir caminos y de ensanchar los objetivos que me he propuesto en la vida para continuar con lo que me gusta y lo que quiero hacer con ella.

Esta posibilidad de investigar me sirvió de experiencia no sólo para crear nuevos conocimientos razonables que nacen en la teoría, sino para que haga parte de mi cotidianidad, como es para el escolar el estudio que dentro de sus horarios de casa ya existe la hora académica dedicada a las tareas que le dejan en la escuela, y esto no como obligación sino como compromiso conmigo, con la vida y con los Otros ya que estando presentes en éste mundo es necesaria la ayuda para crecer y aprehender para la vida.

Investigación, cuerpo...

A la investigación se le suma el cuerpo porque él y la escuela fueron la brújula en este trabajo, pero hablare del porqué es el que habita en los espacios que la sociedad brinda.

El cuerpo se ha visto desde muchos años como una dualidad, es decir por un lado el cuerpo funcional (corporalidad) y por otra parte la parte intangible, inmaterial. En la primera uno de estos aspectos que se vieron en la escuela es la corporalidad, donde se ve como un problema para los procesos de enseñanza aprendizaje de los escolares; por tanto, éste se debe silenciar, aislarlo porque genera problema y descontento en el/la maestro/a encargado de los niños/as, entonces el cuerpo hay que reducirlo a pequeños espacios que se limitan al pupitre, el movimiento debe ser controlado para que se prepare a los contenidos transmitidos por parte del profesor/a, el cuerpo y sus necesidades fisiológicas están supeditadas a pedir permiso; en fin, todas

estas facetas son las que dan aceptación o rechazo del Otro, cumplirlas es señal de buena educación no hacerlo es tildar al escolar de mal educado y hasta grosero o indisciplinado. Lo que se percibe en este tipo de situaciones es que el sujeto actúa y obedece por miedo o por respeto.

En la segunda parte, el cuerpo como inmaterial, hace referencia a las sensibilidades que como seres humanos experimentamos a diario y que forman parte esencial en el mundo de la vida de cada uno de nosotros, ese mundo que ha sido relegado y dejado a un lado para darle prioridad a lo que le llamamos serio o importante como es la parte intelectual, académica, es como si no estuviéramos “mojados” de “ir a estudiar”. Me parece importante en esta etapa del trabajo reconocer que las emociones juegan un papel imprescindible como ser humano mientras que se investiga sobre el cuerpo ya que vivencié muchas experiencias que me hicieron reflexionar y ver el mundo con una visión diferente; es decir mientras investigaba era necesario, despegarme de mis emociones para poder empaparme de lo que hacía, sin detenerme a pensar por la situación que estaba pasando, esto me ayudo a lo que le llamamos madurar y a tomar conciencia de mis actos y que ellos no pueden ir porque sí, sino que deben ir más que nada acompañados de un significado que solo Yo les puedo otorgar sin que nadie interfiera en la decisión que tome.

Por tanto, se llega a la unión del cuerpo y el ser, el cuerpo ya no es un objeto mas en medio de otros, este ha cobrado nuevo significado, el cuerpo es el autor de la obra maestra de hacer, pensar, sentir y desear en la presencia; esta corporeidad es la que experimenta el escolar en sus momentos de juego, y en los momentos de mi vida cuando hago las cosas tomando conciencia de lo que hago, es decir perseverar por mis convicciones y por lo que quiero en la vida.

Investigación, cuerpo y deseo de escapar...

Investigación y cuerpo se unen y nace el deseo de escapar de la regla, que fue lo que mas se notó en los hallazgos encontrados ya que los/as niños/as aceptan las reglas pero las adaptan según sus conveniencias, la regla se cumplía porque es lo que esta estipulado y porque esta la vigilancia del maestro/a que las hace cumplir, mas no porque la regla sea vivenciada por el docente y el escolar, entre ellos no se construye ni su concepto, ni el momento en que se debe actuar tendiéndolas en cuenta, la regla no toca la piel de los escolares, ni profesores/as, ella es solo la brújula que guía la escuela desde su creación hasta ahora.

Sin embargo el escolar vivencia sus procesos de fuga y crea sus propias reglas ya sea bajo el velo de las reglas en el recreo cuando se deja envolver por el juego que lleva innato y que emerge en cualquier circunstancia incluso en la clase cuando el profesor/a esta al frente de ellos/as transmitiéndoles un contenido programado.

En repetidas ocasiones dejaron vislumbrar los juegos que creaban supeditados a la regla y ante esta situación creo que todos los seres humanos pasamos por ahí, tenemos reglas que seguir y sin embargo queremos escapar de ellas ¿porqué? supongo que no hay respuesta y si la hay no la queremos aceptar para no hacerle frente a esa tensión que existe en el interior de nuestro corazón, tal vez porque nos duele el corazón y yo diría el alma cuando tenemos que tomar una decisión que no nos gusta pero es la más acertada y conveniente para la vida. Esa tensión que como seres humanos experimentamos la podría calificar de compleja ya que en medio del velo de la regla esta presente el sujeto que quiere escapar de ella, en ese deslinde, todo funciona como una respiración fácil o una mirada cálida, pero cuando el ambiente se torna amenazador el temor de ser descubierto se

superpone a la primera sensación, por tanto, experimentamos sensaciones de tensión dentro de la piel y también tomamos conciencia de los temores y la fragilidad que se circunscribe y que frente a esa experiencia se alza el deseo de superarlos.

Por tanto, en el interior de la escuela se practican las actividades que son regidas por las reglas y que el escolar tienen la opción de aceptarlas pero al mismo tiempo de adoptarlas a su mundo, y es cuando se escabulle de ella para actuar como es, ahí vivencia lo oculto del cuerpo y éste vive su corporeidad con una historia de vida que tiene huella en su pensamiento, en su cuerpo, en su alma, es decir en su subjetividad.

De esta forma, en la vida cotidiana como ser humano, muchas veces deseamos escapar de nuestras reglas para ir hacia donde el deseo nos impulsa, entonces, es cuando en nuestra corporeidad nos apasionamos por lo que hacemos, nos sentimos bien, por tanto, se llega a una estrecha relación entre el ser humano y el objeto, que en este caso es la investigación que conlleva compromiso, porque si no soy incapaz de entregarme a una relación delicada y sutil con ese elemento que ya hace parte de mi vida, de mi cotidianidad, entonces habrá cierta inconformidad porque lo estaría haciendo no con entrega sino por obligación o porque hay que cumplir.

Para concluir quiero decir que frente a él-mi-cuerpo y cuando hice un recorrido de lectura siempre rodaban preguntas que me hacían detener a pensar, ya que muchos autores ven el cuerpo como el punto blanco sobre el que recae el poder y la disciplina para forjar voluntad entrando a criticar este estilo de vida, pero creo que muchas personas que se dedican a este tipo de estudios si no tuvieran disciplina para estudiar y crear tantas teorías como las que existen alrededor no solo de ese tema sino también de otros no llegarían a descubrir, investigar, o irse por donde el bicho de la curiosidad-

investigación de descubrir algo nuevo, un día toco su incertidumbre para seguir sus huellas y encaminarse en ese devenir de conocimiento y aprendizaje que se hace a diario.

Con lo investigado, el cuerpo y el deseo de escapar de la regla que son los hallazgos arrojados me ubico en una posición media entre el párrafo mencionado, debido a que el ser humano sin disciplina no hace nada y ésta sin el ser humano no existiría. Por tanto, aunque el ser humano se encuentre en esa paradoja siempre desea algo de exigencia y también algo de deseo de escapar a la regla; aclaro que ese “algo” en mención porque es difícil estar completamente en una de ellas, olvidando la otra, ya que a veces se persigue más el *ser* que el *deber ser*, y esa es una tensión por la que todo ser humano pasa en el trayecto de su vida, tengo reglas y se que debo caminar en ellas para llegar a los objetivos que proponga en mi proyecto de vida pero a veces llegan momentos en los que quiero escapar y dejar a un lado lo que me lleva al objetivo inicial, entonces se levanta el interrogante, estoy convencida ¿a lo que quiero llegar? ¿de lo que pienso con respecto a mis criterios? ¿esta bien o mal la elección que escoja? ...

Creo, que este trabajo me enseñó a descubrir nuevos horizontes y ensanchar mi capacidad de ver el mundo y las relaciones que en él se entretajan, relaciones inter e intrapersonales, que hacen parte de mi vida donde está la experiencia sesgada por el sentido de los sentidos y el mundo objetivo, aprendí a conocer más mi cuerpo y el significado que se le puede otorgar de acuerdo al pensamiento de cada ser humano; además, ver la trascendencia que tenemos por el hecho de ser *seres humanos*, ya que ello es lo que nos hace sensibles a los Otros, proporcionándonos modos de expresión cargado de significados de aceptar o rechazar la Otredad.

Sirley Eneida Trujillo Serrato

REFLEXION FINAL A MANERA DE CONCLUSION

En este trabajo investigativo se pudo observar que de acuerdo a las reglas impartidas por el profesor/a, los niños/as representaron su cuerpo en relación consigo mismo y a los Otros aceptando las reglas pero también las adaptaron a su mundo permitiendo procesos de fuga para actuar de acuerdo al ser, es decir, el comportamiento se jugaba en la incertidumbre y la improvisación, explorando las posibilidades de su corporeidad como unidad compleja; ahí, no intervenía ni las estructuras de tiempo ni el lugar encasillado, por ejemplo, en pequeños espacios que ocupaba el pupitre, tampoco su-cuerpo era excluido por ser el problema para aprehender; frente a las reglas el cuerpo generalmente se encontró dispuesto aunque éstas no tenían en cuenta sus características y exigencias como sujeto sino que se descartó el mundo vivido, el cual ha sido por largos periodos de tiempo aislado del mundo académico, pese a ellos se esta retomando porque es un aspecto importante para los procesos en enseñanza aprendizaje en los campos académicos, además, es lo que ha influenciado sobremanera en las dimensiones del ser humano para el desarrollo de sus potencialidades y fortalecimiento.

En cuanto a los procesos de socialización que viven los/as niños/as por medio de su corporeidad en los espacios que le otorga la escuela, éstos se caracterizan por la presencia del juego donde las reglas no son las que dirige el maestro/a sino que ellos mismos las crean, nacen de ellos para ser respetadas por ellos/as, además existe el potencial de creatividad ya que inventan sus propios elementos para jugar porque la escuela no dispone de ellos para su servicio; por tanto, la necesidad hace que sean recursivos;

además el medio de socialización son los alimentos que ella ofrece a la hora de recreo y que permite la reunión de varios de ellos para conversar, para caer y también para aprender a levantarse, para compartir la lonchera, para jugar, para correr, para cruzar miradas y sonrisas, para salir a la tienda..., en ese momento tienen la posibilidad de interactuar con niños/as de otros grados; ahí el cuerpo es el señor y dueño de habitar su propio lugar y tiempo, ahí la acción esta matizada por el sentido, de hacer mundos imposibles para los adultos y posibles por los escolares, la corporeidad es aceptada como esa naturaleza cargada de expresión que no es vista como obstáculo; esto también se observó al interior del salón de clase mientras el/la profesor/a transmitía un conocimiento que aunque existía el velo de la regla jugaban entre ellos/as sin tener en cuenta el orden preestablecido que debían seguir en las horas de clase.

En cuanto a los procesos de relación que los/as niños/as tienen con respecto a los procesos vividos en casa, la investigación arrojó que los/as niños/as tienen sus horarios estipulados en casa donde además de los oficios que deben hacer en ella debían incluir la parte académica para cumplir con las tareas que en la escuela dejaban.

Finalmente, algo que marcó la investigación es la parte afectiva que los escolares tienen a su profesor/a, ya sea por interés para que ella los promueva al siguiente grado o por la aceptación que de ella pueden recibir por los trabajos realizados que se reflejan en las calificaciones, este afecto se podría relacionar con el cuerpo ya que el ser humano necesita aceptación y afirmación a partir del Otro, es como si la imagen del sujeto dependiera del nivel de aceptación o rechazo de los Otros; en éste caso los/as niños/as se sentían bien porque la profesor/a y el grupo investigador revisara sus tareas y los halagara por lo que habían desarrollado.

RECOMENDACIONES

El preguntarse por cuál es la concepción de cuerpo y escuela en grado Transición, durante el tiempo de esta investigación, permitió hacer una apertura al mundo de los/as niños/as en edades entre los cinco y seis años de edad, lo cual fue significativo porque se logró comprender un poco más su mundo y tratar de interpretar sus múltiples maneras de relacionarse con su entorno.

El hecho de dar por terminado este texto no significa que la investigación halla llegado a su culmen, se espera que algunos/as estudiantes del programa de Educación Básica con énfasis en Educación Física continúen por el camino de indagarse, re-crear y atreverse a dar nombre a lo innombrado por las distintas maneras por donde transita el cuerpo de nuestros niños/as caucanos.

Lo que se recomienda en el proceso de formación profesional como trabajo de grado, es que contribuya al seguirse preguntando por el saber pedagógico y disciplinar de los docentes que laboran con la educación inicial de los niños y niñas.

No obstante, es necesario sugerir a las escuelas que aprovechen las posibilidades que se presentan frente a las concepciones que tiene los niños y niñas de su cuerpo e institución educativa para hacer un proceso en conjunto, es decir, padres de familia y niños/as para elaborar o influir en la concepción que construye el niño/a en su proceso educativo.

REFERENCIAS

Aguirre, G. J y Jaramillo, L. G. (2007). *Educación y mundo de la vida*. Documento de Trabajo. Facultad de Ciencias Naturales, exactas y de la Educación. Universidad del Cauca

Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Luna, M. T. (2005). *Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Manizales Colombia – Revista No 2

Barroso, A. (2005). *Las humanidades en la expresión arquitectónica*. Extraído el 21 de agosto, de <http://www.architecthum.edu.mx/Architecthumtemp/ensayos/pbarroso/expresion/expresion.htm>

Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. C. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. En: Revista portuguesa de pedagogia. Faculdade de Psicologia e de ciencias da educao. Universidade de Coimbra. Pág. 33-259

Berger. P., y Luckman. T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorroutu

Bonilla. E., y Rodríguez. P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Santa Fe de Bogotá: unidande

Botero, D. (2004). *Discurso sobre el Humanismo*. Bogotá: ECOE Ediciones

Casas. F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. España: Paidós

Castorina. A., y Lenzi. M. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona España: Gedisa

Changeux. J. P., y Ricoeur. P. (1999). *La naturaleza y la norma. Lo que nos hace pensar*. México: Fondo de cultura económica

De La Cuesta, C. (2002) *Tomarse el amor en serio. Contexto del Embarazo en la adolescencia*. Facultad de enfermería. Universidad de Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.

Fanfani, E. *La escuela constructora de subjetividad*. Extraído el 12 de enero del 2006, de <http://campus-oei.servidorprivado.com/oeivirt/t.htm> - 31k

Gadamer, H G., (2003). *Educación es educarse*. En: Revista facultad de educación Universidad San Buenaventura. Bogotá Colombia – Revista No 41. Pág. 15-28

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

Galantini, G (2001). *Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la Educación Física*. En: Revista digital efdeportes. Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - <http://www.efdeportes.com/>

Gallo, L. E. (2006). *El ser—corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*. En: pensamiento educativo. Santiago de Chile - Revista No 38. Pág 46-61

Gómez, M (2000, Mayo). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología*. En: Revista de Ciencias Humanas. Pereira Colombia – Revista No 20. Extraído el 15 de marzo, 2006 de
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>

Herrera, M. & Díaz, C. (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza y Janés editores Colombia S.A.

Huergo, J. (2004). *La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación*. En: Laverde, Daza, & Zuleta. (Comp). *Encuentros: debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central

Huergo, J. A. & Fernández, M. B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Colegio académico de comunicación y educación

Hurtado, D. H., Jaramillo, L. G., Zúñiga C. I. & Montoya J. H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca

- Jaramillo E. L, G. (2006). *Amor y juego – Investigación y Deseo. ¿Es posible asumir la investigación como algo natural?* En: Revista Uni-pluri/versidad. Medellín. Universidad de Antioquia. Vol. 2, 2, 24-56
- Jaramillo, L. G., Portela, H. & Murcia, N. (2005). *Sentido que tienen las comunidades educativas del departamento de Caldas respecto a la clase de Educación Física, a partir de sus implicaciones éticas en el ciclo de básica primaria.* Universidad de Manizales: Kinesis
- Jaramillo. L. G., Portela. H., & Murcia. N. (2005). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?* Armenia: Kinesis
- León, E. (1997): *“El magma constituido de la historicidad”*. En: (Zemelman & Leon, coords). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social.* Barcelona: Anthropos. Pag. 37-72
- Martínez. B. A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina.* Bogotá: Antrhopos, Editorial Del Hombre
- Mélich. J C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* España: Anthropos
- Murcia. P. & Jaramillo. L. (2003). *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales.* Armenia. Colombia: Kinesis
- Najmanovich D. (1994). *Temporalidad, determinación y azar.* En: (Silvia Bleichmar, comp.). *Lo reversible y lo irreversible.* Buenos Aires: Paidós

Naranjo, J. (2000). *La casa de las estrellas*. Medellín – Colombia: Alfaguara

Porlán, Rivera y Del Pozo. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones*. Extraído el 21 Agosto, de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v16n2p271.pdf>

Quilindo, A., Paz, D y Agredo, J. (2006), *Construcción de Identidad y manejo del conflicto en el tiempo de recreo en la escuela Tomás Cipriano de Mosquera*. Memoria para optar al Título de Educación Física, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Cauca

Sanmartino, M. (2005). *Hacer frente al Chagas desde la didáctica de las ciencias*. Extraído el 21 de agosto de <http://www.ldes.unige.ch/info/membres/sanmartino/articles/esp/ChagasDidactica>

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores, S. A

ANEXOS

GUIA DIARIO DE CAMPO O DE OBSERVACION

CONCEPCIONES SOBRE CUERPO Y ESCUELA EN GRADO TRANSICIÓN

Diario de Campo No

Institución educativa:

Fecha:

Hora inicial:

Hora final:

Elaborado por:

Categoría a tener en cuenta:

DESCUBRIENDO MI ESCUELA Y MI CUERPO

* Metodología

- ✓ Mi ubicación en la escuela
- ✓ ¿Cómo es la actitud de los niños/as dentro y fuera del salón?
- ✓ ¿Con quién hablan los niños/as?
- ✓ ¿Qué hicieron hoy en el salón de clase?

❖ LA ESCUELA

- ✓ En las actividades propuestas por la profesora se trabaja el concepto de escuela?
- ✓ El niño/a encuentra relación entre su casa y la escuela?
- ✓ Hasta dónde les es permitido actuar a los niños/as frente a las normas escolares?

❖ MI CUERPO EN RELACION

- ✓ Dentro de las actividades propuestas por la profesora: ¿cómo los niños/as se comportan al poner su cuerpo en situación con base en las actividades propuestas?
- ✓ ¿Existen preguntas o contenidos alusivos al manejo del cuerpo por parte de la profesora? ¿Cuáles?
- ✓ ¿Qué actividades realizan?

❖ MI SUBJETIVIDAD

- ✓ ¿Cómo me sentí dentro de la cotidianidad escolar?
- ✓ ¿Qué hice?

❖ NUESTRO ENCUENTRO

- ✓ ¿Con quién hable?
- ✓ ¿Con quién tuve confianza?
- ✓ ¿Cómo fue mi relación con ellos/as?

❖ MI SIGNIFICADO

- ✓ ¿Qué me causó un valor significativo?
- ✓ ¿Qué hubo de novedoso?

GLOSARIO

BOCA

- ☉ Hmmm sirve para comer arroz, jugo, sopa y alimento, hmmm brazos para comer, tenemos toda la casa que tengo en micasa (Nñ:Tr:M:4:3)
- ☉ Para hablar, para leer, para comer, comer banano, para tomar café (Nñ:Tr:M:4:4)

CARA

- ☉ Tiene ojos nariz –una niña interfiere habla al mismo momento que habla Alex y él le dice: usted no es de aquí -la empuja-báyase, lárguese de aquí que no la quiero ver aquí jamás – la niña sigue- aaah!!! Que no la quiero ver aquí más –continúa diciendo-: tieje ojos, tiene patas, tiene brazos, manos, rodillas, cintura, pe lo largo (Nñ:Tr:M:4:3)

CORAZON

- ☉ El corazón, porque me hace revivir (Kv:Tr:M:3:1)

CASA

- ☉ En mi casa están mis hermanos y mi mamá y mi hermano que le dicen negro pero no es negro (Ly:Pr:M:03:11)
- ☉ Me gusta mi casa y mi escuela porque están mis papás y mi hermano (Cf:Pr:M:02:05)

CUERPO

- ☉ El cuerpo... el cuerpo para que me haga revivir (Kv:Pr:M:3:1)
- ☉ Es bonito porque es blanco, trigueño, si, pero negro no, negro es feo. Me gusta el cuerpo con adornos sombras, labiales, los labiales valen arto, pero eso me hecho de a poquito porque me lo regalo una amiga

de mi mamá, también me gusta aretes una faldita y una chaquetita, blusa, collar, me dibuje cuando tenía cuatro años, estaba en preescolar. (Ly:Pr:M:03:09)

- ✧ Con las manos hago las tareas y saco los cuadernos y corro cuando salgo a recreo, hago lo que dice la profesora por eso no me regaña, hago los trabajos. El cuerpo hace las tareas en la escuela y en la casa hace las tareas sino juega con otras amigas y no voy a donde María José porque no sabe. Yo juego a la rueda peligros a con Dayana que es pelianta, Camila es cariñosa, yo soy normal como las personas no peliantas. (Ly:Pr:M:03:10)
- ✧ Con mi cuerpo abrazo a mi mamá y papá, el cuerpo es para sentarse comer, manejar el computador, sirve para escribir, hacer tareas, cargar el bolso de hombre, manejar el reloj, jugar con los juguetes, sacar la ropa y para lavar con la mamá, escuchar música de pinocho y el perezoso, el perezoso empuja a la iguana. (Jf:Pr:M:03:07)

DUEÑO DE LA ESCUELA

- ✧ El dueño de toda la escuela es el director y era poquita plata, los profesores dieron poquita plata y ayudaron ala director a comprar la escuela (Cf:Pr:M:02:05)
- ✧ La escuela del director porque el mando a comprarla con \$1.000.000 y la profesora manda porque ella guarda el carro en la escuela (La:Pr:M:02:06)
- ✧ El dueño de la escuela es el director porque el la compro el lunes con seis platas, los profesores y los estudiantes son dueños también pero yo di diez platas para comprar la escuela lo que pasa es que el director nos regaña y si yo fuera la directora los regañaba también. (Ni:Pr:M:02:08)

ESCUELA

- ☉ Es lo que se ve (señalando el salón) afuera están los juegos (refiriéndose al pequeño parque y la cancha), en el salón están los asientos y el tablero, Barny y nos gusta todo el salón. (Sj:Pr:M:3:4)
- ☉ Yo a jugar con mis compañeritos a que aprenda a leer y escribir (Mon:Pr:M:1:9)
- ☉ Dibujar y escribir (Keit:Pr:M:3:5)
- ☉ Hago todas las tareas, juego con mis amigos, y nada más (Keit:Pr:M:3:5)
- ☉ En la escuela yo juego bolas con Esteban y me gustan mis compañeritos pero yo juego con Estevan porque no son peleones y estudian. (Lf:Pr:M:3:5)
- ☉ La escuela porque están mis amigos (Jef:Pr:M:3:4)

PROFESORA

- ☉ Es la que dice, bueno, hagamos silencio, y crucemos los bracitos sobre la mesa y recostamos la cabecita como si estuviéramos dormiditos, pero vamos es a testar atentos a escuchar el cuento que la amiguita nos va a decir (Pr:Rr:M:1:2)
- ☉ A mi me gusta la profesora o que ella es buena porque cuando yo no tengo plata ella me da el refrigerio pero lo que no me gusta es que me coja las cosas cuando se pone brava y me saca al tablero. (El:Pr:M:6:12)

UNIFORME

- ☉ Es para la escuela (Nñ:Tr:M:4:2)